

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPUS DE CUIABÁ – MATO GROSSO

PALOMA NARA DA COSTA SANTOS

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: o
papel dos registros no processo de
ensino-aprendizagem

CUIABÁ – MT
2025



PALOMA NARA DA COSTA SANTOS

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: o papel dos registros no processo de ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Dr.^a Luciane de Almeida Gomes

Cuiabá – MT
2025



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S237a Santos, Paloma Nara da Costa.

Avaliação na Educação Física: [recurso eletrônico] : o papel dos registros no processo de ensino-aprendizagem / Paloma Nara da Costa Santos. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 185 f., pdf). -- 2025.

Orientadora: Luciane de Almeida Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

1. Educação Física.; 2. Avaliação.; 3. Ensino Fundamental.; I. Gomes, Luciane de Almeida, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROEF

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O PAPEL DOS REGISTROS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

AUTORA: MESTRANDA PALOMA NARA COSTA SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em 25 de fevereiro de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Luciane de Almeida Gomes (Orientadora)
Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano (Examinador Externo)
Prof. Dr. Matheus Lima Frossard (Examinador Interno)
Prof. Dr. Evando Carlos Moreira (Examinador Suplente)
Prof. Dr. Ronildo Stieg (Examinador Suplente)

Cuiabá, 25 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Marciel Barcelos Lano, Usuário Externo**, em 25/02/2025, às 12:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANE DE ALMEIDA GOMES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 25/02/2025, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MATHEUS LIMA FROSSARD, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/02/2025, às 06:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7665044** e o código CRC **4EDF888F**.

Este estudo é dedicado às minhas queridas Avós que não se encontram mais conosco, mas que sempre reconheceram a importância da Educação e acreditavam no meu potencial. Eu consegui, Vó Ana e Vó Juliana. Eu amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir concretizar um sonho profissional. À minha família, minha irmã Paula e meu pai Elismar, sou profundamente grata pelo amor, apoio incondicional e paciência ao longo dessa jornada. Em especial, agradeço à minha esposa, que esteve ao meu lado durante todo o processo, oferecendo compreensão, amor e incentivo. Obrigada a vocês, minha família, por acreditarem em mim e me ensinarem o valor da dedicação e da perseverança. Olhem aonde chegamos!

Aos meus amigos, com destaque para Elaine, Thais, Maria Rita, Evelin e Patrícia, meu agradecimento por estarem comigo nos momentos de dúvida, por me ouvirem, celebrarem minhas conquistas e compartilharem os desafios. A presença de vocês tornou esse caminho mais leve e especial.

Aos professores e amigos da escola onde desenvolvi a pesquisa, minha gratidão pela parceria e confiança. Agradeço especialmente à Rosenete, Fátima, Adna, Carlos, Marcelo, Juliana e Adriana, cuja colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

Aos professores do PROEF que contribuíram imensamente para minha formação profissional e à minha banca, professores Matheus e Marciel, meu reconhecimento. Em especial, agradeço à professora Luciane, que, além de orientadora, é minha amiga que sempre acreditou em mim, muitas vezes mais do que eu mesma. Sua paciência e dedicação ao longo da caminhada foram inestimáveis. Você tem um lugar especial no meu coração e minha eterna gratidão.

Aos meus colegas do mestrado, que foram companheiros indispensáveis nesta jornada, deixo meu agradecimento. As trocas, ideias e amizades contribuíram de maneira significativa para meu aprendizado e crescimento, tanto pessoal quanto acadêmico. Juntos, compartilhamos esforços, experiências e alegrias que permanecerão para sempre em minha memória.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta dissertação se tornasse possível. Cada gesto de apoio e cada palavra de estímulo fizeram toda a diferença.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, minha gratidão por proporcionar essa oportunidade de crescimento.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta a temática referente à Avaliação com base nos registros dos alunos nas aulas de Educação Física no ensino fundamental dos anos iniciais. Considerando a importância da realização da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, levantou-se a seguinte problemática: o caderno de registros nas aulas de Educação Física, pode ser utilizado como um instrumento de avaliação da aprendizagem? Portanto, o objetivo geral foi identificar as aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, por meio dos registros. Para alcançar tal proposta, foi necessário identificar e analisar as aprendizagens realizadas por meio dos dados produzidos no caderno de registro; elaborando um caderno de registros com sistemas de códigos que permite avaliar alunos do 1º ano do ensino fundamental; extraíndo e analisando, a partir dos registros, possibilidades de redimensionamentos das ações pedagógicas do professor. Sendo assim, este estudo utilizou o método de pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, utilizou como instrumento de coleta de dados, questionários de entrada e saída, caderno de registros (para os alunos) e o caderno de campo da pesquisadora. Os participantes foram alunos de uma turma do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Cuiabá – MT, na qual a pesquisadora trabalha; as ações pedagógicas foram realizadas durante as aulas do componente curricular, no período do primeiro bimestre, sendo no começo do ano letivo de 2024. Durante a análise, percebeu-se que os alunos não demonstram ter uma compreensão da Educação Física como componente curricular, mas indicam reconhecer sua importância, seus conteúdos, assim como o processo de avaliar as aprendizagens. Juntamente com as aulas sobre jogos e brincadeiras, notou-se que as crianças conheciam algumas das brincadeiras, mas que de modo geral, conseguiram construir novas experiências e aprendizagens relacionadas às brincadeiras populares de Cuiabá, vinculou-se também a aprendizagem a saberes relacionais, em questões de regras, relação com o outro e consigo mesmos que foram oportunizadas pelas atividades da unidade temática. Os registros foram significativamente importantes em todo processo de avaliação, pois, por meio dele, os alunos se expressaram e colocaram aquilo que sentiram, perceberam, aprenderam e o que mais foi significativo na aula, deste modo, proporcionando uma aprendizagem repleta de sentidos e significados. Esperamos que o resultado deste estudo possa contribuir com os demais professores de Educação Física, no sentido de auxiliá-los na avaliação desses alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, produzindo materiais e instrumentos suficientes para compreender, entender e observar como se dá a aprendizagem, possibilitando uma aproximação, escuta e reflexão dos professores e alunos, com relação aos objetos de conhecimento da Educação Física, promovendo uma avaliação mais subjetiva, individual e significativa, redirecionando as ações pedagógicas com base nesses registros obtidos.

Palavras-chave: Educação Física; Avaliação; Ensino Fundamental;

ABSTRACT

This research examines the theme of assessment process based on students' recorded performance in Physical Education classes in the elementary school in the initial years. Considering the importance of conducting assessments in the teaching-learning process, the following problem issue in research question was raised: Can the record book used in Physical Education classes be used as an instrument for assessment for student learning? Therefore, the general objective of this study was to identify students' learning regarding the content developed in classes through their records. To achieve this objective, it was necessary to identify and analyze the learning outcomes derived from the data documented in the record book; develop a record book with coding systems that allow for the assessment of first-year elementary school students; extract and analyze, based on the records, possibilities for adjusting the teacher's pedagogical actions; Thus, this study adopted a qualitative research approach, of the intervention research type. It employed data collection instruments included as entry to start and exit to finish questionnaires, record books (for the students), and the researcher's field notebook. The participants who were the students from a first-year elementary school class at a municipal school in Cuiabá – MT, where the researcher works; As the pedagogical actions were carried out during the classes of the curricular component, within the first bimester, at the beginning of the 2024 academic year. During the analysis, it became evident that the students do not demonstrate an understanding of Physical Education as a structured curricular component, but indicate recognition of the importance of it, the content, as well as the process of assessing learning outcomes. Along with the classes on games and play, it was noted that the children were familiar with some of the activities, but, in general, they were able to build new experiences and learning related to the traditional games of Cuiabá. Additionally, The learning was also connected to relational knowledge, involving aspects concerning rules, interacting with others and oneself which were facilitated by the activities of the didactic unit, the records were significantly important throughout the entire assessment process, as they allowed students to express and document what they felt, perceived, learned, and found most meaningful in the lesson, thereby providing a learning experience rich in meaning and significance. It is hoped that the findings of this study may contribute to other Physical Education teachers, assisting them in assessing students in the early years of elementary education, helped them producing materials and instruments to understand the learning process, facilitating closer interaction, listening, and reflection between teachers and students regarding the knowledge objects of Physical Education, promoting a more subjective, individualized, and meaningful assessment evaluation, and redirecting pedagogical actions based on the records obtained.

Keywords: Physical Education; Assessment; elementary School;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sumário do livro PCN.....	32
Figura 2. Imagens da escola. Fonte: acervo da pesquisadora.	71
Figura 3. As brincadeiras desenhadas pelas crianças: lego, bola, televisão, casinha	87
Figura 4. Brincadeiras desenhadas pelas crianças: esconde-esconde, amarelinha, bola, brincar com cachorro, bola.	88
Figura 5. Desenho das respostas sobre o que gostaria de aprender nas aulas de Educação Física	89
Figura 6. Registro da Brincadeira amarelinha	95
Figura 7. Registro das Brincadeira Esconde-esconde e telefone sem fio.	96
Figura 8. Registro da Brincadeira amarelinha – Acervo da pesquisadora	98
Figura 10. Brincadeira bolita – acervo da pesquisadora.....	103
Figura 11. Imagem do caderno de registro da aula 2.	107
Figura 12. Imagem do caderno de registro aula 2	108
Figura 13. Caderno de registro de dois alunos.....	111
Figura 18. Caderno de Registro da Jamila e Rick	121
Figura 19. Registro da aula - carrinho de rolimã – acervo da pesquisadora	122
Figura 20. Registro da brincadeira do carrinho antes da chuva – acervo da pesquisadora	125
Figura 21. Registro da brincadeira no corredor – acervo da pesquisadora.....	125
Figura 22. Registro da brincadeira da casinha na sala – acervo da pesquisadora .	126
Figura 23. Caderno de registro da Jamila e Lari respectivamente.....	127
Figura 25. Registro das crianças ajudando a fazer a rabeira da pipa – acervo da pesquisadora	133
Figura 27. Caderno de Registro de dois alunos.	134
Figura 29. Oficinas em funcionamento com os alunos explicando as brincadeiras e ensinando brincar.	150
Figura 31. Oficinas em funcionamento com os alunos explicando as brincadeiras e ensinando brincar.	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Lista das brincadeiras apresentadas nos desenhos das crianças.....	86
Gráfico 2. Respostas categorizadas a partir dos desenhos.....	88
Gráfico 3. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos.....	97
Gráfico 4. Respostas do caderno de registro retiradas dos desenhos.....	97
Gráfico 5. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos	106
Gráfico 6. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos	106
Gráfico 7. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos	110
Gráfico 8. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos	111
Gráfico 9. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos.....	119
Gráfico 10. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos.....	119
Gráfico 11. Respostas dos desenhos do caderno de registro	129
Gráfico 12. Resposta dos desenhos do caderno de registro	129
Gráfico 14. Pergunta 7 - Desenhar as brincadeiras que fez em casa, das quais aprendeu nas aulas	145
Gráfico 15. Resposta da pergunta 7 do questionário de entrada.....	145
Gráfico 16. Pergunta 8 - Desenhar o que mais gostou de aprender nas aulas.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Organização curricular 1º e 2º anos conforme a BNCC.....	34
Tabela 2. Organização curricular da unidade temática e objeto de conhecimento para os anos iniciais do ensino fundamental. Fonte: BNCC.....	36
Tabela 3. Habilidades da unidade temática brincadeiras e jogos para o 1º e 2º ano.	36
Tabela 5. Disposição e organização das turmas por período da unidade educacional em 2024 (fonte: EMEB José Torquato da Silva).....	70
Tabela 6. Resultado das perguntas fechadas da avaliação (questionário) diagnóstica.	83
Tabela 8. Resposta das perguntas fechadas do caderno de registro	130
Tabela 9. Recorte do gráfico 13 sobre as aprendizagens dos alunos nas aulas. ...	139
Tabela 10. Respostas dos alunos com relação ao "difícil de brincar".	141
Tabela 11. Perguntas fechadas e as respostas do questionário de saída	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. VAMOS FALAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL?	18
1.1 Educação Física como componente curricular	18
1.2 Ensino Fundamental e Educação Física nos anos iniciais	23
1.3 Educação Física: propostas curriculares e documentos norteadores	31
1.4 Brincadeiras e Jogos como unidade temática da Educação Física no Ensino Fundamental	35
2. AVALIAÇÃO	42
2.1 Avaliação da aprendizagem	43
2.2 Conceitos e Perspectivas sobre Avaliação	45
2.3 Avaliação na Educação Física	60
3. CAMINHO DA PESQUISA	69
3.1 Campo da pesquisa	70
3.2 As crianças participantes	72
3.3 Passos da trajetória e recursos	73
3.4 Procedimentos para a coleta de dados	76
3.5 Procedimentos para a análise de dados	78
3.6 Aspectos Éticos.....	80
4. ANÁLISE DE DADOS	81
4.1 Ponto de partida: a avaliação diagnóstica por meio do questionário	81
4.3 As aulas de Educação Física e o Caderno de Registro.....	92
4.4 Aula 1: Esconde-esconde, amarelinha e telefone sem fio	95
4.5 Aula 2: Corda e Bolita (bolinha de gude)	101
4.6 Aula 3: Pega-pega, Boca de forno e rouba bandeira.....	109

4.7 Aula 4: Futebol e corrida do saco.....	116
4.8 Aula 5: Carrinho de Rolimã e Casinha	121
4.9 Aula 6: Pipa.....	129
5.0 Análise panorâmica das aulas.....	134
5.1 Ponto de chegada: questionário de saída	143
5.2 Culminância do Projeto “Cuiabá: Sua gente... Sua história - Resgatando a Cultura Cuiabana” - Oficinas das Brincadeiras de Cuiabá	149
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	156
APÊNDICES	162
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO	162
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	164
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS	165
APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CLE (para preenchimento dos pais e/ou responsáveis)	167
APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA....	170
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO.....	171
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA	172
APÊNDICE H – ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO.....	173
APÊNDICE I – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 1	174
APÊNDICE J – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 2	176
APÊNDICE K – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 3.....	178
APÊNDICE L – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 4	180
APÊNDICE M – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 5	182
APÊNDICE N – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 6.....	184

INTRODUÇÃO

A avaliação é um processo fundamental no contexto educacional, pois permite acompanhar, compreender e redirecionar o ensino e a aprendizagem. Mais do que atribuir notas ou classificar os alunos, a avaliação deve ter um caráter formativo e diagnóstico, servindo como ferramenta para identificar avanços, dificuldades e necessidades, tanto dos estudantes quanto das práticas pedagógicas. Quando bem utilizada, a avaliação contribui para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo reflexões que orientam o professor na criação de estratégias mais eficazes e inclusivas. Esse processo, portanto, vai além da mensuração de resultados, assumindo um papel mediador no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Luckesi (2011a, p.52), "[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade".

Como professora, a avaliação sempre esteve presente na minha prática docente. No início, essa avaliação não era conduzida com tanta reflexão ou com a mesma perspectiva atual, devido à compreensão limitada sobre sua definição. Desde o início da carreira, em 2016, com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, foram utilizados registros como forma de avaliação diária. Desenhos e relatos escritos sobre as aulas indicavam se os objetivos haviam sido alcançados e revelavam as dificuldades enfrentadas pelos alunos. O ato de avaliar era intencional, diagnóstico e investigativo, servindo tanto para verificar a aprendizagem e as dificuldades dos alunos quanto para demonstrar que a Educação Física também exigia processos avaliativos consistentes relacionando-se com uma preocupação com a aprendizagem.

Este trabalho surgiu das inquietações e da necessidade de compreender melhor o processo de avaliação, com ênfase na Educação Física. Portanto, levantou-se a seguinte questão: o caderno de registros nas aulas de Educação Física pode ser utilizado como um instrumento de avaliação da aprendizagem? Buscou-se, ao longo do estudo, aprofundar a compreensão do que é avaliação e a discussão do uso de um instrumento avaliativo que atenda ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A importância do ato de avaliar é indiscutível e a existência de lacunas encontradas nas ações pedagógicas dentro da escola são facilmente identificadas,

contudo, nota-se que na Educação Física, ainda há muito a ser discutido e estudado, como aponta Santos (2008) ao dizer que é importante realizar estudos empíricos que forneçam direções, alternativas e possibilidades para repensar a avaliação, indo além do discurso teórico ou da mera compreensão do que é avaliar. Esses estudos devem possibilitar novas formas de interpretação fundamentadas nas práticas avaliativas. Luckesi (2011a, p. 30) ressalta que o ato de avaliar não se limita a aprender os conceitos, enfatiza que “[...] aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.”

A avaliação, que nas aulas de Educação Física por muitas vezes é pautada apenas no aspecto motor do aluno e nas dimensões socioemocionais, necessita de um aprofundamento, de uma avaliação em que o professor consiga enxergar seu aluno no conjunto, como um todo. Isto é, além do saber fazer, do comportamento, a compreensão e entendimento dos conceitos apresentados na aula, devem ser avaliados, pois, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020) destacam que um dos desafios para a Educação Física no campo da avaliação educacional é,

Assumir a perspectiva formativa de avaliação na educação física escolar, já preconizada nos documentos educacionais brasileiros, buscando avaliar a evolução e o progresso do aluno nas competências físico/cinestésica, cognitiva e socioemocional. Para tanto, se torna necessário diversificar o uso de técnicas e instrumentos avaliativos, que permitam utilizar em caráter de complementariedade a abordagem quantitativa e a qualitativa dos dados, como filmagens, diários, provas, trabalhos escritos, pesquisas, fotos, debates e seminários (2020, p. 121).

Santos (2008) apresenta um tipo de avaliação para a Educação Física que aborda uma concepção mais investigativa e mediadora, por ele denominada de “indiciária”, pois, usa os indícios produzidos pelos alunos para se avaliar e investigar como se tem dado a aprendizagem. Em seus estudos utiliza de cadernos de registro como uma ferramenta que auxilia o processo avaliativo.

Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi identificar as aprendizagens dos alunos em relação aos temas apresentados por meio de registros. Especificamente buscou-se identificar e analisar as aprendizagens produzidas por meio dos registros do caderno; produzir um caderno de registros com sistemas de códigos que permite

avaliar alunos do 1º ano do ensino fundamental; e, posteriormente extrair e analisar, a partir dos registros, possibilidades de redimensionamentos das ações pedagógicas do professor. Portanto, motivou-se explorar o caderno de registro como um instrumento avaliativo, partindo da compreensão que ele com base em Luckesi (2014) tem a intenção de “revelar a qualidade da realidade”, que são os dados obtidos por meio da coleta de dados no caderno de registro.

Uma tentativa de encontrar respostas quanto ao processo de aprendizado das crianças do 1º ano do ensino fundamental, que ainda estão construindo a compreensão com relação à Educação Física, principalmente em percebê-la como um componente curricular, que atravessa corporalmente os alunos por tratar didaticamente a cultura corporal de movimento que se expressa por meio do brincar, dançar, jogar, lutar e outros.

O trabalho, para melhor compreensão, foi estruturado e organizado em dois capítulos; o primeiro discorrendo sobre a Educação Física no Ensino Fundamental, tratando-a quanto componente curricular, aspectos legais e organização da etapa de ensino, documentos norteadores, as brincadeiras e jogos como unidade temática da Educação Física. O segundo capítulo trata do assunto principal deste estudo, a Avaliação e sobre Avaliação na Educação Física.

Portanto, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, do tipo de pesquisa-intervenção, utilizando questionários, caderno de campo para a pesquisadora e o caderno de registro para os alunos, como dispositivo mediador de coleta de dados. Foi planejado um roteiro de 6 aulas desenvolvendo a unidade temática de Brincadeiras e jogos, para evidenciar o uso do caderno de registro como instrumento avaliativo.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir com todos os professores da área da Educação Física Escolar, entendendo a importância de realizar na sua prática pedagógica, a avaliação como um meio, ou uma ferramenta capaz de transformar a aprendizagem e a formação dos alunos, no sentido de que ela realizada de maneira intencional, planejada, sistematizada e com sentido principalmente para os estudantes, é o que esta pesquisa espera com os resultados obtidos, além de mostrar quais recursos avaliativos o professor poderá utilizar em suas aulas.

1. VAMOS FALAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

1.1 Educação Física como componente curricular

Entende-se por componente curricular uma disciplina que tenha saberes possíveis de serem sistematizados, carga horária e pertence a uma grade curricular, em diferentes etapas de ensino, pertencentes as áreas de conhecimento.

A Educação Física se tornou um componente, com caráter obrigatório, a partir da Lei nº 10.793/2003, entretanto, anteriormente a essa lei, em 1996, já havia sido inserida na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

O parágrafo 3º do artigo 26 da LDB (Lei 9394/1996) determina que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Diante dessa perspectiva, a Educação Física deixa de ocupar um lugar secundário, de mera atividade e passa a ocupar um lugar na escola com os demais componentes, assumindo a responsabilidade coletiva pelas questões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico, ao planejamento, à avaliação da aprendizagem, exigindo uma formação mais voltada para as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem para que os professores formados na área pudessem atuar na educação básica incidindo sobre as unidades temáticas da disciplina.

A diferença entre um "componente curricular" e uma "atividade escolar" é a importância e o campo do conhecimento científico constituído ao longo dos anos. A Educação Física contempla o requisito de uma disciplina, considerando o vasto campo de conhecimento produzido e acumulado (Moreira; Pereira, 2009. p. 32).

A Educação Física é o componente curricular que tematiza a Cultura Corporal de Movimento, ou seja, trata, do ponto de vista didático pedagógico das práticas corporais sejam elas, os esportes, jogos, danças, lutas, brincadeiras, ginástica e outros que se consolidam como elementos dessa cultura. Busca promover a aprendizagem desses alunos respeitando suas limitações e diferenças,

contextualizando junto a essas práticas sua relação com a cultura corporal, que a torna diversificada e diferente das demais. O *Dicionário Crítico da Educação Física* apresenta diferentes trajetórias, linhas de pensamento e estudos sobre como a questão cultural na Educação Física aborda o termo "cultura corporal" e "cultura de movimento", partindo de concepções marxistas e alemãs, além de explorar a perspectiva soviética com o termo "cultura física" (Pich, 2014, p. 163).

Portanto, identificou-se a necessidade de discutir mais sobre o conceito de cultura corporal de movimento, para que auxilie as próximas discussões, sobre a importância e qual o papel da Educação Física, bem como sua relevância nos anos iniciais do ensino fundamental.

O conceito de cultura corporal de movimento deve ser entendido a partir do processo de ruptura com a visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80. Assim sendo, o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento (Pich, 2014, p. 163).

Dessa forma, o conceito apresentado relaciona-se com outras dimensões que vão além do movimento em si. Ele propõe uma visão de Educação Física que não se limita à preocupação com o físico ou à execução técnica do movimento de forma correta e eficaz. Nesse sentido, busca-se compreender uma Educação Física que considere os aspectos históricos, sociais e culturais, tanto na dimensão corporal quanto na do movimento.

Segundo Pich (2014, p.164), "[...] o corpo passa a ser visto como o *locus* de inserção do homem na cultura." Isso nos leva a refletir que o ser humano é composto por complexidades e diversidades. Ao falar de corpo, estamos falando de cultura, pois o corpo é o lugar onde se constrói quem a pessoa é ou quem ela pode se tornar.

Podemos dizer que até o presente momento a tentativa de referenciar a Educação Física na cultura permitiu grandes avanços na área no sentido de superar uma perspectiva reducionista de concepção do ser humano. Outro aspecto que merece destaque no avanço registrado na área é a clara percepção de que a Educação Física sempre opera mediações tendo como objeto a cultura corporal de movimento. Assim

sendo, a superação da visão biologicista-mecanicista do corpo e do movimento possibilitou abandonar a crença na possibilidade de orientar uma prática corporal meramente por princípios técnicos ou tecnocientíficos, desvinculada de toda e qualquer orientação pedagógico-política. Finalmente apontamos o retorno ao símbolo no corpo e do corpo. [...]. Nesse sentido, podemos entender a proposta culturalista da Educação Física como uma tentativa de reincorporar ou reconciliar o corpo e o movimento com a simbologia que neles comunica o homem com o seu mundo (Pich, 2014, p.164-165).

O corpo e o movimento são inseparáveis, pois estão intrinsecamente conectados. O corpo é o veículo que possibilita o ir e vir, permitindo o contato com diferentes culturas, a vivência e a experimentação por meio do movimento. É através dele que nos relacionamos com o outro e nos conectamos com o que antes era desconhecido. Ao serem expostas as práticas e movimentos, o corpo incorpora essas experiências ao seu repertório de vivências corporais, o que contribui diretamente para a construção e o desenvolvimento do ser humano.

Sendo assim, o ensino deste componente curricular não se resume apenas às aulas práticas, no saber fazer, mas consiste também na apreciação e na aproximação dos conceitos, significados, símbolos que cada prática corporal possui.

O aprender a fazer vai preparar o aprendente para fazer uso dos conhecimentos adquiridos. Não se trata, apenas, de saber seguir manuais ou imitar exemplos ofertados. É, também, compreender o caráter cognitivo das múltiplas atividades e ter o entendimento das próprias competências para alcançar um objetivo. “[...] o aprender a fazer também prepara um sujeito reflexivo, capaz de buscar em seu repertório de conhecimentos os meios necessários para o fim que espera” (Borba; Silva, 2021, p. 7).

O trecho acima não retrata especificamente da Educação Física, mas o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, baseado em Delors que discute os pilares da educação em torno da aprendizagem. Ao utilizar esta perspectiva, conseguimos fazer conexão com o componente curricular que tem por característica suas unidades temáticas e metodologias atreladas com a prática corporal, com o movimento; neste sentido, busca-se fortalecer a ideia de que a Educação Física na sua função enquanto componente curricular presente no espaço escolar, tende a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano,

não basta realizar a “prática”, tem que haver compreensão, reflexão, tomada de decisão, transformando as informações em conhecimento.

Darido e Impolcetto (2020, p. 31) afirmam que,

Em síntese, na perspectiva tradicional não cabia na Educação Física ensino de conceitos sobre as práticas corporais, e sim o ensino dos movimentos, a vivência dessas práticas. Nessa perspectiva, era totalmente adequado que a Educação Física entrasse no currículo, segundo o previsto na Lei nº 5.692, de 1971, no rol das atividades, entendidas como experiências educativas em que as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos.

O ensino dos conceitos das práticas na Educação Física fortalece o entendimento dela como um componente curricular, que durante as aulas deve proporcionar saberes com base em seus conteúdos. Auxiliando nessa linha de pensamento Libâneo (1990, p. 128) define conteúdo como:

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

Diante disso, a disciplina tem muito a contribuir no processo formativo educativo dos estudantes ao longo do período escolar, mas, precisa garantir que o ensino dos conteúdos seja de fato desenvolvido, pois só assim, ela irá promover a aprendizagem e evidenciar sua importância e relevância como um componente.

Em outras palavras, a Educação Física, para sair do universo de descrédito escolar frente aos outros componentes curriculares, precisa antes de tudo, operacionalizar outras práticas e comprometer-se com outra formação dos alunos, em que o movimento não seja compreendido de forma linear e que os resultados das intervenções pedagógicas dos professores não sejam medidos, unicamente, pelos índices de performance e/ou pelas execuções "corretas" dos padrões

de movimento, mas pelo conhecimento mais amplo, por parte dos alunos, sobre os conteúdos ensinados (Melo, 2009, p. 59).

Isso nos provoca reflexão sobre o lugar e a situação da Educação Física na escola, ela é um componente curricular que necessita constantemente garantir seu espaço e promover a valorização de sua importância no processo educativo, evidenciando como suas práticas contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Melo (2009, p. 61) contribui dizendo que compreender o lugar que ocupa a Educação Física não é uma tarefa simples, e que apesar das situações conflitantes e complicadas, não se deve desanimar, tais situações devem servir para impulsionar o redimensionamento na escola e no próprio sistema educacional. Espera-se então que por meio dos seus protagonistas, neste caso, os profissionais da área, têm a função de desempenhar de modo ativo e político, por meio de suas aulas, o ensino “completo” (teoria e prática) das unidades didáticas da Educação Física contextualizando a cultura corporal de movimento.

Ao se tornar uma disciplina escolar, a disciplina tem que se encaixar dentro dos requisitos que cabem aos demais componentes curriculares, como carga horária, planejamento e outros, no entanto, a Educação Física mesmo com seus objetos de conhecimento sistematizados, organizados não deve se esquecer da sua identidade. Nesse sentido, Charlot traz a seguinte reflexão:

Entende-se, também, por que a ambição de promover a Educação Física à situação de disciplina igual às demais, desvia-a, muitas vezes, do “fazer com” para o “falar de”. Com efeito, o “falar de” é o meio pelo qual as disciplinas reconhecidas como plenamente escolares produzem a objetivação do mundo e a transformação do Eu empírico em Eu epistêmico. Portanto, o problema passa a ser o seguinte: será que a Educação Física pode (e como?) produzir efeitos análogos sem, ao consegui-lo, perder-se na linguagem e deixar de ser uma educação física? (Charlot, 2009, p. 237).

Então, como componente curricular, a Educação Física deve manter suas características produzindo conhecimentos por meio das vivências, das experiências, das trocas, do diálogo, permitindo que o corpo seja o principal veículo nesse processo, pois é ele que proporciona ao ser humano aprender com o outro, nas ações e nos

lugares, nessa interação incessante promovida pela vida. A Educação Física ensina pelo movimento, através do corpo, e a partir do momento que ela se preocupa em se igualar às demais disciplinas, talvez perca sua legitimidade, ou identidade.

Charlot (2009, p. 243) ainda diz que,

[...] a Educação Física não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

Nesse sentido, o que se deseja é compreender as possibilidades de identificação dos saberes a partir dos registros dos alunos, num percurso atento à identidade e à legitimidade dos saberes da Educação Física na escola. Para tanto, tem-se a necessidade de apresentar e discutir o perfil desses alunos, assim como as dimensões da aprendizagem no início dos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente como todo esse processo acontece no “mundo das crianças”, afinal, este estudo é sobre a aprendizagem delas e suas possibilidades de avaliação.

1.2 Ensino Fundamental e Educação Física nos anos iniciais

Este subcapítulo trata do ensino fundamental e sua organização de modo geral, considerando especificamente os anos iniciais e em seguida a Educação Física nesta etapa de ensino. Para discorrer sobre a organização do ensino fundamental, serão utilizados documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRCMT).

No Brasil, o ensino de 1º grau foi extinto e transformado em ensino fundamental com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a universalização dessa etapa, o ensino fundamental passou a ter nove anos de escolarização. A mudança foi consolidada pela Lei nº 11.274, de 6 de

fevereiro de 2006, que alterou a LDB, tornando obrigatória a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

Para a DCNEB, a compreensão do ensino fundamental como etapa da vida, acontece mudanças e transformações, visto que se refere a um período de 9 anos onde o espaço escolar para este aluno, está em processo de mudança a cada ano, ocorrendo modificações dos significados, em relação a sua percepção como indivíduo inserido nesse espaço e sua relação com o outro. O universo da infância vai se transformando até a adolescência.

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no capítulo sobre o ensino fundamental regulamenta nacionalmente algumas informações. No que diz respeito ao currículo, que uma das maneiras de se conceber é entendê-lo como

[...] constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (Brasil, 2013, p. 112).

No que tange aos interesses, aprendizados, desenvolvimento do estudante do ensino fundamental as DCNEB corroboram com a organização curricular e os conteúdos previstos. Acerca dos conteúdos:

Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares diante das diferentes realidades. [...] Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos (Brasil, 2013, p. 113-114).

Quanto aos componentes, estão organizados por áreas, ficando da seguinte forma, após atualização em 2019 transformando o ensino religioso em componente curricular da área de humanas, este trecho foi retirado da Resolução.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; e c) Ensino Religioso (Brasil, 2019, p. 6).

Com base nessas informações e com a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 2017, o ensino fundamental passa a ter uma organização que possibilita aos municípios adequações para estruturação do novo currículo. O DRCMT pontua sobre tais mudanças.

Tanto a BNCC como o *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso*, por si sós, não promovem as mudanças necessárias no que diz respeito ao foco dos trabalhos no ensino e na aprendizagem, portanto, destaca-se o momento de revisão do Projeto Político-Pedagógico e dos Planos de Aula como esforço indispensável para contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, de modo a apresentar estratégias que os tornem significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem (Mato Grosso, 2018, p. 17).

Junto a isso, alguns conceitos são trazidos e compilados aos sistemas de ensino, projetos políticos pedagógicos das escolas e conseqüentemente aos planos de aulas. Como o termo “competências” é utilizado neste documento para todos os componentes curriculares, onde a BNCC o define como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

O ensino fundamental deve oportunizar aos estudantes nove anos de aprendizagens, experiências, vivências, visando seu desenvolvimento de modo integral como cidadão crítico e autônomo. Reiterando e finalizando sobre a discussão do ensino fundamental, pode-se dizer que essa etapa é marcada pela mudança, e se torna papel das instituições de ensino assumir a responsabilidade de acompanhar e direcionar tais processos sempre buscando a evolução do aluno, mediante aos desafios e mudanças de ambientes, percepções, através da elaboração do currículo de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 57).

Seguindo o proposto, neste momento, a intenção é voltar a atenção à fase dos anos iniciais do ensino fundamental; então quem é este sujeito dos anos iniciais? Como é marcada esta fase? Para Kramer, Nunes e Corsino (2011), são crianças que,

[...] brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. [...] Quando interagem, aprendem, formam-se e de realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração (Kramer, Nunes, Corsino, 2011 p. 71).

Sendo assim, nos primeiros anos do ensino fundamental, a criança, depois de encerrar um ciclo na educação infantil, começa a vivenciar uma infância escolar repleta de novas descobertas, aprendizagens, símbolos e rotinas. No entanto, não se pode esquecer que os sujeitos dessa etapa de ensino ainda são crianças, e que este processo de transição deve ocorrer de maneira respeitosa.

É preciso reconhecer que as duas etapas da Educação Básica, embora possuam objetivos e especificidades para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido, realizam suas práticas com crianças e, por isso, devem respeitar suas necessidades. Ainda que essas duas etapas sejam frequentemente separadas, Sonia Kramer salienta que “do ponto de vista da criança, não há fragmentação (Roveri, 2019, p. 272).

Roveri (2019) alerta que a infância não é pertencente apenas à esfera da Educação Infantil, pois de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a infância compreende crianças de 0 a 12 anos, significando que suas necessidades de cuidado devem ser respeitadas da creche até o Ensino Fundamental.

Portanto, esta fase é marcada pela transição, esta pesquisa por ser realizada com crianças do 1º ano do ensino fundamental, considera que muita coisa muda na rotina deles, novos acontecimentos, regras, objeto de conhecimento, metodologia em sala de aula, os momentos não são mais dedicados integralmente para o lúdico. As atividades para o desenvolvimento da leitura e escrita começam a ser mais frequentes, conseqüentemente a expectativa deles em aprender tudo isso é muito grande. Porém, a ludicidade não deve ser descartada e nem ignorada, mesmo reconhecendo a importância do cumprimento do currículo.

Uma das formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é preservando a dimensão lúdica, tendo a brincadeira como fio condutor na etapa subsequente, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2018a. p. 6).

Contribuindo, Campos e Dias (2015) em seu artigo sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, constata que

[...] as aprendizagens relacionadas às interações das crianças com o brincar foram relegadas a segundo plano, consideradas de menor importância. Essa concepção acaba por reafirmar a histórica divisão entre educação infantil e ensino fundamental, da qual as crianças se apropriam, de modo que, com base nessa divisão, o pensamento sequencial, linear, formulado segundo causa e efeito, é difundido. Nesse processo, a brincadeira, que proporciona à criança as mais variadas significações, gerando diversos tipos de conhecimento, de forma individual e/ou coletiva, é negada ou permitida apenas em determinados momentos (Campos, Dias, 2015, p. 641).

Esta narrativa só endossa nossa compreensão de como se deve acontecer a transição das crianças, todos os professores atuantes nessa fase, devem organizar, planejar, refletir, colocando em primeiro plano o sujeito que se encontra ali.

É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (Brasil, 2018. p. 224).

Quanto à organização do trabalho pedagógico com crianças (Roveri, 2019, p.272) propõe que deve haver “intencionalidade do adulto que observa, registra, propõe, instiga, respeita e qualifica as ações vividas com as crianças, num espaço-tempo marcado por experiências, conhecimentos e interações.”

Nesse período, a leitura e a escrita tornam-se parte de seu cotidiano, assim como uma compreensão mais ampla de temas relacionados à escola, à sociedade, à cultura, às práticas corporais, às normas de conduta e comportamento, além de conhecimentos científicos e históricos. Esses saberes contribuem diretamente para o seu desenvolvimento e aprendizado. Complementando o discurso relacionado à criança e suas aprendizagens, interesses e desenvolvimento, as DCNEB falam que,

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

Considerando isso, a LDB 9.394 de 1996, no seu artigo 32, determina que a etapa do ensino fundamental tem como função a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 1996).

Contribuindo para melhor compreensão, as DCNEB vêm dizendo que “as escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender” (Brasil, 2013). Acrescenta ainda ao dizer que a escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Fazendo com essa etapa de ensino tenha uma maior responsabilidade, pois, na sua função, deve “assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país” (Brasil, 2013, p.113).

Entre os conteúdos curriculares, a Educação Física, já mencionada anteriormente, é um dos componentes obrigatórios no ensino fundamental. Este subcapítulo aborda a Educação Física nessa etapa, buscando esclarecer sua organização curricular e justificar sua presença como um componente formativo essencial.

Dando continuidade na discussão sobre a função do ensino fundamental, deve-se considerar que a Educação Física dessa forma,

[...] tem a mesma responsabilidade dos outros componentes curriculares. Todos devem contribuir para o desenvolvimento abrangente das crianças, "recebendo-as" da comunidade e contribuindo na "preparação" para seu convívio social, tanto no presente como no futuro (Moreira; Pereira; Lopes, 2009, p. 115).

Por meio das suas unidades didáticas, objetivos e métodos, ela pode proporcionar à criança experiências, vivências que estão previstos nesta etapa da sua formação básica, e que servirão de preparação, compondo e construindo conhecimento, de acordo com seu nível de desenvolvimento e entendimento;

Compreender a criança em sua plenitude humana favorecerá uma intervenção pedagógica que respeite os seus níveis de crescimento e desenvolvimento, permitindo uma educação que atenda todas as suas necessidades, sem fragmentar sua formação (Moreira; Pereira; Lopes, 2009, p. 118).

Assim, ao longo dos anos poderá aprender e compreender de modo gradativo e complexo, ampliando seu conhecimento crítico e reflexivo acerca das práticas corporais, das manifestações culturais, enriquecendo os debates e discussões de temas transversais que englobam o componente curricular, sejam elas nas danças, nas lutas, nos jogos e brincadeiras, no esporte, na ginástica, nas práticas corporais de aventura e outros.

A Educação Física está na escola justamente pela relevância que tem e, claro, por uma escolha social e reconhecimento dos seus saberes que são provenientes da cultura. Se a Educação Física é proveniente da cultura, e nela se faz cultura, suas manifestações também o são. Assim, a seleção das manifestações corporais deve pautar-se nas necessidades e nos interesses sociais daqueles que estão na escola. Deve considerar os anseios dos alunos e importar-se com as experiências culturais individuais (Moreira; Pereira; Lopes; 2009, p. 115).

Os conhecimentos prévios dos alunos devem ser trazidos para a sala de aula, e essa troca de informação pode auxiliar tanto o professor a direcionar suas ações pedagógicas, como adentrar num processo de valorização, ampliação e consolidação dos objetos de conhecimento e assuntos discutidos nas aulas, proporcionando o aprendizado.

Vale ressaltar que os objetos de conhecimento da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, não se desenvolvem apenas com atividades práticas,

se faz necessário apresentar o assunto, discutir, conversar, explicar e construir conceitos e valores durante o desenvolvimento das aulas e atividades, tudo isso adaptando a linguagem, recursos e estratégias para que as crianças possam compreender claramente quais são os objetivos daquela aula e o que irão aprender.

Para tanto, a existência dos documentos norteadores e propostas curriculares fortalecem a importância do componente para essa etapa de ensino. Sendo assim, a seguir algumas propostas e documentos serão discutidos em torno da Educação Física como um componente, e finalizando com ênfase nas orientações específicas para o ensino fundamental.

1.3 Educação Física: propostas curriculares e documentos norteadores

Como toda disciplina que tem que promover conhecimento aos alunos, a Educação Física necessitava então de uma organização e sistematização em um documento norteador que pudesse estruturar quais unidades temáticas e objetos de conhecimento deveriam ser ensinados em sala de aula. No ano de 1997 um ano depois da LDB considerar a Educação Física como um componente curricular, criou-se um documento norteador, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), esse documento tinha como objetivo “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros [...]” (PCNs/BRASIL, 1997. p. 13), portanto, ele foi escrito em 10 volumes sendo dividido por componente curricular, e a Educação Física foi um deles. Três conjuntos de documentos foram construídos considerando as etapas de ensino: Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; e, Ensino Médio.

O documento escrito para orientar os anos iniciais do Ensino Fundamental foi organizado em capítulos subdivididos em 2 partes, conforme a imagem ilustra abaixo:

SUMÁRIO	
Apresentação	15
1ª PARTE	
Caracterização da área de Educação Física	19
Histórico	19
Educação Física: concepção e importância social	25
A Educação Física como cultura corporal	26
Cultura corporal e cidadania	28
Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental	33
Automatismos e atenção	34
Afetividade e estilo pessoal	37
Portadores de deficiências físicas	40
Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental	43
Os conteúdos de Educação Física no ensino fundamental	45
Critérios de seleção e organização dos conteúdos	45
Blocos de conteúdos	46
Conhecimentos sobre o corpo	46
Esportes, jogos, lutas e ginásticas	48
Atividades rítmicas e expressivas	51
Critérios de Avaliação	55
2ª PARTE	
Primeiro ciclo	59
Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo	59
Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo	63
Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo	63
Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo	67
Segundo ciclo	69
Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo	69
Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo	71
Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo	72
Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo	76
Orientações didáticas	79
Introdução	79
Orientações gerais	82
Organização social das atividades e atenção à diversidade	82
Diferenças entre meninos e meninas	83
Competição & competência	84
Problemática das regras	85
Uso do espaço	86
Conhecimentos prévios	87
Apreciação/crítica	88

Figura 1. Sumário do livro PCN

É possível notar que a primeira parte do documento retrata o percurso histórico e político da disciplina e finaliza com os blocos de conteúdo a serem desenvolvidos. Logo na segunda parte, ele aponta os anos iniciais do Ensino Fundamental em dois ciclos de ensino; como a Educação Física deve se organizar para essas, apresenta objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Finalizando com algumas orientações didáticas para que ao desenvolver as aulas no ambiente escolar, o professor consiga se planejar e pensar em todas as metodologias cabíveis à disciplina. Nesse período, os conteúdos da Educação Física para o ensino fundamental eram: Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo.

No ano de 2014 foi promulgada a lei que regulamenta o Plano Nacional da Educação (PNE), este plano possui uma vigência de 10 anos (finalizando no ano de 2024), e apresenta 20 metas para a Educação Básica, entre elas encontram-se metas relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC surgiu junto com o Plano Nacional da Educação, que visava a melhoria e avanço da Educação Básica no país, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Portanto, dando sequência às metas, deu-se início aos debates, seminários e fóruns na perspectiva de elaborar o documento que cumprisse a função de orientar a organização dos conteúdos nas escolas. Em dezembro de 2017, o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui

e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta em seu documento uma organização curricular que orienta os professores em sua prática pedagógica, pois evidencia uma sistematização curricular para cada etapa de ensino, que possibilita uma melhor compreensão e estruturação no momento de elaborar o plano de aula. No documento são apresentados os conteúdos, agora denominados unidades temáticas e os objetos de conhecimento, os objetivos foram renomeados como habilidades de aprendizagem. Tem definido também as competências da Educação Básica, por área de ensino (linguagem, ciências, humanas, matemática) e por área de conhecimento (educação física, arte, língua portuguesa).

Observe na tabela 1 como é a organização para os 1º e 2º anos do ensino fundamental com relação às unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
Ginástica geral	Ginástica geral	(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

		(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Tabela 1. Organização curricular 1º e 2º anos conforme a BNCC

Na Base Nacional Curricular Comum, a Educação Física como um componente curricular na área de linguagem tem ênfase no ensino da Cultura Corporal de Movimento e deverá promover o ensino das seis unidades temáticas (antigo bloco de conteúdo dos PCNs), que agora neste documento se divide e sistematiza de maneira diferente ao longo do ensino fundamental.

A Educação Física como componente curricular presente neste documento, evidencia sua importância no espaço escolar bem como sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que há uma necessidade de que as práticas corporais promovam aprendizagem, transformação, reflexão, autonomia e o pensamento crítico em diversos temas e assuntos sociais.

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018. p. 214).

O Professor, nessa perspectiva, deve assegurar que tais habilidades e competências (BNCC) sejam alcançadas e construídas ao longo do processo de ensino. Uma maneira de conduzir uma investigação acerca dos conhecimentos obtidos e adquiridos pelos alunos é a avaliação, e esta fará parte do plano de aula, bem como da metodologia nas aulas, na busca de promover mudanças e melhoras significativas no âmbito educacional, como prevê a BNCC.

No próximo subcapítulo, as brincadeiras como uma unidade temática, objeto de conhecimento da Educação Física, podem possibilitar vivências, experiências e aprendizagens significativas.

1.4 Brincadeiras e Jogos como unidade temática da Educação Física no Ensino Fundamental

As brincadeiras e os jogos, enquanto unidades temáticas da Educação Física, serão nosso objeto de discussão. Primeiramente, abordaremos sua relevância na formação, no desenvolvimento e nas aprendizagens fundamentais das crianças, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a BNCC a unidade temática das brincadeiras e jogos é definida por ser aquela unidade temática que,

[...] explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais (Brasil, 2018, p. 214).

Ao abordar essa unidade, identificam-se diversas possibilidades de aprendizagem durante o desenvolvimento das brincadeiras. Conforme indicado na BNCC, essas atividades promovem o aprendizado em aspectos culturais, estimulam a criatividade, a cooperação, a coletividade e favorecem o desenvolvimento de condutas e comportamentos éticos, como o respeito às regras e ao outro. Pensar nas brincadeiras e nos jogos como unidade temática e objeto de conhecimento, significa reconhecer que eles possuem um conjunto de temas e materiais a serem estudados, vivenciados, conhecidos e discutidos em sala de aula.

Observe, por exemplo, a sistematização da unidade temática na BNCC:

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º e 2º anos	3º ao 5º ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana

Tabela 2. Organização curricular da unidade temática e objeto de conhecimento para os anos iniciais do ensino fundamental. Fonte: BNCC.

Como se pode ver, brincadeiras e jogos da cultura popular, do Brasil e do mundo, e os de matriz indígena e africana, são postos como conhecimentos a serem ensinados no ensino fundamental. Desta maneira, surgem algumas indagações:

Como esse tema deve ser abordado na aula? O professor deve apenas realizar as práticas e vivências de brincadeiras que se encaixam nesses conceitos?

Antes de planejar, é essencial alinhar os objetivos às necessidades reais dos alunos, considerando as diretrizes da BNCC e identificando as habilidades que precisam ser desenvolvidas ao longo das aulas. Essa abordagem garante que o planejamento seja relevante, significativo e direcionado ao progresso dos estudantes, atendendo às suas demandas específicas de aprendizagem. Observe as habilidades abaixo:

HABILIDADES
(EF12EFO1) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.
(EF12EFO2) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita) as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.
(EF12EFO3) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.
(EF12EFO4) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

Tabela 3. Habilidades da unidade temática brincadeiras e jogos para o 1º e 2º ano.

De acordo com os verbos de ações expostos, tem-se: experimentar, fruir e recriar; explicar; planejar e utilizar; e colaborar. Espera-se que no desenvolvimento das brincadeiras ou dos jogos, a criança possa não somente vivenciar e desfrutar, mas que ela desenvolva a capacidade de recriar, reconhecer e respeitar questões como diferenças tanto culturais como no processo de relação com o outro.

Além disso, este objeto de conhecimento também busca promover a criatividade, a autonomia e a capacidade de pensar, raciocinar e formular estratégias. A valorização e o reconhecimento da importância das práticas realizadas, em relação à sua cultura, devem, ao longo das aulas, desenvolver nos alunos o sentimento de pertencimento e a compreensão de sua identidade cultural.

A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. A brincadeira e o jogo têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, são meios para a construção de sua identidade cultural (Lima, 2009, p. 6).

Respondendo às perguntas acima, é fundamental que o professor, em sua ação pedagógica, planeje e sistematize as informações do objeto de conhecimento de forma que, em sala de aula, possa explorá-las utilizando metodologias e estratégias adequadas, capazes de atender às necessidades dos alunos e promover o entendimento.

Como unidade temática de um componente curricular, o foco é sempre o aluno e sua aprendizagem, por isso, deve-se atentar para que não haja equívocos, no sentido de gerar uma visão distorcida da realidade.

Essa posição do jogo em relação à Educação Física nos coloca grande responsabilidade. Principalmente se considerarmos que tratar o jogo como 'objeto de ensino' não se limita a ensinar um jogo ou uma brincadeira no que diz respeito ao seu funcionamento e às suas regras. Implica considerarmos também toda uma gama de conceitos e atitudes, valores, comportamentos que são inerentes ao jogo (Rangel *et al.*, 2010, p. 62).

Por que equívocos ou visão distorcida? Porque, por ser uma unidade temática e objeto de conhecimento que tem como objeto de ensino práticas corporais, pode-se provocar o questionamento de que qualquer componente curricular no ambiente escolar pode “ensinar brincar e jogar”, Rangel *et al.* (2010), sobre isso dizem que,

É bem verdade que essa manifestação da cultura corporal de movimento extrapola as aulas de Educação Física, transitando por todos os outros componentes curriculares. Mas é bem verdade também que é nas aulas de Educação Física escolar que se observa com maior intensidade a vivência de jogos e brincadeiras. A Educação Física, como nenhum outro componente curricular, comporta uma organização de aula que favorece muito a exploração do jogo por parte do professor e das crianças. Até porque o jogo é, em si, conteúdo da Educação Física escolar, ou seja, ele é objeto de ensino (Rangel *et al.*, 2010, p.62).

Então, ao trabalhar com as brincadeiras e jogos, a intencionalidade e objetivos devem ser claros, tanto para o professor quanto para o aluno que irá participar. A ação do brincar é importante e necessária; no ensino fundamental, as crianças na medida que crescem, podem mudar o jeito de brincar, mas não deixam essa prática de lado, principalmente nas aulas de Educação Física.

Com mais facilidade, observamos a presença de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física voltadas às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, até por volta dos dez anos. [...] De seis para sete anos, até por volta dos dez, as crianças começam a demonstrar interesse cada vez maior por jogos de organização mais complexa, com regras mais claras, como o jogo de queimada, pega-bandeira e nunca três. Elas demonstram, também, significativo interesse por jogos pré-desportivos devido à sua aproximação com o esporte, já bastante presente na vida dessa faixa etária (Rangel *et al.*, 2010, p.63).

Partindo desse princípio, nota-se que é importante a criança aprender a brincar e aprender sobre as brincadeiras, deve-se, portanto, falar do brincar de modo livre, ou seja, não direcionado por um adulto, mas como parte da existência e comportamento humano. Para Lima (2009), brincar é:

[...] uma prática cultural. Essa afirmação já define a brincadeira como uma necessidade própria da infância, através da qual a criança se humaniza, apropriando-se das formas humanas de comunicação e familiarizando-se com os processos de interação social: ela aprende a ouvir, a esperar a sua vez, a negociar, a defender seu ponto de vista, a rir com as outras crianças, a criar. Brincar envolve emoção e humor, dimensões importantes na relação entre as pessoas (Lima, 2009, p. 5).

Tem de se reconhecer a importância das relações na infância e durante o brincar essas irão construir e ser fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Charlot (2000) defende que a aprendizagem e os saberes partem das relações. Desse modo, ele confirma dizendo que:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo (Charlot, 2000, p. 60).

Para Charlot (2009), “Aprender é, ao mesmo tempo, um movimento de construção de si mesmo, e uma apropriação do que o mundo me disponibiliza” (2009, p. 241). Durante as brincadeiras e jogos, as crianças aprendem com o outro, especialmente ao dialogar, resolver conflitos, tomar decisões e fazer descobertas em conjunto. Quando inseridas em um ambiente desafiador, essas experiências se ampliam, incluindo o processo de aprender consigo mesmas. Esse processo ocorre nas interações com os outros e com o ambiente, promovendo momentos de reflexão, questionamento e construção de sentido.

Nesse contexto, adentra-se no que Charlot (2000) define como aprendizagens relacionais que envolvem a interação entre sujeito, outro e ambiente, evidenciando a riqueza das trocas interpessoais e a importância das experiências compartilhadas para o desenvolvimento integral da criança.

[...] a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim, chamamos esse processo epistêmico distanciação-regulação. Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000, p. 70).

Ao aprender a lidar com essa regulação, durante o brincar, a criança desenvolve a capacidade de enfrentar situações como perder e ganhar, lidar com o estresse, a raiva, a alegria e as frustrações que surgem em diferentes momentos das brincadeiras e jogos. Essas experiências contribuem para sua humanidade, tornando-a um ser que, por meio do corpo, aprende a “controlar, transformar, melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros etc., variáveis e diversificados” (Charlot, 2009, p. 243).

As brincadeiras trazem diversos benefícios aos praticantes, no ambiente escolar elas devem ocorrer de modo mais monitorado, no sentido de cuidado, por conta da quantidade de crianças se relacionando e interagindo ao mesmo tempo, bem como dada a responsabilidade do professor para com elas. Mesmo assim, enquanto as brincadeiras acontecem, é possível enxergar liberdade, imaginação, criação, alegrias, histórias, amizade, autonomia, desentendimentos e resolução de conflitos, cooperação, a construção de valores, enfim, há muita aprendizagem e desenvolvimento envolvidos.

Regras de convívio, o proibido e o permitido, certo e errado, justo e injusto, competir e cooperar, perder e ganhar, são valores que na infância as brincadeiras podem proporcionar de maneira descontraída, gerando aprendizado, sendo um pilar fundamental na construção do indivíduo principalmente na infância. Gomes (2016), traz uma narrativa que permite compreender melhor o que foi dito.

As "peladas" ou "partidas" de vôlei, futebol e basquete, sejam na rua, no quintal baldio ou nas aulas vagas da quadra da escola, constituem

sessões importantes para o aprendizado de regras sociais. As crianças que a elas se dedicam, além de terem que obedecer às regras do jogo/ brincadeira, também aprendem que a colaboração entre os colegas daquela "trocinha" é a forma mais eficaz de vencer o time adversário, de manter a temperatura lúdica do evento e de costurar relações de amizades duradouras. As brincadeiras de luta, de agarrar, de empurra-empurra ou aquelas que envolvem perseguição e fuga como "polícia-e-ladrão", "pega-pega" gato-e-rato", impelem as crianças a lidar ludicamente com o medo e as vicissitudes produzidas por essas brincadeiras. A fuga, o ataque, os estratagemas de enfrentamentos serão virtudes de perduração na vida dessas crianças e, por serem brincadeiras, elas podem viver prazerosamente essas sensações e aprender a controlar as emoções quanto aos seus impulsos: brincar de lutar sem machucar o colega é peremptório para dosar sua força nos ataques e para diluir seu medo nas fugas e nos insucessos, porque nunca se sabe como a brincadeira vai acabar e esse aprendizado será de muita valia para a vida adulta (Gomes, 2016. p.18).

Atualmente, nota-se que o brincar fora da escola tem sido privado e aos poucos sendo menos exercido, quando crianças são expostas a telas, ou quando não encontram espaços e tempo para esse momento. Este cenário de “crianças que não brincam muito”, impacta diretamente nas suas relações com o meio, com o outro, com sua aprendizagem e com o seu desenvolvimento. Lima (2009) diz que, “Com o desenvolvimento complexo da sociedade e as mudanças que esse desenvolvimento acarreta os modos de vida, a criança brinca cada vez menos. [...] é importante resgatar a brincadeira como parte integrante da infância” (Lima, 2009, p. 6).

É importante que os jogos e brincadeiras vivenciados nas aulas de Educação Física, assim como os conceitos, atitudes e procedimentos a eles inerentes, sejam incorporados pelas crianças ao seu cotidiano fora da escola. O que se espera são crianças com autonomia e criticidade ao organizar seus jogos e brincadeiras (sempre lembrando que são crianças), deixando fruir sua criatividade (Rangel *et al.*, 2010, 62).

Geralmente, a unidade temática Jogos e brincadeiras é desenvolvida no começo do ano letivo, no intuito de receber, conectar, criar vínculos e segurança aos alunos na nova fase. Pois, durante as brincadeiras, a criança se sente livre, confiante, ela é ela mesma, sem filtro, com suas alegrias, tristezas, raivas, o seu imaginário flui

e ela consegue, naquele momento, construir conexões com o meio, com os colegas e consigo mesma, descobrindo coisas novas, seu corpo, um movimento novo, uma reação nova, depara-se com suas limitações e desafios durante a ação do brincar, por isso, é importante que as brincadeiras sejam variadas, o professor pode ser o condutor dessas variações, a fim de desenvolver nas aulas diferentes aprendizagens.

Quanto mais diversificadas forem as atividades lúdicas, maior a chance de envolver as crianças em situações proativas para a aprendizagem da empatia, da criatividade, da solidariedade, do fair-play e de comportamentos pró-sociais, além de equipá-las psicologicamente a manejar suas emoções depressivas de medo, frustração e suas emoções positivas de alegria que as pequenas vitórias lhes promovem (Gomes, 2016. p. 18).

Este objeto de conhecimento é como um veículo transmissor, durante as aulas o professor tem a liberdade de explorar diferentes formas, meios, assuntos, culturas, tradições e histórias, de modo que comecem e terminem em brincadeira. Ao desenvolver atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, o professor muitas vezes acaba tendo dificuldade em perceber que pode proporcionar, através do brincar, o aprendizado de conceitos, valores e habilidades, e que essas atividades não são simples "passatempos".

Diante disso, ele também deve se preocupar em avaliar; como avaliar a aprendizagem dos alunos na unidade temática de brincadeiras e jogos? Quais instrumentos avaliativos podem ser explorados neste processo? Esperamos que tais respostas possam ser respondidas com a leitura do próximo capítulo.

2. AVALIAÇÃO

“Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços.”

Esteban

Anteriormente, abordamos a Educação Física como componente curricular, destacando seu papel como disciplina, seus aspectos legais e sua organização quanto

às unidades temáticas e objeto de conhecimento tematizados nas diferentes etapas de ensino. No entanto, cabe-nos discorrer sobre um tema fundamental para a prática docente nas escolas: a avaliação.

Neste capítulo, pontuaremos, mesmo que brevemente, a história da avaliação e da avaliação da aprendizagem no Brasil, destacando a influência de Tyler¹ e da LDB de 1996 sobre o tema. Trataremos em seguida dos conceitos, concepções de avaliação, construindo um percurso que destaque a importância e os desafios de avaliar no espaço escolar, sobretudo na disciplina de Educação Física. Para nos ajudar a tratar dessas questões, utilizaremos como referência a abordagem de Luckesi (2011), que entende a avaliação como uma ação diagnóstica, sendo esse um fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Avaliação da aprendizagem

A história da avaliação no Brasil é relativamente recente. As discussões sobre o tema começaram nos anos 1960, enquanto a avaliação da aprendizagem surgiu anos antes, em 1930 com Ralph Tyler

Através do seu trabalho “Estudo dos oito anos”, maior projeto de pesquisa na área de currículo escolar. O que torna uma pessoa muito conhecida no campo educacional em todo o mundo, sendo inclusive, considerado o “pai da avaliação educacional” (Miranda, 2013, p. 3).

Em 1930, Ralph Tyler com seus estudos pode contribuir significativamente para uma nova compreensão do que seria avaliação educacional, ressaltava que o processo avaliativo precisava ser cuidadosamente planejado para apoiar a aprendizagem dos alunos, tendo uma característica descritiva, buscando compreensão através dos dados obtidos, por meio dos objetivos estabelecidos e também alcançados. (Miranda, 2013. p. 1). Luckesi (2011), em seu texto, apresenta a proposta de Tyler para a avaliação no sistema educacional,

¹ Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador americano que desenvolveu um modelo de avaliação de currículos e programas educacionais com foco nos objetivos.

[...] propôs que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente e, para tanto, estabeleceu o "ensino por objetivos", o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse. E, para construir os resultados desejados, propôs um sistema de ensino, que seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatória, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório, pois que esse era o destino da atividade pedagógica escolar. Essa proposta singela e consistente não conseguiu ainda ter vigência significativa nos meios educacionais, nesses oitenta anos de educação ocidental, que nos separa de sua proposição (Luckesi, 2011, p. 28).

Em resumo, a proposta tem ênfase na aprendizagem do aluno. Tyler realizou estudos sobre currículo escolar (Miranda, 2013), nos quais considerava fatores determinantes na proposta curricular, como o conteúdo e a forma de ensino. Quando aplicados de modo eficiente, esses fatores, ao serem avaliados, geravam o resultado e a qualidade esperados.

Dito isso, a compreensão de como a avaliação deveria ocorrer na escola, no Brasil só passou a ser conhecida e compreendida após suas mudanças na LDB. Para avançarmos sobre a discussão sobre o ato de avaliar e avaliação da aprendizagem no contexto brasileiro, pontuaremos sobre a transição de termos e expressões usadas na LDB, que tem relevância nas construções dos conceitos acerca desse processo no sistema educacional. Na lei de 1961, ainda se utilizava o termo "exames escolares". Já os exames escolares, que ainda hoje praticamos nas escolas, foram organizados de forma sistemática entre os séculos XVI e XVII (Luckesi, 2011, p. 27).

Para o autor, embora tenham ocorrido algumas mudanças ao longo do tempo, essas foram superficiais. Em outras palavras, apesar dos avanços tecnológicos e das diferentes ferramentas disponíveis, a essência da avaliação escolar continua a mesma: classificar e selecionar com base nos resultados, o que discutiremos mais à frente. Em 1971, ele foi substituído por "aferição do aproveitamento escolar". Somente em 1996, com a LDB, a expressão "avaliação da aprendizagem" passou a fazer parte do texto legislativo (Luckesi, 2011, p. 29).

Embora o termo utilizado neste documento seja considerado importante e crucial para regulamentar as ações escolares, pouco se avançou, pois o sistema de notas e conceitos ainda predomina nas escolas. Com isso, falta tempo para que a avaliação da aprendizagem seja realizada de forma adequada e intencional, resultando em baixos índices de aprendizagem e, conseqüentemente, na queda da qualidade do ensino. Ou seja, ao avaliar a aprendizagem, é necessário mudar a intenção que orienta essa ação, não apenas em relação às práticas avaliativas, pois de nada adiantará se não forem estabelecidos princípios norteadores (Hoffmann, 2001, p. 17).

Por isso, se faz tão necessário discutir a avaliação e suas inter-relações dentro do contexto educacional, incluindo os conceitos apresentados nas perspectivas de alguns autores que estudam e pesquisam essa temática. Posteriormente, é importante apresentar as concepções de avaliação, as quais devem nos guiar em direção ao modelo de avaliação em que acreditamos.

2.2 Conceitos e Perspectivas sobre Avaliação

Pode-se dizer que a avaliação é o ato de verificar e identificar o que o aluno aprendeu, servindo para orientar o professor em suas ações. Através dela, é possível identificar os pontos que necessitam de atenção, reforço e intervenção, o que permite ao professor avançar com a aprendizagem do aluno. Contudo, no processo avaliativo, geralmente utiliza-se notas (números) para quantificar acertos e erros ou relatórios descritivos com conceitos e níveis de aprendizagem. No entanto, essa é uma maneira simplificada de conceituar essa ação pedagógica. Por isso, é necessário aprofundar a discussão, já que avaliar é uma prática mais complexa do que parece. Assim, encontramos diferentes compreensões sobre avaliação na literatura.

Os autores utilizados para conceituar avaliação neste trabalho irão defender ideias e abordagens, cada qual, dentro da sua linha de pesquisa e concepção. Autores como Luckesi (2011) que entendem a avaliação como diagnóstica, Esteban (2003) traz a avaliação como uma ação investigativa, Hoffmann (2001) percebe a avaliação como ação mediadora, Vasconcellos (2008) discute a avaliação como dialética-

libertadora, logo Haydt (1988) traz uma perspectiva de avaliação formativa; a intenção é cultivar no processo de discussão e pontuação um olhar sobre a avaliação como uma ferramenta que deve ser utilizada para avançar e melhorar a qualidade da educação, onde o ato de avaliar deve ser utilizado acima de tudo como uma ação que irá ajudar no processo de ensino-aprendizagem, não como uma mera ação de classificação e exclusão.

A abordagem de avaliação defendida por Luckesi (2011a, p. 62) evidencia que avaliar é uma ação diagnóstica na qual os professores utilizam-se dela para que continuamente possam “investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados”. Ainda complementa que:

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. Do ponto de vista etimológico, a palavra diagnosticar tem sua origem em dois termos gregos: gnosis (conhecer) + dia (através de), "Conhecer através de" significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade (Luckesi, 2011. p. 277 e 278).

Esclarecemos que a avaliação é o principal meio de realizar uma prática pedagógica capaz de identificar problemas, apontar dificuldades e intervir de forma a garantir a aprendizagem dos alunos. Para Luckesi (2011) o termo avaliar:

[...] tem sua origem no latim, provindo da composição a-valere, que quer dizer "dar valor a...". Porém, o conceito "avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...", que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. [...] A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que "congela" o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (Luckesi, 2011a, p. 52 e 53).

Torna-se também necessário identificar o conceito da palavra “verificar”, Luckesi (2011) a relaciona ao processo avaliativo, visto que ações como observar, fazem parte deste procedimento, a conceituação possibilitará compreender melhor do assunto e assim diferenciar uma ação da outra.

O termo verificar provém etimologicamente do latim - verumfacere - e significa "fazer verdadeiro". Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar "ver se algo é isso mesmo...; "investigar a verdade de alguma coisa... O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando (Luckesi, 2011, p. 52 e 53).

A verificação não é suficiente para a avaliação dos alunos, pois é uma ação que se encerra assim que se tem um resultado da análise, como podemos verificar um ser humano se ele está em constante evolução e aprendizagem? Luckesi (2011, p. 52), explica que “[...] a verificação não implica que o sujeito retire dela consequências novas e significativas.” No ambiente escolar não se pode tirar conclusões e encerrar o processo investigativo, pelo contrário, após ter levantado dados, deve ser traçado um plano, uma ação ou nova ação, para que o aluno promova efetivamente a sua aprendizagem.

Esteban (2003, p. 24) define a avaliação de cunho investigativo como uma prática que tem o sentido de romper barreiras, com a finalidade de ampliar os conhecimentos que os estudantes já possuem, cada um no seu tempo, por seu caminho, com seus recursos, com a ajuda do coletivo. Nessa perspectiva, a avaliação pode ser pensada como um processo de investigação e questionamento, em que o ato investigativo se aprofunda em compreender tanto em relação como ocorre o aprendizado, bem como o porquê das dificuldades. Além disso, Esteban (2003) sugere que a leitura dos resultados seja encarada como um processo em evolução, onde o “não saber”, seja substituído pelo “ainda não saber”. Ou seja, algo que está em potencial, e volta-se novamente as possibilidades, sugerindo novas ações.

Continuando com a conceituação de avaliação, Vasconcellos (2008, p. 53) pontua que:

[...] é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Suplantar os obstáculos requer estratégias que permitem vencê-los, estes obstáculos dentro do contexto escolar e da avaliação como estamos discutindo, está atrelado aos conhecimentos que ainda não foram aprendidos durante as ações pedagógicas, por isso, há necessidade de o professor refletir sobre sua prática docente bem como metodologias e estratégias. “Se não sabemos para onde queremos ir, como podemos avaliar se estamos indo bem ou não? (Vasconcellos, 2008, 56).

Jussara Hoffmann (2001), outra estudiosa da avaliação da aprendizagem, com foco e pesquisas na "avaliação mediadora", uma abordagem que busca acompanhar o progresso do aluno e intervir sempre que surgirem dificuldades. O professor nessa perspectiva é o mediador no processo de avaliação e consequentemente conduzindo o aluno a construção da sua aprendizagem.

Com isso, define que a avaliação está,

[...] a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (Hoffmann, 2001. p. 17).

Para melhor compreender a definição de avaliação segundo Hoffmann (2009), pode-se dizer que se trata de um processo contínuo e interativo. Por meio de estratégias de mediação e contato direto com o aluno, o professor deve conduzir a avaliação de forma que a ação inicial gere reflexão, resultando em uma nova ação que leve a um progresso real, sobretudo no desenvolvimento do avaliado. “A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação” (Hoffmann, 2009, p. 18).

Seguindo então, nesse caminho de nutrir os conceitos de avaliação, trazemos Haydt (1988), colaborando ela diz que o termo avaliar é:

[...] julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. [...] Do ponto de vista educacional, quando se fala apenas em testar e medir, a ênfase recai na aquisição de conhecimentos ou em aptidões específicas. Quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e ajustamento pessoal e social (Haydt, 1988, p.10).

Nesse trecho ela descreve de modo claro a ação do avaliar, sendo a avaliação parte integral no contexto educacional, oportuniza reflexões acerca da avaliação de caráter quantitativo, o que não possibilita uma compreensão plena da aprendizagem do aluno, remetendo a um modelo de categorização e classificação. Logo, o avaliar qualitativo, visa a qualidade que é algo já mencionado anteriormente por outros autores como Luckesi, Hoffmann e Vasconcellos em suas definições de avaliação. Nesse sentido, uma avaliação mais abrangente aponta e identifica a aprendizagem sendo construída em relação ao conteúdo curricular, bem como na aquisição de competências sociais e emocionais (BNCC, 2018).

Como proposto no início deste tópico, apresentamos diferentes pontos de vista sobre a conceituação do ato de avaliar, o que nos permitiu compreender, de forma mais sólida, a importância dessa ação. Assim, torna-se possível realizar a avaliação com mais consciência e de maneira mais significativa, seja na perspectiva diagnóstica ou investigativa, na abordagem dialética-libertadora ou crítica, que busca promover mudanças e avanços nas práticas avaliativas, ou na concepção mediadora, que propõe uma avaliação mais próxima e questionadora como recurso de apoio ao desenvolvimento do aluno. Haydt (1988), por exemplo, defende a avaliação formativa e contínua, destacando a necessidade de utilizar métodos mais abrangentes para alcançar resultados reais.

Portanto, vamos aprofundar as discussões com base nesses conceitos, indo além das definições, para compreender como a avaliação pode ser uma ferramenta de mudança e um meio fundamental para promover e melhorar a qualidade do ensino.

As diferentes concepções de avaliação nos permitem observar a avaliação da aprendizagem sob enfoques variados e de pontos de vista distintos, possibilitando uma relação com a perspectiva que mais se alinha a esta pesquisa. Além disso, essa abordagem nos permite reunir todas as informações necessárias para discorrer com propriedade sobre o tema. Assim sendo, iniciamos com o a Lei Diretrizes e Base que trata sobre a avaliação da aprendizagem, citando a característica e forma como a avaliação deve ocorrer na educação básica, ou seja, como deveria ser posto em ação dentro das salas de aulas.

Na LDB 9.394 (1996), o capítulo II versa que a verificação do rendimento escolar seguirá o critério de que “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996).

De acordo com o documento, a avaliação deverá ter uma característica formativa e somativa, que se preocupa com a formação e o processo de aprendizagem dos estudantes, contudo, nos deparamos com realidade totalmente diferente do que foi descrito. Para Hoffmann (2001) e Luckesi (2011), o que se é proposto ainda é uma grande dificuldade nas escolas e que as práticas escolares estão bastante longe de conseguir, pois, ainda exercem a cultura dos exames e testes postos pelo sistema educacional, que tem a necessidade de “dar valor” e “conceitos” aos nossos alunos, que seguem anos adiante sem ter aprendido o que deveria.

Vasconcellos (2005, p.16), ressalta a necessidade de mudança no ato de avaliar, que tal mudança não é só a construção de novos conceitos, mas na desconstrução dos já enraizados, mudando a cultura de avaliação existente. Quando discutimos sobre métodos e ferramentas de avaliação de aprendizagem, somos projetados a uma realidade que não se aplica. Assim como Vasconcellos (2005, p.16), entendemos que um dos motivos da avaliação ainda não ter mudado dentro das escolas é porque necessita de uma melhor compreensão do seu significado; ele ainda acrescenta que outro ponto que dificulta a mudança é não saber “*o que e como fazer*”, pois, aplicar na prática é outra conversa.

Esteban (2003) apresenta uma ideia similar à de Vasconcellos (2005), quando o debate é sobre ruptura e o quão desafiador é para o professor, mudar a concepção de avaliação, bem como suas práticas pedagógicas quando estão voltadas para o momento de avaliar.

O convite/desafio à mudança, para muitos, é bastante atrativo. Porém, toda mudança pressupõe riscos, muitas vezes é preciso reconstruir o olhar, num movimento que requer a desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida. Pode ser bastante difícil questionar, negar e substituir as crenças, preconceitos, valores, conhecimentos e costumes já consolidados (Esteban, 2003, p. 26).

Para Esteban (2003), as condutas e ações pedagógicas podem se relacionar com as formas que se veem o processo de avaliação, então, a mudança não é somente para o ato pedagógico, mas a maneira como se interpreta, compreende e enxerga determinada situação; que o sujeito avaliado não pode ser desvinculado de suas particularidades; contudo, é possível considerar que, em muitos contextos escolares, a avaliação talvez se oriente por uma lógica centrada na dicotomia entre “erros” e “acertos”, o que tende a limitar uma abordagem mais ampla, reflexiva e formativa da aprendizagem.

É a quantidade de erros e de acertos, que também incorpora o "comportamento", os "hábitos" e as "atitudes" dos alunos e alunas, que orienta a avaliação do(a) professor(a). Nesta perspectiva, entende-se que o erro é resultado do desconhecimento, revelador do não-saber do(a) aluno(a), portanto uma resposta com valor negativo. O erro deve ser substituído pelo acerto, que é associado ao saber, e se revela quando a resposta do(a) aluno(a) coincide com o conhecimento veiculado pela escola, este sim, "verdadeiro", valorizado e aceito, portanto positivamente classificado. Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (Esteban, 2003, p. 15).

Pautado nisso, a avaliação não considera o aluno na sua subjetividade, pois ele é igualado a números e respostas certas e erradas, desconsidera sua totalidade

como um sujeito capaz de aprender e produzir conhecimentos para além de perguntas organizadas com base nos objetos de conhecimentos ministrados nas aulas. Esteban (2003, p. 15) quer dizer que, quando o professor se preocupa com esse tipo de avaliação ele não inclui o aluno na sua totalidade, é uma forma excludente de avaliar, “silencia as pessoas, suas culturas, e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes”.

Esteban (2003) acredita que se deve investir em novas possibilidades, que estabeleçam a construção de uma prática que atua compreendendo e construindo uma realidade de modo mais solidário; neste caso, é sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem e de uma avaliação sem classificação ou exclusão.

É necessário aprender a avaliar, para que não tenha equívocos ou apontamentos que desqualifiquem os saberes dos educandos. O professor como avaliador deve ser coerente, analisar e observar cada aluno na sua particularidade, estar aberto a aprender e melhorar.

Luckesi (2011) e Vasconcellos (2005) corroboram com a perspectiva da avaliação realizada como uma prática excludente e classificatória, e reforçam que tal conduta é equivocada, que ela não se preocupa com a aprendizagem e sim com a classificação dos alunos. Portanto, buscar alternativas para que a avaliação seja realizada numa perspectiva de identificar, observar e intervir no aprendizado do aluno, não é uma demanda fácil e tão pouco um fardo suave, pelo contrário é um trabalho contínuo e árduo que só cessa com a formação e o desenvolvimento esperado para cada aluno.

O trabalho de planejar as aulas, traçar objetivos, explicar a matéria, escolher métodos e procedimentos didáticos, dar tarefas e exercícios, controlar e avaliar o progresso dos alunos destina-se, acima de tudo, a fazer progredir as capacidades intelectuais dos educandos (Libâneo, 1990, p. 105).

Ensinar não é tarefa fácil; é um trabalho exaustivo que exige do professor dedicação constante e a capacidade de adaptar-se às diversas circunstâncias, por muitas vezes, muda as metodologias, atividades, as ferramentas e as estratégias, com o intuito de atingir um determinado aluno ou grupo de alunos.

O trabalho docente deve ser organizado e orientado para educar a todos os alunos da classe coletivamente. O professor deve empenhar-se para que os alunos aprendam a comportar-se tendo em vista o interesse de todos, ao mesmo tempo que presta atenção às diferenças individuais e às peculiaridades de aproveitamento escolar (Libâneo, 1990, p. 159).

No ambiente escolar, além das demandas da sala de aula, os professores enfrentam as burocracias do sistema, relatórios, formações, lidam com os pais e tendem a enfrentar situações de indisciplina, que por diversas vezes é extenuante e desmotivante. Embora tudo isso faça parte da função de um professor, apresento duas indagações: Em que momento da sua rotina o professor avalia? Como realizar a avaliação da aprendizagem nessa série de eventos que acontecem simultaneamente?

Segundo Hoffmann (2001, p. 45)

A avaliação mediadora é uma ação sistemática e intuitiva. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada, sistematizada. Nem todas as situações de sala de aula ou tarefas realizadas pelo aluno têm por objetivo a verificação de suas aprendizagens, podendo absorver diferentes dimensões avaliativas. O que define tal dimensão são as intenções do educador ao propor a tarefa, bem como sua forma de proceder frente ao que nela observa.

Hoffmann (2001), pontua que é impossível o professor avaliar todos o tempo todo, que cada aluno é único e que aprende no seu tempo e do seu jeito, o que implica por exemplo, que a “atividade x” pode não servir para o “aluno y”, considerando que os alunos podem apresentar dificuldades em pontos diferentes do mesmo objeto de conhecimento, “olhar cada aluno em seu próprio tempo e jeito de aprender e oferecer-lhe orientação e apoio pelo tempo que precisar” (Hoffmann, 2001, p. 45). Em sala de aula, o professor como o responsável pela ação de avaliar, poderá utilizar-se de pequenas ações para que possam obter respostas daquilo que precisa saber ou identificar, a aplicação de atividades direcionadas podem ser utilizadas como recurso avaliativo, identificando como está sendo a aprendizagem do aluno, ou até mesmo suas dificuldades em determinado assunto e /ou tema.

Buscando esclarecer alguns pontos sobre como é na prática a avaliação mediadora, Hoffmann (2012) organiza uma sequência de ações que podem ser realizadas:

[...] - oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias;- oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; - realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as repostas apresentadas pelos estudantes;- em vez do certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;- transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (Hoffmann, 2012, p. 64).

Contudo, assumimos nesta pesquisa, a avaliação na concepção de Luckesi (2011), uma avaliação diagnóstica, com base nessa ideia de que responderemos os questionamentos sobre realizar uma avaliação da aprendizagem em meio à rotina do professor; o primeiro passo para a avaliação diagnóstica é a descrição. Luckesi (2011b) orienta fazer esse registro de modo físico, que permitam depois uma análise do que se coletou e observou. O segundo passo é atribuir qualidade dos dados, assim pode ser feito um comparativo do que é real, e o que potencialmente deveria ser.

No caso da escola, essa descrição incide sobre o desempenho cognitivo, afetivo e motor dos educandos em sua aprendizagem. Quando nos servimos dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem - questionários com perguntas abertas ou fechadas, testes, redações, monografias, arguições, demonstrações práticas, entre outros - desejamos descrever a realidade da aprendizagem (Luckesi, 2011b, p. 279).

Contribuindo para o entendimento sobre como realizar uma avaliação diagnóstica na escola, utilizarei Libâneo (1990), que em seu livro Didática dedica um capítulo à avaliação. Ao citar Luckesi, Libâneo (1990) esclarece em quais momentos a avaliação diagnóstica acontece durante a prática pedagógica. Além disso, ele conceitua a avaliação diagnóstica como uma ferramenta indispensável para

compreender as dificuldades e potencialidades dos alunos, permitindo ao professor direcionar suas estratégias de ensino de forma mais eficaz.

A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos. Na prática escolar cotidiana, a função de diagnóstico é mais importante porque é a que possibilita a avaliação do cumprimento da função pedagógico-didática e a que dá sentido pedagógico à função de controle (Libâneo, 1990, p. 197).

Segundo Libâneo (1990), a avaliação diagnóstica pode ser feita em três momentos na aula ou ao longo do bimestre:

Início	No início, verificam-se as condições prévias dos alunos de modo a prepará-los para o estudo da matéria nova. Esta etapa inicial é de sondagem de conhecimentos e de experiências já disponíveis bem como de provimento dos pré-requisitos para a sequência da unidade temática.
Durante	Durante o processo de transmissão e assimilação, é feito o acompanhamento do progresso dos alunos, apreciando os resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-os a continuarem trabalhando até que alcancem resultados positivos. Ao mesmo tempo, essa avaliação fornece ao professor informações sobre como ele está conduzindo o seu trabalho: andamento da matéria, adequação de métodos e materiais, comunicação com os alunos, adequabilidade da sua linguagem etc.
Final	Finalmente, é necessário avaliar os resultados da aprendizagem no final de uma unidade temática, do bimestre ou do ano letivo. A avaliação global de um determinado período de trabalho também cumpre a função de realimentação do processo de ensino.

Tabela 4. Avaliação em três momentos conforme texto do Libâneo (1990, p. 197)

Para realizar todos esses processos, o professor precisa pensar e organizar como ele irá realizar a coleta de dados, neste momento, é onde entram os instrumentos avaliativos, que Luckesi (2014) nomeia como “instrumentos de coleta de dados para a avaliação”.

A coleta de dados para a avaliação não se faz por meio de "instrumentos de avaliação", mas, sim, através de recursos metodológicos de investigação - entre eles, instrumentos de coleta de dados -, cujo destino final é revelar a qualidade da realidade. E, então, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação têm por objetivo

obter dados essenciais, relevantes, que possibilitem uma descritiva satisfatória da realidade, que, no caso da avaliação da aprendizagem, significa uma descritiva do desempenho do estudante na apropriação dos conteúdos ensinados (Luckesi, 2014, p. 70).

É nessa perspectiva que este trabalho tenta propor um instrumento que colete dados reais sobre a aprendizagem dos alunos, o que se torna um desafio, pois, é uma proposta para um componente curricular que tem ainda encontrado entraves no que diz respeito a avaliação da aprendizagem. Enfim, retomando a discussão dos instrumentos, ele permitirá realizar os dois passos já citados anteriormente (Luckesi, 2011b) que é a descrição e a qualificação; contudo, agora entra o terceiro passo que é a intervenção (Luckesi, 2014). A intervenção será uma decisão do professor, com intenção de melhorar a realidade encontrada nos dados.

Aprofundando sobre a importância dos dados na avaliação diagnóstica, Luckesi (2014) diz que há fragilidades quando o professor não utiliza de modo metódico esse processo.

Usualmente, no dia a dia escolar, são elaborados sem os cuidados metodológicos necessários — isto é, sem o rigor metodológico necessário - para coletar os dados que a prática da avaliação - como investigação da qualidade da realidade - exige, o que, conseqüentemente, conduz a enganos. No caso, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem no nosso cotidiano escolar sofrem de um mal básico: a ausência de rigor metodológico. Isso implica algumas carências que fragilizam o significado e validade dos dados coletados (Luckesi, 2014, p. 73).

Pode-se afirmar que não há equívoco ao enfatizar que a leitura de dados deve ser realizada de maneira criteriosa e meticulosa, garantindo a precisão necessária ao processo avaliativo. Essa abordagem está em consonância com o objetivo do produto educacional que se almeja oferecer: proporcionar ao professor um instrumento prático e eficiente, capaz de ser utilizado em todas as aulas para a coleta de dados relevantes. Esses dados devem abranger “todos os conteúdos ensinados como essências e relevantes, tendo em vista tomar ciência se o educando aprendeu o que deveria ter aprendido ou não.” (Luckesi, 2014, p. 74 e 75).

Os instrumentos avaliativos têm um papel importante no ensino, ajudando a entender tanto as dificuldades quanto as habilidades e saberes dos alunos. Mas é essencial que sejam pensados de forma justa, garantindo que todos tenham a chance de mostrar o que aprenderam. Com isso em mente, é necessário também discutir aquelas práticas avaliativas que, por como são feitas ou aplicadas, acabam criando exclusões e aumentando as desigualdades na escola, indo contra a ideia de uma educação inclusiva e acessível para todos.

Para Haydt (1988, p. 7), avaliar é mais uma demanda necessária a ser realizada, é parte do trabalho do professor verificar e julgar os rendimentos dos alunos, avaliando os resultados de ensino. Cabe a ele então se organizar para poder realizá-la, considerando que é uma ação já programada no calendário escolar e pertencente ao projeto político da escola. Porém, esta avaliação que segue a demanda escola tem por vezes caráter somativo, pois, avalia o aluno ao final do período ou na metade dele. Ou seja, segue o que é proposto pela escola, que segue um sistema.

A avaliação somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro (Haydt, 1988, p. 18).

Ao longo do bimestre escolar, é pertinente a realização de avaliações da aprendizagem, em que pudessem trazer informações, que os professores consigam trabalhar, e no fim, extrair estratégias e formulando ações para promover a aprendizagem dos alunos, que demonstrarem ter mais dificuldade. Uma avaliação diagnóstica, quando as ações pedagógicas são voltadas para obter resultados que possam ser lidos e depois utilizados para nortear uma ação (Luckesi, 2011), para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Quando isso acontece, é possível falar em educação de qualidade, que somente uma boa avaliação é capaz de promover.

Quando a avaliação na escola exclui, significa que ela classifica e separa os alunos, os que sabem, dos que não sabem, esse ato excludente pode ser relacionado com a avaliação na perspectiva de “examinar”. Luckesi (2011, p. 62) diz que, “ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas

somente a demonstração e classificação dos que aprenderam e dos que não aprenderam.” Diferente do avaliar que acreditamos, as condutas do exame não têm importância com a aprendizagem dos estudantes, o objetivo dessa ação está focado somente nos resultados. Luckesi (2011a, p. 62) ainda acrescenta que “[...] deste modo, o ato de examinar está voltado para o passado, na medida em que deseja saber do educando somente o que ele já aprendeu; o que ele não aprendeu não traz nenhum interesse.” Infelizmente à medida que o aluno avança nas etapas de ensino, fica mais clara essa conduta, o sistema passa para a série seguinte e por muitas vezes ele não conseguiu construir o conhecimento e nem desenvolver habilidades mínimas para as próximas unidade temática e objeto de conhecimento que virão, e está tudo bem, porque ele já “avançou”.

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (Luckesi, 2011a. p. 36).

Fica claro que essa não é a avaliação que se espera dos professores nas escolas, contudo, com a pressão do sistema é a que acontece com mais frequência atualmente. Este trabalho busca propor uma possibilidade de uma avaliação que se preocupa com a aprendizagem, que considere o aluno e tudo aquilo que ele desenvolve e produz ao longo das aulas, de modo contínuo, percebendo avanços, promovendo melhorias e identificando os pontos do seu desenvolvimento que necessitam de atenção. Dessa forma, a avaliação deve ser realizada de modo contínuo voltada para a qualidade do ensino que está sendo aplicado, pensando nisso o produto educacional que será produzido, tem como objetivo ajudar o professor a

realizar essa avaliação diagnóstica após o desenvolvimento de sua aula/unidade temática.

Baseados nesses autores, assumimos a perspectiva de que a avaliação serve de reflexão, *feedback*, reorganização, reestruturação para o professor caso ele note que os resultados não foram satisfatórios. Ou seja, todo processo de ensino tem que ser pensado no aluno, na aprendizagem. A troca entre professor e aluno é muito importante, o plano de aula, as atividades, os temas e unidade temática. É para ele que se deve pensar em metodologia, em ferramentas e recursos que facilitem a compreensão, abordagens que alcancem e promovam a interação e a troca de experiência. “Ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente e ao se dispor a aprender com ele, o professor desfaz muros e restabelece laços.” (Esteban, 2003. p. 18). Então, a avaliação é para quem? Para o professor ou para o aluno?

Após as leituras sobre a temática e respaldando-se na concepção de avaliação diagnóstica de Luckesi (2011a, 2011b, 2014), pode-se dizer que é para os dois, sendo cada qual com seu objetivo e intenção. O professor que utilizará dela para sua melhoria da prática pedagógica, que possibilitará trazer dados e enxergar, perceber seu aluno com base nos conhecimentos adquiridos por ele nas aulas, por outro lado o aluno realizará como autoavaliação, ou autocompreensão, termo utilizado por Luckesi (2011a).

O professor, na medida em que está atento ao andamento dos seus alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação, na medida em que lhes fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem (Luckesi, 2011a, p. 117).

Portanto, em ambas as situações a avaliação beneficia o avanço e a construção de uma educação de qualidade dentro do ambiente escolar e principalmente nas aulas de Educação Física.

É nessa perspectiva que esse trabalho se desenvolve na direção de pensar a Educação Física como um componente curricular que se preocupa com a aprendizagem e a formação de seus alunos, que deseja identificar ferramentas e estratégias que aproximem e apontem respostas, soluções para o processo avaliativo de cada aluno, independente da etapa de ensino e componente curricular.

Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-la em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas (Esteban, 2003. p. 19).

O que se espera nas próximas discussões é mostrar que é possível com muito trabalho e diálogo promover uma Educação Física que não pertence mais àquela velha Educação Física, que não enxerga o indivíduo como um ser humano capaz de produzir, transmitir e discutir sobre cultura e movimento. A expectativa é percorrer por um caminho repleto de práticas inclusivas e que considere cada indivíduo como único, respeitando-o e contribuindo para o seu desenvolvimento.

2.3 Avaliação na Educação Física

Dando sequência ao capítulo sobre avaliação, este tópico tem como objetivo abordar as bases teóricas e conceituais que sustentam as práticas avaliativas na Educação Física, incluindo os conceitos e as perspectivas que orientam a compreensão do papel da avaliação no processo educacional desse componente curricular. Para isso, é necessário também refletir sobre os métodos, as estratégias e as ações concretas que podem ser aplicadas no contexto da avaliação em Educação Física. Ao finalizar as discussões, será possível refletir e compreender “como realizar” a avaliação da aprendizagem nesse componente.

Dentro da concepção de avaliação construída ao longo deste trabalho, essa prática deve ser utilizada de modo diagnóstico para avaliar a aprendizagem e o

desenvolvimento dos estudantes, assegurando, assim, a qualidade desse processo (Luckesi, 2011a). Sabe-se que os documentos norteadores como LDB (1996), BNCC (2018), e DCNEB (2013) orientam que a avaliação deve ter um método formativo, e que vise e contemple a aprendizagem do aluno, através de um processo contínuo ao longo de um período (Hoffmann, 2001).

Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020, p. 122) afirmam que:

Apesar das mudanças conceituais e paradigmáticas terem ocorrido, ainda se impõem como desafios à prática pedagógica dos professores, pois implicam no reconhecimento da importância e necessidade de discutir, refletir e diversificar as estratégias avaliativas, para que se estabeleçam como um elemento balizador do processo de ensino e aprendizagem com caráter formativo.

Em seu artigo sobre avaliação Mendes e Barbosa-Rinaldi (2020), conseguem discutir sobre as concepções de avaliação que cercam a área educacional e da Educação Física, destacam ainda o período em que se utilizavam medidas quantitativas que foram construídas a partir das concepções passadas, sistemas de notas e conceitos eram baseados em desempenho físico ou motor, aplicando testes físicos ou provas práticas. Apontam também alguns modelos de avaliação, por meio de frequência e participação e a análise e aferição do gesto técnico. Santos (2008), corrobora com tal afirmação, dizendo que,

[...] os profissionais de Educação Física, em sua grande maioria, realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo principal instrumento é a observação assistemática feita sem registro ou controle. A avaliação é efetuada para cumprir norma impostas por lei, ocorrendo sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos (Santos, 2008, p. 88).

Não é possível manter e sustentar a avaliação nessas perspectivas. Com o aumento das discussões sobre o tema, torna-se necessário compreender para que o ato de avaliar possa ser transformado.

[...] é possível um fazer diferente em relação à avaliação da aprendizagem... e, em consequência, é possível contribuir para a construção de um educador mais reflexivo que não mais compreende a avaliação como um processo punitivo e limitado, mas que o redimensiona como um processo que favorece os avanços e as superações quando o erro é utilizado como indicador diagnóstico para o redirecionamento do ensinar e do aprender; reconhece no ensinar e no aprender um longo e contínuo processo de construção coletiva, que implica avanços e retrocessos, permanências e volubilidades, e que, até por isso, solicita reflexões e confrontações de saberes e fazeres, que suscitam uma maior compreensão do momento vivido e das ações necessárias às superações enunciadas (Gorini e Souza, 2007, p. 191-192).

Santos e Maximiano (2013) dizem que a discussão sobre avaliação na Educação Física começou a se tornar mais evidente nos meados do século de 1970, influenciadas pelos trabalhos de Bloom, Pophan, Scriven, Stake, Stufflebeam e Tyler.

[...] fica evidente a necessidade de estudos empíricos que indiquem caminhos, alternativas e possibilidades para se pensar em uma avaliação que possa ultrapassar o discurso teórico e viabilize novas formas de interpretação, pautadas nas práticas avaliativas. No entanto, não se pode olhar para os métodos e instrumentos de avaliação, sem considerar que eles estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade, de sujeito (Santos, 2005, p. 88).

É preciso pensar e desenvolver meios e ferramentas que possam valorizar os conhecimentos e que tenham a intenção de avaliar as aprendizagens dos alunos, independente de um sistema burocrático, a avaliação deve ser elaborada pelo professor, pensada no aluno e com propósito de melhorar a educação, principalmente as práticas em Educação Física.

Em seu texto “Avaliação na Educação Física escolar: Singularidades e diferenciações de um Componente Curricular” Santos e Maximiano (2013) realizam uma pesquisa mantendo um diálogo com professoras dentro do universo escolar sobre as possibilidades e instrumentos para realizar uma avaliação que contemple os saberes produzidos e construídos pelos alunos nas aulas de Educação Física.

No decorrer da pesquisa, foram realizados questionamentos aos sujeitos sobre sua compreensão acerca da avaliação, destacando-se as seguintes respostas:

uma professora percebe a avaliação como uma oportunidade de oferecer elementos que possibilitem ajustar os objetivos de ensino e aprendizagem dos alunos; outra enfatiza a relação entre avaliação e objetivos de ensino, bem como avaliação e aprendizado; e, por fim, uma terceira destaca a avaliação como uma prática associada à pesquisa. Essas respostas evidenciam diferentes perspectivas que convergem para o entendimento da avaliação como um processo contínuo, essencial para a melhoria das práticas educativas (Santos; Maximiano 2013, p. 887)

Pensar neste componente curricular exige dos professores uma reflexão sobre suas possibilidades de garantir a formação integral dos alunos. Isso indica a necessidade de planejar, definir metodologias de ensino e elaborar instrumentos avaliativos alinhados à sua concepção de avaliação. Dessa forma, é essencial que as práticas docentes sejam conduzidas de maneira responsável, visando tanto o aprendizado dos alunos quanto a qualidade do ensino.

A Educação Física integra, de forma dialógica, prática e teoria em seu currículo, promovendo uma estruturação que conecta ação e reflexão para a construção de aprendizagens significativas. Na medida em que desenvolve suas atividades práticas entrelaçadas com as questões conceituais, sobre os objetos de conhecimento. Ou seja, há de seguir uma perspectiva em que teoria e prática são indissociáveis.

Portanto, a avaliação não deve ser pensada e executada separadamente, mas nas aprendizagens que estão sendo construídas, neste caso, o essencial é a intencionalidade que orienta o processo avaliativo. Quando o professor deseja avaliar o que o aluno aprendeu, com base em Charlot (2000) e evidenciado nos artigos de Santos *et al.* (2014; 2015; 2019) e Santos e Maximiano (2013), estamos realizando uma avaliação que utiliza do “saber-objeto”, no qual o aluno materializa o que ele sabe, utilizando da linguagem escrita ou até mesmo desenho.

Visto que é uma disciplina “diferente” das demais, como avaliar esses alunos? Muitas pesquisas têm investigado a avaliação em Educação Física, buscando apresentar propostas, metodologias e instrumentos que possam avaliar o aluno de maneira integral, considerando a especificidade do componente curricular. Em um dos seus artigos Santos *et al.* (2015, p.216) diz que a intenção é “discutir sobre as possibilidades e as necessidades de se produzir práticas avaliativas que levem em

consideração os saberes valorizados pela educação escolarizada e as especificidades da Educação Física como componente curricular.” Dito isso, encontramos na literatura diversos instrumentos que podem promover uma avaliação que considere os saberes produzidos e advindos da Educação Física.

Deste modo, os alunos podem ser avaliados de acordo com sua etapa de ensino, que apresentará concepções e necessidades específicas (Maciel; Lopes; Santos, 2021, p. 8), tais autores apresentam como instrumentos a autoavaliação, observação, prova escrita. Já Santos *et al.* (2014, 2015, 2019) evidenciam a utilização de outros instrumentos como os diários de educação física, que servem como um meio dos alunos realizarem registros nas aulas de Educação Física e seus aprendizados e sentidos, apresentou também fichas avaliativas, tanto para o professor quanto para o aluno, utilização de registros iconográficos (fotos e desenhos).

Gordo, Furtado e Newar (2021) sugerem a criação de um quadro que avalia os alunos na dimensão procedimental, ou seja, possibilita avaliar os alunos nas aulas práticas, as quais eles denominam como um protocolo de avaliação. Discutindo uma outra perspectiva de avaliação de aprendizagem, em que abordam as dimensões do conhecimento (conceitual, procedimental, atitudinal). Em outro estudo similar, Gordo, Furtado e Souza (2022) apresentam uma outra proposta avaliativa para a dimensão conceitual, sobre essa avaliação eles afirmam que é,

Importante frisar que a avaliação conceitual, inserida no contexto da disciplina Educação Física, não se limita apenas à apreensão dos conteúdos nas aulas expositivas, é fundamental aplicá-la durante a vivência e a experimentação dos conteúdos para que o docente possa se certificar se ocorreu o aprendizado. Sendo assim, a avaliação conceitual está atrelada à avaliação procedimental, ou seja, elas se imbricam e se complementam. Todavia, neste protocolo avaliativo, o objetivo é apresentar uma possibilidade para avaliar a aprendizagem conceitual nas aulas de Educação Física (Gordo; Furtado; Souza, 2022, p. 17).

Pode-se perceber que, independente das linhas e concepções de aprendizagens no contexto escolar, as pesquisas em torno da avaliação têm trazido informações, propostas e sugestão para discussão, vale ressaltar que mesmo não sendo na linha deste trabalho, é importante conhecer e reconhecer que os estudos

têm se preocupado em realizar no componente curricular ações que sejam justas, inclusivas e que valorizam a aprendizagem dos alunos, não excluindo ou classificando, como há muito tempo se fez.

Sendo a Educação Física um componente curricular que tem por características aulas com ênfase nas práticas corporais, é um fator que torna mais desafiador estabelecer e criar métodos e instrumentos avaliativos, ou como defende Luckesi (2014) instrumentos para coleta de dados que transformam dados em evidências de aprendizagens ou dados para redirecionar e melhorar as ações pedagógicas.

Por estar inserida no sistema educacional, a Educação Física, assim como as demais disciplinas, também tem necessidade de apresentar uma nota ou conceito ao final de determinado período, ou seja, ela tende a seguir o fluxo de uma “pedagogia do exame” (Luckesi, 2011a), método este que avalia o aluno por meio de notas e conceitos, não se preocupando com a aprendizagem e sim com a classificação, aprovação/reprovação.

[...] a função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem (Luckesi, 2011a, p. 43).

Esse não é o tipo de avaliação esperado para a Educação Física. Embora o sistema esteja presente, cabe ao professor conduzir e orientar sua prática pedagógica de forma a não se tornar refém dele. Reconhecendo as demandas educacionais, o professor deve focar na aprendizagem dos alunos em relação aos objetos de conhecimento, elaborando métodos e estratégias que permitam que notas e conceitos sejam registros significativos, capazes de nortear ações pedagógicas futuras.

Portanto,

[...] a avaliação tem um papel muito importante, ela nos dá subsídios para um questionamento, uma reflexão, advinda de diferentes tipos de

avaliação, de modo complementar, ela pode ter características diferentes, mas atende vários objetivos é isso o que faz a diferença. Na Educação Física, a avaliação deve proporcionar aos estudantes uma reflexão e análise sobre os conteúdos ensinados, com a finalidade de que o aluno construa seu conhecimento, o valor numérico é redimensionado, ou seja, torna-se consequência da aprendizagem do estudante (Fernandes *et al.* 2019, p. 316).

Contribuindo com as propostas avaliativas, Santos (2008) apresenta uma teoria que ele define como perspectiva da avaliação indiciária, utilizando como base nos estudos de Esteban e Hoffmann, este tipo de avaliação tem o tipo formativa e “busca, por meio das pistas e indícios produzidos pelos praticantes, evidenciar os processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento” (Santos, 2008, p. 96).

Este tipo de avaliação segue o conceito de Esteban (2003) do “ainda não saber” e de Hoffmann (2012) da avaliação mediadora na perspectiva construtivista, pois, apresenta um caráter investigativo, utilizando em diversos momentos questionamentos das ações, realizando mediações a partir dos resultados; como instrumento ele apresenta a autoavaliação, além de outros recursos, como elaboração de texto e desenho (diário de educação física) que possibilitam uma mediação ao longo das aulas; o questionário autoavaliativo denominado de “gráfico de participação”, foi elaborado afim de atingir os objetivos propostos.

Nessa configuração, avaliar foi essencialmente uma prática de questionar, questionar-se por meio das pistas indiciárias deixadas pelos praticantes escolares participantes da intervenção, tendo o professor o papel de mediar esse processo. Mediar a experiência educativa significava, no contexto cotidiano, acompanhar o aluno em ação reflexão (Santos, 2008, p. 97).

O nome “indiciária” para o autor, vem no sentido de utilizar as pistas fornecidas no cotidiano, por meio dos instrumentos avaliativos, nos quais o avaliador tem a tarefa de permanente exercício de interpretação de sinais e de indícios (Santos, 2008), caracterizando assim com uma avaliação investigativa.

A avaliação investigativa não está ligada diretamente com a concepção de avaliação de Luckesi (2011a), mas, é uma possibilidade que permite ao professor realizar uma ação pedagógica significativa, voltada para a aprendizagem, que não tem características excludentes e classificatórias, como muito ocorre nos processos avaliativos escolares.

Esse ciclo de ação e reflexão é contínuo, pois, quando uma metodologia não consegue atingir os objetivos da aula, ou até mesmo quando a atividade escolhida não trouxe a aprendizagem que se esperava, na próxima aula o professor deverá realizar alterações.

Propor momentos de escuta, vivências durante as aulas, o professor pode realizar pequenas anotações com relação às atividades desenvolvidas, e os alunos farão os registros. Neste caso, o aluno poderá utilizar um sistema adaptado para sua capacidade de compreensão bem como de execução, os registros para os alunos menores devem oportunizar a expressão de opinião, conhecimento e sentido que aquele assunto/tema tem para ele. Sobre os registros, como já mencionado anteriormente, considerando-o um instrumento avaliativo, Santos *et al.* (2019, p.10) dizem que, “Eles se constituem como espaços para as crianças materializarem e se apropriarem dos conhecimentos no âmbito das diferentes linguagens.”

Avaliar, desse modo, constitui-se em um constante movimento de produção e análise da própria formação, pensada individual e coletivamente. Os diários, em sua linguagem escrita e imagética, tornam-se potentes instrumentos avaliativos que dão visibilidade à voz do aluno, em uma dupla leitura avaliativa docente-discente. Eles enriquecem a discussão de como avaliar, para além da observação docente nas aulas de Educação Física (Santos *et al.* 2019, p. 10).

Esse sistema pode ser criado pelo próprio professor, um instrumento como um diário de aula, que terá perguntas fechadas e objetivas, o professor sendo o leitor para as crianças, utilizando imagens ou “emojis” que possam representar respostas positivas ou negativas, além de um espaço para que o aluno desenhe sobre a aula, ou de acordo com a pergunta elaborada. Deste modo, a avaliação da aula e do aluno, será diária.

Em uma das suas pesquisas, Santos *et al.* (2014, p. 127) já havia proposto e experimentado a utilização de “carinhas”, hoje nomeada de emojis, como um meio de aproximação dos alunos, sendo um instrumento no processo avaliativo, em seu trabalho estas eram utilizadas nas fichas individuais dos alunos a fim de verificar suas emoções e sentimentos com relação à aula.

Neste trabalho, o uso do caderno de registros tentará se apropriar das imagens/desenhos e das respostas (sim e não) expressas nos *emojis*, buscando identificar e diagnosticar as aprendizagens adquiridas. Ou seja, a cada aula o professor poderá coletar informações da turma com relação à aprendizagem, entendimento, dificuldades, opiniões e se o que pensou e planejou fez algum sentido para ele.

Se, na leitura do texto, os desenhos não são secundários, pois ampliam a compreensão da linguagem textual, os recursos utilizados também nos sugerem as intencionalidades das crianças em narrar, por meio das imagens, as suas próprias experiências de aprendizagem tidas como significativas (Santos *et al.*, 2015, p. 209).

Realizar uma avaliação adequada e que valorize a aprendizagem deles foi o que motivou a utilizar uma ferramenta em que professores dos anos iniciais do ensino fundamental consigam desenvolver com seus alunos em sala de aula. Por meio do caderno de registros, os desenhos serão as respostas para compreender como se tem dado o processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, os registros imagéticos possibilitaram a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente, configurando-se em instrumentos que permitem às crianças não apenas sistematizar uma explicação do que aprenderam em forma de enunciados, mas expressar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais (Santos *et al.*, 2015, p. 215).

Essa ferramenta está alinhada com o que Luckesi (2011) afirma sobre a avaliação. Ela permitirá ao professor investigar e entender o desempenho da criança, abordando questões como: qual atividade foi melhor aceita, em qual teve mais

dificuldades, como se sentiu durante as atividades, além de incluir uma autoavaliação sobre sua participação, as situações relacionais com as regras da atividade, com os outros e com o ambiente.

No entanto, o produto educacional elaborado poderá ser adequado às unidades didáticas e objetos de conhecimento trabalhados, com perguntas abertas e fechadas, tendo um espaço para registros dos alunos, permitindo avaliar o aluno como um todo, questões emocionais, com relação ao domínio prático das atividades, seu conhecimento, como ele percebeu sua participação, e o professor determinará se ele fará a avaliação a cada aula, quinzenalmente ou mensalmente, porém, vale ressaltar que essa ferramenta apresentará resultados sendo utilizada com mais frequência, visto que o objetivo dela é guiar as ações futuras, reflexão das aulas e verificar como está ocorrendo a aprendizagem dos alunos, podendo dessa forma reorganizar, corrigir e planejar.

[...] a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação (Luckesi, 2011. p. 265).

Partindo disso, Luckesi (2011) nos permite compreender ainda que a avaliação diz muito sobre o trabalho do professor, pois permite redimensionar as ações para alcançar as aprendizagens desejadas. Foi nessa perspectiva que este estudo se desenvolveu, buscando analisar de que forma as práticas avaliativas podem contribuir para o aprimoramento do ensino, a identificação das dificuldades dos alunos e o fortalecimento de estratégias pedagógicas que favoreçam um aprendizado mais efetivo e significativo.

3. CAMINHO DA PESQUISA

Nesta etapa do projeto serão apresentadas informações pertinentes ao processo investigativo. Local onde aconteceu, as crianças participantes, quais os

procedimentos metodológicos, o instrumento de coleta de dados, bem como a análise de dados, pontuando os aspectos éticos deste trabalho.

3.1 Campo da pesquisa

A pesquisa aconteceu na EMEB José Torquato da Silva, situada no bairro Parque Residencial Coxipó, uma Escola Municipal de Educação Básica do município de Cuiabá – MT, vinculada à Secretaria Municipal de Educação. Oferta o ensino nas etapas da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo crianças 04 a 10 anos. Atualmente estão matriculados um total de 1109 alunos, sendo distribuídos deste modo:

PERÍODO	ETAPA	QUANTIDADE DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS POR ANO				
			4 anos	5 anos	3º anos	4º anos	5º anos
Matutino	Educação Infantil	117	66	51			
	Ensino Fundamental	313	81	72	84	76	-
Vespertino	Educação Infantil	118	42	76			
	Ensino Fundamental	561	54	76	75	107	249
TOTAL DE ALUNOS NA UNIDADE					1109		

Tabela 4. Disposição e organização das turmas por período da unidade educacional em 2024 (fonte: EMEB José Torquato da Silva)

A unidade escolar foi recentemente reformada e conta com a seguinte infraestrutura: 21 salas de aulas, sendo seis anexas; sala de recursos multifuncionais que realizam atendimento aos alunos com deficiência, síndrome, TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou alguma necessidade especial, a sala dos professores, sala da coordenação, secretaria e direção.

Contém uma biblioteca, 8 banheiros, sendo 4 destinados para uso exclusivo dos estudantes, sendo 2 destes adaptados para alunos com deficiência. A escola também conta com uma cozinha e um refeitório com mesas e cadeiras. Possui pátio e um parque para a Educação Infantil, um espaço nos fundos onde foram construídas

mais 4 salas anexas para atender à nova demanda dos alunos. O local para as aulas de Educação Física é bastante limitado, por conta de o pátio não ser coberto, as aulas sofrem modificações devido ao clima, podendo acontecer em sala de aula, quanto em locais alternativos (corredores, entrada da escola, sombra das árvores, bem como espaço da escola como um todo).

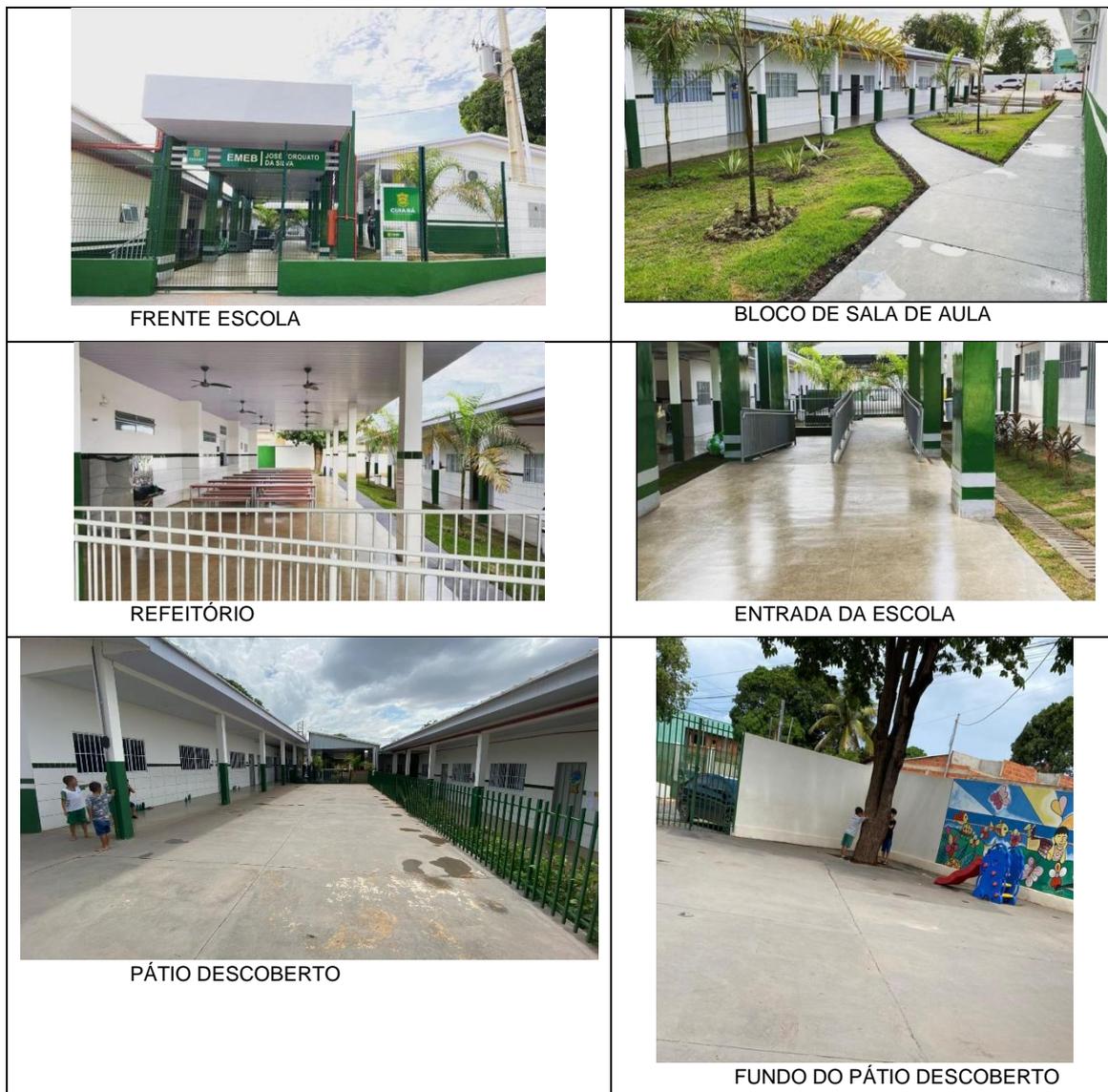


Figura 2. Imagens da escola. Fonte: acervo da pesquisadora.

A escola se localiza em um bairro periférico, possui poucas ruas asfaltadas e frequentemente fica em processo de obras no que tange o setor de Saneamento básico.

O perfil socioeconômico dos alunos matriculados é bastante diversificado, assim como a localização onde moram, muitos são de bairros próximos da escola,

outros residem no próprio bairro. A escolha desta escola para a pesquisa se sucedeu porque a pesquisadora está no quadro efetivo de professores desde 2018, possuindo vínculo e tempo de serviço, além de ter uma boa relação com toda comunidade escolar, o que possibilitará desenvolver um trabalho colaborativo.

No campo da pesquisa científica, tal escolha é definida como representatividade qualitativa (Thiollent, 2011), pois,

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (Thiollent, 2011, p. 71).

3.2 As crianças participantes

O público-alvo que participou desta pesquisa foi 1 turma de 1º ano do ensino fundamental, totalizado em 28 crianças matriculadas no período vespertino, contudo, somente 26 participaram. Os dois alunos que não participaram da pesquisa foram desconsiderados porque a escola, nem a pesquisadora conseguiu contato e nem tiveram retorno dos responsáveis, após inúmeras tentativas, os alunos não foram incluídos.

A escolha do turno e da turma se sucedeu por ser o horário em que a professora trabalha e por ser a única turma de 1º ano do ensino fundamental atribuída à professora. As crianças estão na faixa etária entre 5 e 6 anos, portanto, foi um fator que determinou a escolha da turma, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Sendo assim, a escolha mais adequada, logo que contou com um processo avaliativo por meio de um caderno de registros em forma de desenho, bem como um sistema de códigos (emojis) para as crianças pontuarem, opinarem e se expressarem em relação às aulas desenvolvidas, buscando validar e enaltecer a importância da avaliação para essa etapa de ensino, oportunizando o uso de um instrumento adequado e que apresentasse uma “linguagem compreensível” (Luckesi, 2014) para essa faixa etária.

Foi levado em consideração também o horário de aulas desta turma, pois os registros durante a coleta foram após as atividades desenvolvidas, então, necessitava de tempo hábil, para realizar a aula e em seguida os registros. Como a escola organiza duas horas aulas para Educação Física, uma no primeiro horário 13h as 15h (antes do lanche) e outra no segundo horário 15h as 17h (após o lanche); este último tem o seu tempo diminuído por conta da rotina do lanche, portanto, juntamente com a coordenação, organizou e definiu o primeiro horário como mais viável, analisando que este era mais favorável para o desenvolvimento do plano de ação e a investigação.

3.3 Passos da trajetória e recursos

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando compreender de forma profunda e contextualizada os fenômenos investigados. A escolha pela metodologia qualitativa justifica-se pela sua capacidade de explorar as percepções, vivências e relações que surgem no contexto estudado, valorizando a subjetividade e a interação entre os participantes.

Minayo (2007, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações das representações e da intencionalidade e é o objetivo da pesquisa qualitativa dificilmente poder ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Ademais, esta investigação configura-se como uma pesquisa-intervenção em virtude de sua natureza metodológica, a qual articula reflexão teórica e prática, fomentando a participação ativa dos sujeitos envolvidos e a transformação da realidade estudada. Tal abordagem possibilita não apenas a análise aprofundada da problemática em foco, mas também a construção coletiva de soluções e a implementação de ações concretas no decorrer do processo investigativo.

[...] a partir dessa perspectiva podemos pensar que a ação do pesquisador/a em campo altera também o objeto estudado. A adoção dessa metodologia é uma iniciativa de articular e buscar os enlaces entre teoria e prática, sujeito e objeto, saber e conhecer. Isso se dá no modo como sucedem as ações sobre a realidade, na busca pelas necessidades e interesses locais, na atuação e produção de outras (e efetivas) formas de atuação (Medrado, Diniz, 2020, p. 115).

Há de se dizer que a pesquisa-intervenção tem um caráter aplicável, conta com a utilização de ações/intervenções na tentativa de solucionar um problema, a proximidade e relação com o campo de pesquisa. Nesse sentido, tais elementos podem ser citados na definição de Medrado e Diniz (2020).

Sobre a pesquisa-intervenção, diferenciando-a das outras formas de pesquisa participativa, é importante ressaltar que essa prática de pesquisa se consolida como uma tendência entre as pesquisas participativas, as quais têm como objetivo observar e investigar (através da intervenção) a vida dos sujeitos envolvidos (“coletividades”) em sua diversidade qualitativa, assumindo a postura de uma intervenção com caráter socio analítico (Medrado, Diniz, 2020, p. 116).

A participação da pesquisadora foi de modo ativo em diferentes momentos, desde seu início com o contato inicial com os responsáveis dos participantes, aplicação dos questionários, os planejamentos das intervenções pedagógicas (aulas), a execução do plano de aula, os diagnósticos avaliativos do que foi aplicado e planejado, e posteriormente, com o encerramento do processo investigativo e a apresentação dos resultados. No contexto dessa pesquisa foi importante considerando que, permitiu transformar a sala de aula no seu cenário de pesquisa.

Seguindo os passos dessa trajetória, uma das correntes de pensamento deste tipo de pesquisa é a abordagem qualitativa, que foi conduzida com base na compreensão e interpretação dos dados. Deste modo, devem ser considerados o local de coleta e os instrumentos utilizados, assim como o percurso que o pesquisador utilizou para alcançar seus objetivos. As aulas foram ministradas e planejadas

buscando promover ações que permitissem identificar e avaliar as aprendizagens dos alunos.

Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada (Minayo, p. 24. 2007).

Estes procedimentos foram relevantes durante a pesquisa, principalmente a organização e os registros, seguindo um método, se tornando de fato uma pesquisa científica, trazendo mais credibilidade e valor aos dados, resultando na resposta do problema levantado.

Por isso, Minayo (2007) descreve o processo do trabalho científico dividido em três etapas: fase exploratória, que é basicamente a organização e construção do projeto de pesquisa, logo em seguida tem o trabalho de campo, nesta fase se iniciam os procedimentos de coleta de dados, seja ela a entrevista, observação e outros. E por último, a análise e tratamento do material empírico e documental, nos quais o pesquisador deve tratar, organizar e analisar todos os dados e documentos obtidos em campo.

Ao caminhar pelo cenário científico, cada detalhe e etapa deve ser realizado com total atenção, principalmente porque o pesquisador estará inserido no campo de coleta, sendo parte integrante da comunidade escolar. Este aspecto de inserção durante a investigação também pertence às metodologias qualitativas.

Bogdan e Biklen (1994) corroboram na discussão da pesquisa qualitativa, pontuando cinco características; a primeira é relacionada à presença do pesquisador na fonte direta dos dados, seja um bairro, uma comunidade, uma escola ou outros. Neste sentido, tem-se uma preocupação com o contexto estudado, estar inserido ajudará numa melhor compreensão das ações. A segunda característica é a parte descritiva da pesquisa, utilização de anotações, fotos, vídeos, registros das observações, ao invés de números, “[...] tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados

ou transcritos.” O interesse pelo processo é maior do que pelos resultados, pois permite levantar questionamentos e reflexões; a quarta é a análise dos dados de forma indutiva, o que diz sobre o modo como tratam os dados obtidos e como é feita a análise; a última característica é sobre os significados, é visto como algo vital na pesquisa qualitativa, tem a ver com o sentido que os investigados dão às suas vidas.

Essa perspectiva metodológica favoreceu o objeto de pesquisa deste estudo, que é a avaliação, compreendendo o sujeito durante seu percurso, interpretando toda a sua caminhada e seu comportamento mediante às ações desenvolvidas, levando em consideração os aspectos sociais, morais, seus valores e como ele se encontra naquele espaço e lugar, analisando sua subjetividade e o que ele tem apreendido, que serão apontados por eles nos registros.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Durante o processo investigativo dessa pesquisa, fez-se o uso de alguns instrumentos para a coleta de dados, idealizando a obtenção de elementos e informações que pudessem ser relevantes nas discussões, principalmente com relação ao objetivo deste estudo. O objetivo então, é identificar as aprendizagens dos alunos em relação ao objeto de conhecimento por meio de registros; deste modo se organizou os seguintes instrumentos:

Questionário de entrada (avaliação diagnóstica): utilizado como ferramenta para sondagem e mapeamento dos conhecimentos dos alunos em relação às unidades temáticas e objetos de conhecimento, identificar a percepção deles com relação à Educação Física, como eles veem as aulas e como percebem a avaliação neste componente curricular. Este assumiu a função de uma avaliação diagnóstica, foi aplicado na terceira semana de aula, no início do ano letivo, aplicação gravada em vídeo (fevereiro de 2024).

Questionário de saída: sua aplicação teve a intenção de realizar uma avaliação, um *feedback* com relação às aulas, às atividades desenvolvidas, verificar a opinião e o engajamento deles com a utilização de um caderno de registro; sendo este também um dos recursos usados na investigação. A avaliação de saída foi

aplicada logo após o final do bimestre, quando encerram as aulas programadas, também gravadas em vídeo (em abril de 2024).

A avaliação diagnóstica utilizada por meio de questionários dentro da pesquisa qualitativa foi uma ferramenta que contribuiu para melhor compreensão dos sentidos e entendimento dos alunos, estas foram gravadas em forma de vídeo para ajudar na análise e interpretação, trazendo respostas também para o problema, com relação à avaliação da disciplina.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema da pesquisa. As questões constituem, pois, o elemento fundamental do questionário. Por essa razão é que, nas seções seguintes, serão feitas considerações sobre sua construção (Gil, 1999, 129).

Os questionários foram impressos e tiveram perguntas fechadas e abertas, pensando em obter as informações necessárias; para Gil (1999) as fechadas possibilitam ao respondente que seja feita uma escolha que melhor represente seu ponto de vista. Nesse sentido, as alternativas eram apenas “sim e não” (apêndice E e F), que foram representadas por dois *emojis* (feliz para sim, e triste para não), logo com as perguntas abertas, a criança poderia responder sem nenhuma restrição, neste caso, usou de espaço para desenhar; tais critérios se deram por conta dos participantes ainda não saberem ler, por isso foi preciso realizar a leitura das perguntas às crianças, pensando em registrar as reações e respostas dos alunos durante o processo de aplicação, estas foram gravadas de forma individual.

Para uso da pesquisadora, o caderno de campo foi mais um dos instrumentos utilizados na coleta de dados, conforme Bogdan e Biklen (1994) afirmam após cada observação em campo, a utilização do caderno serve para que o investigador consiga registrar fatos, acontecimentos, ações de intervenções, comportamentos além de outras informações que considerar importante. Além disso, consiste em ser uma das características dos métodos da pesquisa qualitativa, a descrição das ações, trazidas por Bogdan e Biklen (1994). Este instrumento era utilizado durante as aulas pela pesquisadora (apêndice H), nele foram relatados os comportamentos, as

intercorrências, situações que chamaram atenção, detalhes de como aconteciam as aulas. Este material reunido após todas as aulas conveio para o processo de interpretação e análise de dados.

Como parte da proposta da pesquisa, o último instrumento consistiu para utilização e manuseio das crianças; o Caderno de Registro tinha como objetivo coletar por meio das crianças, dados das aulas, através de respostas abertas (desenhos) e fechadas (*emojis*/sim ou não), esses registros eram sobre as atividades desenvolvidas, como um diagnóstico, a fim de verificar suas dificuldades, aprendizagens e avaliar como se estava dando o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que este instrumento serve como uma ferramenta para avaliar a criança, mesmo que não saiba ler, que direciona futuramente com a proposta do produto educacional, sendo assim, se enquadrando na categoria de instrumento de avaliação (Luckesi, 2014).

Desta maneira, todos os procedimentos apresentados contribuíram para prover ao pesquisador dados e informações pertinentes para o estudo, ajudando a identificar as aprendizagens dos alunos em relação aos assuntos/temas desenvolvidos nas aulas, principalmente por meio dos registros. Contudo, o questionário de saída, juntamente com o caderno de campo da investigadora, também constituíram informações em consideração à essa análise; quanto ao questionário de entrada, este norteou as ações pedagógicas, trazendo para a análise, a discussão sobre a percepção das crianças sobre o componente curricular e avaliação.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Nesta fase da pesquisa, dá-se início a organização dos dados coletados; a análise e interpretação dos dados para Gil (1999) são dois processos que se relacionam, porém, são distintos.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do

sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Durante a análise, se reúne todos os dados coletados, eles devem ser organizados, sistematizados, começando a fazer a leitura em conjunto, definindo categorias que possibilitem compreender tais informações. Essa etapa é a parte final da coleta, para Lüdcke e André (1986, p. 45) “a tarefa de analisar implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo em partes, relacionando essas partes procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.”

Sendo assim, os dados foram organizados de acordo com o objetivo de cada um deles, o que facilita a leitura e compreensão; portanto, a análise foi organizada em três momentos com base nos instrumentos. O primeiro é relacionado ao questionário de entrada (avaliação diagnóstica), iniciando a análise, fazendo a leitura da percepção dos alunos com relação às aulas, ao componente curricular e sobre o processo avaliativo, sendo assim, dá subsídios para a análise dos outros instrumentos que foram utilizados.

O segundo trata das aprendizagens que foram observadas no instrumento avaliativo (caderno de registros dos alunos), somando com as anotações e observações do caderno de campo da pesquisadora; a terceira e última é análise do questionário de saída que proporcionam uma análise da aprendizagem de modo geral em torno das ações desenvolvidas, por isso, tem seus dados vinculados com as aprendizagens do caderno de registro.

Em alguns momentos da análise dos dois momentos, foi necessário destacar algumas respostas dos alunos, para isso foram utilizados nomes fictícios como identificação da criança para preservar e respeitar o sigilo ético de pesquisa.

Tendo as respostas extraídas e sistematizadas em forma de tabelas e gráficos no *Microsoft Excel* e no *Microsoft Word*, tiveram suas informações avaliadas conforme a objetividade da pesquisa, partindo para as possíveis respostas da problemática levantada inicialmente. Neste momento, a ligação com o referencial teórico é de extrema importância, pois permite, com base nos textos, compreender melhor os conceitos, e organizá-los em categorias.

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais (Ludcke; André, 1986. p. 48).

A análise dos dados seguiu de forma descritiva e interpretativa, a partir das avaliações (dos questionários), do diário de campo e do caderno de registro, os dois últimos principalmente, porque trouxeram relatos diários das ações desenvolvidas, tanto no ponto de vista da observação da investigadora, quanto dos alunos participantes dessas ações.

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (Ludcke; André, 1986. p. 49).

A interpretação descrita minuciosamente considera todos os dados obtidos, trazendo informações e sentidos. Lüdcke e André (1986, p. 49) acreditam que a categorização é o começo da análise, ela prepara para a fase mais complexa, na qual o pesquisador deverá rever suas ideias, repensá-las e reavaliá-las, e com isso novas ideias podem surgir. Portanto, a análise descritiva e interpretativa, auxiliou nas discussões, nas reflexões, a realizar conexões e relações com os dados obtidos ao longo das aulas.

3.6 Aspectos Éticos

A pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios estabelecidos na Resolução 466/12, que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos, e na Resolução 510/16, que estabelece normas

aplicáveis às Ciências Humanas e Sociais quando os procedimentos metodológicos envolvem a utilização de dados obtidos diretamente dos participantes. Ambos os documentos são emitidos pelo Conselho Nacional de Saúde e têm como objetivo normatizar a ética em pesquisa e garantir a proteção adequada e integral dos participantes da pesquisa (Brasil, 2012; Brasil, 2016).

Primeiramente, foi enviado à gestão da escola a Carta de Apresentação do Projeto (Apêndice A). Em seguida, encaminhamos a Carta de Anuência para a Secretaria Municipal de Educação – Cuiabá (Apêndice B). Posteriormente, à unidade de ensino a Carta de Solicitação de Coleta de Dados (Apêndice C). Também foi destinada uma Carta de Anuência à Coordenação Pedagógica, (Apêndice E), consentindo as ações que serão realizadas pelos alunos que não terão a autorização para participação da pesquisa. Além disso, todos pais e responsáveis pelos participantes do estudo receberam o Consentimento Livre e Esclarecido - CLE (Apêndice D).

Foi garantida a liberdade de participação a todos os sujeitos participantes da pesquisa, tanto antes como durante todo o processo. Aqueles que tivessem o desejo de desistir da participação poderiam solicitar retirada sem sofrer qualquer prejuízo. Também asseguramos o respeito à integridade e à preservação dos dados, garantindo sigilo, privacidade e confidencialidade. Caso sejam utilizadas imagens dos participantes da pesquisa, aplicaremos um recurso de edição nos rostos dos envolvidos para que não seja possível identificá-los.

A Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Mato Grosso e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 73130423.3.0000.5690, cujo parecer de aprovação é de nº 6.339.442 datado de 02 de outubro de 2023.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Ponto de partida: a avaliação diagnóstica por meio do questionário

[...] Quando nos servimos dos instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem - questionários com perguntas abertas ou fechadas, testes, redações, monografias, arguições, demonstrações práticas, entre outros - desejamos descrever a realidade da aprendizagem (Luckesi, 2011b, p. 279).

A aplicação do questionário como uma avaliação diagnóstica foi utilizada como um instrumento avaliativo, permitindo mapear a relação das crianças com a Educação Física e com as práticas corporais fora da escola. Também incluiu perguntas para identificar como elas enxergam e percebem esse componente curricular e, por fim, o que gostariam de aprender nas aulas. Dessa forma, foi possível realizar uma leitura inicial sobre as aprendizagens prévias das crianças, bem como suas perspectivas e expectativas.

O questionário continha seis perguntas fechadas, com opções de resposta "SIM" e "NÃO" representadas pelos *emojis* de rosto feliz e triste. Além disso, havia duas perguntas abertas, nas quais as crianças deveriam responder por meio de desenhos. A organização dos dados foi realizada no *Excel*, no qual as respostas foram sistematizadas em tabelas e gráficos. As perguntas fechadas permitiram a verificação das respostas positivas e negativas, que foram posteriormente apresentadas em tabelas. Já os desenhos passaram por um processo de descrição, interpretação e análise, auxiliado pelas gravações das falas das crianças, que foram transcritas para ajudar na compreensão dos desenhos. Esses desenhos foram listados, categorizados e, por fim, representados em um gráfico.

As perguntas fechadas estão apresentadas na tabela abaixo, junto com as respostas obtidas:

PERGUNTAS	SIM 	NÃO 
1. Você gosta das aulas de Educação Física?	26	0
2. Você participava das atividades que o professor ou professora de educação apresentava nas aulas?	26	0
3. Você acha que a educação física é importante para as crianças?	26	0
4. E você acha que ela é tão importante quanto as outras "tarefas" que você faz na escola?	22	4
5. E você acha que a educação física tem que fazer avaliação (prova) com as crianças para saber se elas aprenderam tudo que a professora ensinou?	22	4

6. Você brinca muito fora da escola?	19	7
--------------------------------------	----	---

Tabela 5. Resultado das perguntas fechadas da avaliação (questionário) diagnóstica.

Nas três primeiras perguntas, obteve-se respostas positivas quanto a gostar das aulas de Educação Física, à participação nas aulas e à percepção de que esse componente é importante para as crianças. Já nas perguntas 4 e 5, que abordavam a importância da Educação Física em comparação com outros momentos de aula e a realização de avaliações para verificar se as crianças aprenderam, 4 alunos responderam negativamente, demonstrando discordância. Por fim, na pergunta 6, sobre brincar fora da escola, 7 crianças afirmaram que não brincam muito fora do ambiente escolar.

Inicialmente as primeiras respostas positivas eram esperadas, visto que as aulas de Educação Física do ano anterior na educação infantil desenvolvem muitas atividades lúdicas, algo que eles gostam muito e que fazem com bastante frequência. Sendo assim, a aceitação da disciplina é unânime. Com relação ao brincar fora da escola, 7 alunos apontaram não brincar muito, 2 deles responderam que em casa fazem mais uso de telas (*game* e tv); os outros 5 relataram brincar, mesmo que pouco.

Seguindo com a análise da pergunta 4: *“E você acha que ela é tão importante quanto às outras “tarefas” que você faz na escola?”*

Neste caso, se refere às aulas e atividades desenvolvidas na Educação Física, com base nas respostas, a grande maioria disse que considera importante, o que nos faz refletir que, para as crianças, o que é desenvolvido nas aulas também faz parte do seu ensino-aprendizagem na escola, visto que a Educação Física,

[...] tem a mesma responsabilidade dos outros componentes curriculares. Todos devem contribuir para o desenvolvimento abrangente das crianças, "recebendo-as" da comunidade e contribuindo na "preparação" para seu convívio social, tanto no presente como no futuro (Moreira, Pereira, Lopes, 2009, p. 115)

Não somente para seu convívio social, mas contribuindo para sua formação, construindo saberes que possibilitem seu crescimento e desenvolvimento integral como ser humano.

Outra parte que pode ser destacada nesta pergunta é sobre algumas das possibilidades de ações do componente em sala de aula e sua importância, comparando com relação às “tarefas”, que são atividades muitas vezes de cunho teórico, que auxiliam no processo de fixação, compreensão e desenvolver melhor os conceitos dos conteúdos da disciplina, para Toledo, Velardi e Nista-Piccolo (2009) os conteúdos da Educação Física

[...] têm uma importância fundamental na área e devem estar contextualizados, de maneira lógica e pedagógica, como parte de um programa de ensino da disciplina. Um exemplo que sempre trazemos em pauta é a explicação do significado de uma habilidade. Ao perguntar aos alunos o que é saltar, por exemplo, espera-se que eles compreendam o conceito básico de um salto, solicitando a todos uma definição dessa ação, e caminhando com eles aos poucos, até que reconheçam que para saltar é preciso perder o contato com o solo. Só assim atribuirão um significado ao ato de saltar. Há muitas outras estratégias possíveis para o desenvolvimento destes conteúdos, como um levantamento elaborado pelos próprios alunos, com base em referenciais teóricos e nas vivências da própria comunidade; o desenvolvimento de trabalhos feitos em grupo, extraclasse (p. 44).

Neste sentido, como se trata de turmas menores, as atividades são na maioria das vezes confeccionadas de acordo com sua habilidade de realizar, pensar, desenvolver e aprender, podendo ser de colorir, desenhar, recortar e colar imagens, ligar palavras com a imagem representativa, filmes/vídeos animados (alinhados com o tema da aula), como um componente curricular é importante introduzir desde cedo diálogos, questões e informações conceituais acerca daquilo que está sendo ensinado em sala de aula.

Na pergunta 5: *“E você acha que a educação física tem que fazer avaliação (prova) com as crianças para saber se elas aprenderam tudo que a professora ensinou?”*

Ao realizar esta pergunta, 4 crianças apontaram que NÃO, enquanto 22 disseram que SIM; concordam com a ação do professor em avaliar, a fim de evidenciar sua aprendizagem. Este dado foi relevante, pois, mostra que as crianças percebem esta ação com uma certa importância, o que permite refletir como deve ser realizado este processo, a fim de cumprir aquilo que é a sua função.

Avaliar é uma ação que está prevista na LDB (1996), definindo que na Educação Básica ela deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;” (Brasil, 1996). Ou seja, independente da etapa de ensino ou componente curricular, a avaliação deve ser realizada.

Avaliar segundo Luckesi (2011b) é,

[...] diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada (Luckesi, 2011b, p. 277).

Portanto, deve-se manter a concepção e compreensão de que este processo pedagógico tem o intuito de melhorar a qualidade de ensino, neste caso, em específico, melhorar a prática pedagógica de um componente curricular.

Com relação às 4 crianças que responderam NÃO à pergunta acima, caberá ao longo do processo de ensino e da intervenção do professor mostrar que esta ação é importante, mesmo a Educação Física sendo um componente que trabalha com a cultura corporal de movimento, na sua maioria com aulas práticas, precisamos evidenciar as aprendizagens. Fernandes *et al.* (2019) corroboram dizendo que, “[...] na Educação Física, a avaliação deve proporcionar aos estudantes uma reflexão e análise sobre os conteúdos ensinados, com a finalidade de que o aluno construa seu conhecimento [...]”, e isso pode, e deve acontecer em qualquer etapa de ensino.

É importante que todos os alunos possam compreender que a avaliação não é punitiva, e nem classificatória, apontando os melhores e piores alunos, mas que serve para “identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor que, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir as exigências dos objetivos” (Libâneo, 1990, p.197).

Prosseguindo com a análise da avaliação (questionário) diagnóstica, com relação as duas perguntas abertas, após a interpretação dos desenhos, foi possível criar uma lista para a primeira pergunta, logo na segunda, utilizou-se como método, a criação de categorias para as respostas similares, deste modo, conseguiremos

discutir apropriadamente os dados. A primeira pergunta solicitava que eles desenhassem as brincadeiras feitas em casa; e este foi o resultado:

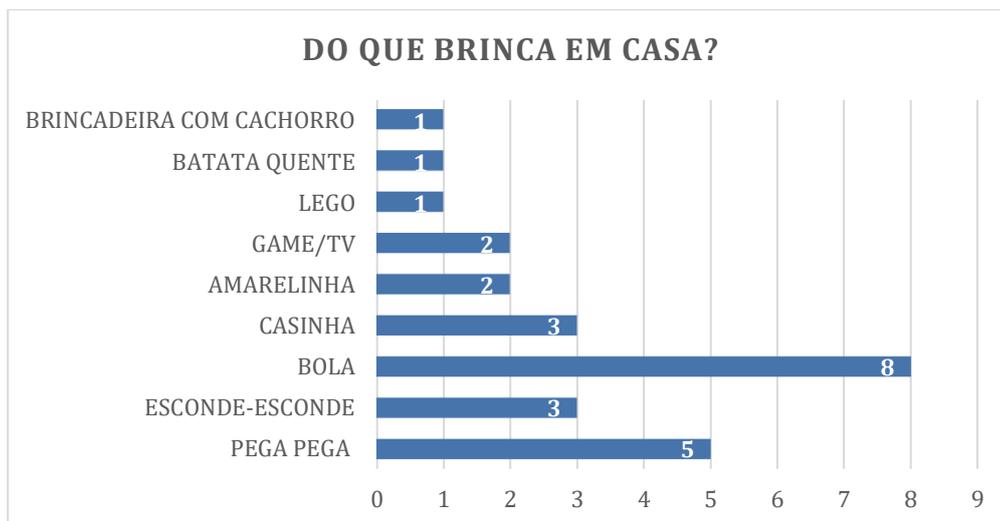


Gráfico 1. Lista das brincadeiras apresentadas nos desenhos das crianças.

Essa pergunta foi formulada com o objetivo de investigar as brincadeiras que as crianças costumavam realizar em casa, considerando seu conhecimento prévio e sua bagagem cultural. A investigação mostrou-se interessante e relevante, pois permitiu identificar as brincadeiras praticadas por elas, destacando-se que algumas delas faziam parte da cultura popular. Esse levantamento foi essencial para a organização e o planejamento das aulas cuja unidade temática e objeto de conhecimento abordariam as brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto regional e comunitário, conforme orienta a BNCC.

Entre os resultados obtidos, a brincadeira que mais se destacou foi brincar com bola, mencionada por 8 crianças como a atividade que realizam em casa. Em seguida, 5 crianças apontaram o pega-pega; brincar de casinha e esconde-esconde foram citados por 3 crianças cada; amarelinha e assistir TV/jogar *videogame* foram mencionados por 2 crianças, enquanto as demais brincadeiras apareceram com apenas 1 citação. Das atividades mencionadas, quatro foram contempladas nas aulas de Educação Física por serem consideradas brincadeiras da cultura popular: esconde-esconde, pega-pega, amarelinha e casinha.

Ao considerar tais informações trazidas pelas crianças, estamos valorizando seu conhecimento, suas experiências e reforçando a importância do brincar,

principalmente auxiliando-as a compreender que tais brincadeiras populares colaboram para sua identidade cultural, através das aulas pode ser explorado, explicado e ensinado a relevância deste objeto de conhecimento na formação deles.

A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. A brincadeira e o jogo têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, são meios para a construção de sua identidade cultural (Lima, 2009, p. 6).

Observe alguns dos desenhos das crianças, com relação à primeira pergunta.

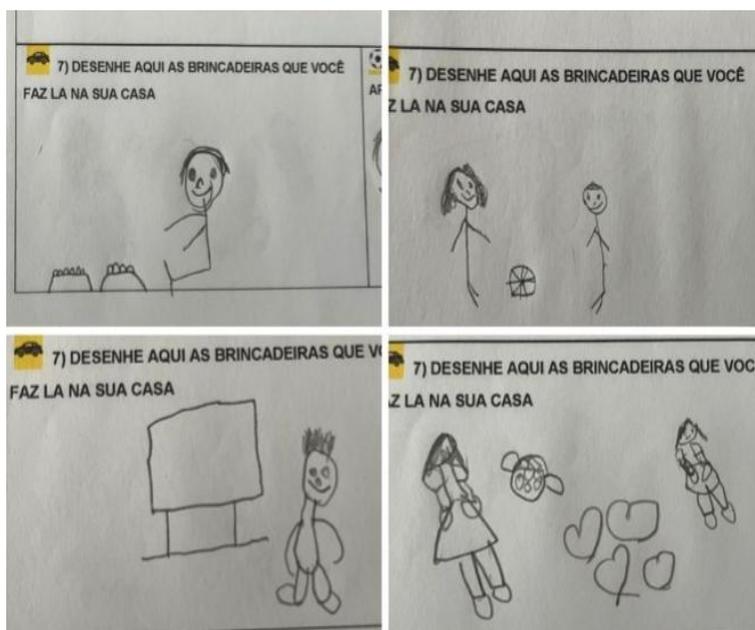


Figura 3. As brincadeiras desenhadas pelas crianças: lego, bola, televisão, casinha



Figura 4. Brincadeiras desenhadas pelas crianças: esconde-esconde, amarelinha, bola, brincar com cachorro, bola.

Na segunda pergunta aberta, as respostas foram bastante intrigantes quando foi trazido pelas crianças expectativas que não estão diretamente relacionadas ao objeto de conhecimento do componente curricular.

Observe as categorias abaixo:

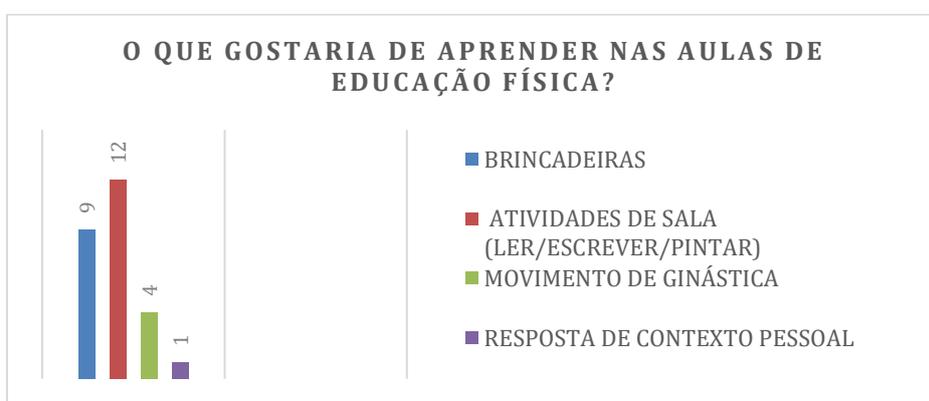


Gráfico 2. Respostas categorizadas a partir dos desenhos.

A fim de contribuir com a análise, trouxemos alguns dos desenhos do questionário da segunda pergunta.

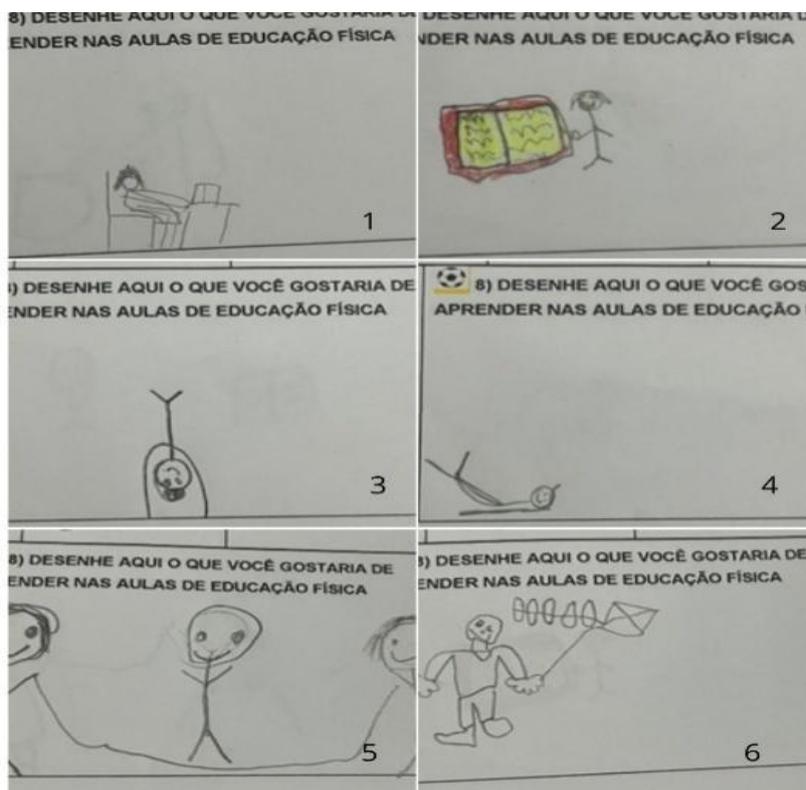


Figura 5. Desenho das respostas sobre o que gostaria de aprender nas aulas de Educação Física

Com base nas respostas, 9 delas foram interpretadas como brincadeiras, 4 desenhos foram bem específicos, relacionados a movimentos ginásticos, teve 1 desenho que relatava uma vivência familiar, o qual não se relacionou à aprendizagem escolar; quanto às outras 12 respostas, tinham a mesma característica, “estudar”. Algumas dessas respostas vinham apresentando como nas imagens 1 e 2 (Figura 7), sentado na mesa e cadeira, um desenho de caderno na mão, e as narrativas presentes nos vídeos transcritos, identificou-se falas como: “ler e escrever” e “desenhar e pintar”.

Analisando essas respostas, será preciso reconhecer o peso que os anos iniciais do ensino fundamental traz às famílias, às crianças e à escola, e com o foco voltado para a alfabetização, teve um impacto nas respostas deste questionário. A perspectiva que vamos alinhar aqui nesta análise é de que esta fase para as crianças é importante, e não há como negar a ansiedade delas com as expectativas, contudo,

vamos conciliar com as respostas dos demais alunos, fortalecendo a significância das aulas de Educação Física nesta etapa de ensino.

Em uma pesquisa sobre o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, Dias e Campos (2015) relatam as vozes das crianças de como se sentem nesse processo. Mediante seus estudos, identificou que há uma grande expectativa delas e dos pais nesse processo, como apresentou nos dados; no trecho a seguir podemos compreender melhor essa narrativa.

[...] ir à escola significa mais do que estar crescendo, significa fazer parte do mundo letrado. A valorização demonstrada pelas crianças por estarem nesse outro espaço, com outras práticas pedagógicas, bem como por participarem de outras experiências, foi constantemente confirmada por várias falas e episódios observados durante a pesquisa (Dias; Campos, 2015, p. 646).

Ler e escrever foi colocado como algo primordial, conduzindo todo o fazer pedagógico dentro da escola, a intenção nessa discussão não é classificar o que é mais importante dentro da rotina escolar, mas, considerar que as respostas das crianças são relativamente normais, dada a circunstância. Contudo, o que se anseia é mostrar a elas que nesta fase da transição, se deve levar em consideração que são crianças e que precisam ser respeitadas, não tendo uma mudança abrupta na sua rotina escolar.

Uma das formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é preservando a dimensão lúdica, tendo a brincadeira como fio condutor na etapa subsequente, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2018. p. 6).

Ela deverá iniciar as aulas de alfabetização, mas não será nas aulas de Educação Física, para estas, ficará a responsabilidade de prover outras experiências que irão contribuir para a sua formação e desenvolvimento.

Com relação às aprendizagens esperadas para as aulas, a partir dos desenhos, foi possível identificar essa expectativa: 9 respostas estavam relacionadas

a brincadeiras, enquanto 4 faziam referência a movimentos da ginástica. De algum modo, as crianças sabiam que podiam vivenciar tais práticas nas aulas, o que nos faz refletir que suas experiências com o componente curricular na educação infantil, as fizeram compreender que nessas aulas elas podem realizar e aprender práticas corporais, seja na unidade temática das brincadeiras e jogos ou da ginástica.

Nesta etapa, espera-se que os conhecimentos prévios sejam valorizados e ampliados. Ou seja, com base nas experiências e aprendizagens anteriores, serão construídas novas vivências e conhecimentos. A BNCC, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental em Educação Física, reforça essa perspectiva.

É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (Brasil, 2018. p. 224).

A Educação Física, assim como qualquer outro componente, pode e deve colaborar no processo formativo e de ensino-aprendizagem das crianças, utilizar o questionário diagnóstico, nos forneceu dados importantes para planejar aulas que atendessem às expectativas, mesmo que de modo parcial. A partir dos dados coletados, pôde-se conhecer melhor as crianças, suas experiências, saberes, conhecimentos e anseios acerca do componente.

Foi possível identificar que eles gostam das aulas e reconhecem que ela é importante, na sua maioria, percebem a relevância do componente com relação às atividades desenvolvidas e a necessidade da realização da avaliação. Sendo assim, a próxima análise será relacionada às aulas e à utilização do caderno de registro.

Este questionário inicial permitiu uma aproximação da compreensão de Educação Física das crianças, que possibilitou tratar melhor as questões relacionadas à avaliação, de modo que o produto educacional pudesse ser aplicado e utilizado pelas crianças como um instrumento avaliativo, o que aproxima ainda mais do objetivo desta pesquisa.

4.3 As aulas de Educação Física e o Caderno de Registro

Para a pesquisa, foi planejada e organizada uma sequência de 6 aulas que tematizou brincadeiras e jogos, com duração de 2 horas cada, realizadas sempre às quintas-feiras, das 13h às 15h. Como parte da coleta de dados, incluiu-se a culminância de um projeto escolar, que resultou em uma exposição e mostra sobre a cultura de Cuiabá – MT. A turma do 1º ano, participante da pesquisa, ficou responsável por organizar uma mostra das brincadeiras populares trabalhadas nas aulas, apresentadas em forma de oficina.

Com o intuito de registrar e avaliar a aprendizagem dos alunos, foi elaborado um caderno de registro para que fosse utilizado sempre após as atividades desenvolvidas, desse modo, os alunos conseguiriam pontuar, ser ouvidos e registrar suas aprendizagens.

O quadro apresenta a estrutura do caderno de registro em três seções:

- Capa:** Apresenta o título "CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA" e o subtítulo "DIÁRIO DE REGISTRO" da professora Paloma Nara. Possui ilustrações de crianças brincando.
- Perguntas sobre a aula:** Inclui campos para o nome do estudante e da turma. Abaixo, há seis perguntas com opções de resposta por meio de ícones de sorrisos e caretas tristes:
 - GOSTOU DAS BRINCADEIRAS DE HOJE?
 - VOCÊ JÁ CONHECIA AS BRINCADEIRAS DE HOJE?
 - VOCÊ ENTENDEU BEM AS EXPLICAÇÕES DA PROFESSORA?
 - ALGUMA BRINCADEIRA FOI DIFÍCIL DE BRINCAR?
 - AS BRINCADEIRAS DE HOJE, PODEM SER FEITAS TAMBÉM NA SUA CASA?
 - VOCÊ CONSEGUIU SEGUIR E RESPEITAR AS REGRAS DAS BRINCADEIRAS?
 - RESPEITOU SEUS COLEGAS DURANTE AS BRINCADEIRAS?
- Registros desenho:** Contém duas áreas para desenhos e uma para escrita:
 - DESENHE AS BRINCADEIRAS DE HOJE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.
 - DESENHE AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ JÁ CONHECIA.
 - O QUE VOCÊ APRENDEU COM AS BRINCADEIRAS REALIZADAS PELA PROFESSORA? (PROFESSORA ESCRIBA)

Quadro 1. Estrutura do caderno de Registro

O caderno foi organizado em duas partes, a primeira parte com perguntas fechadas sobre a aula, e a segunda para registros em forma de desenhos, em que na última pergunta eles narravam sua resposta para a professora escrever. Esta última pergunta se referia ao que foi aprendido com a aula do dia, por isso foi perguntado sempre de maneira individual.

O caderno de registro foi impresso, encadernado e entregue para cada aluno no primeiro dia de aula, dessa forma, cada um seria avaliado individualmente, levando

em consideração a opinião e as respostas particulares dos alunos, para obter dados cruciais sobre a aprendizagem, dificuldade, realidade e os conhecimentos construídos de cada criança.

[...] a avaliação da aprendizagem na escola configura-se como um ato de investigar a qualidade do desempenho dos educandos, tendo por base dados relevantes, decorrentes de sua aprendizagem e se necessário, numa intervenção, a fim de corrigir os rumos da ação (Luckesi, 2011b. p. 265).

Para Darido (2012. p. 127), “[...] avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando.” Nesta perspectiva, o caderno de registro na Educação Física é colocado como uma ferramenta que deve auxiliar nesse processo, os registros imagéticos podem ser utilizados e ser uma excelente opção para crianças menores, os desenhos tendem a ser um meio de comunicação, expressão e usados na avaliação.

No diário, elas expressam o que aconteceu nas aulas, as suas experiências e o que foi mais significativo nas suas relações com os saberes e com os demais colegas. O diário, nesse caso, configura-se como um instrumento de avaliação que tem permitido às crianças registrar as suas práticas formativas e ressignificar suas experiências com as/nas aulas de Educação Física (Santos, et al., 2019. p. 10).

Tais produções serão agora apresentadas junto à descrição de como foram planejadas e executadas as aulas, evidenciando os resultados deste instrumento avaliativo.

A unidade temática e objeto de conhecimento executados nas aulas foram com base no calendário acadêmico da unidade escolar, visando atender à data comemorativa que embasa todas as ações pedagógicas, o aniversário de Cuiabá (8 de abril), rege os planejamentos com a intenção de intensificar atividades que enaltecem, valorizem e ensinem mais sobre a cultura e história do povo Cuiabano.

[...] ressalta-se a necessidade de se oportunizarem situações de aprendizagem que priorizem experiências significativas do currículo regional, garantindo a formação de competências e habilidades que fortaleçam a formação para o exercício da cidadania e a cuiabanidade (Machado; Silva, 2019. p. 127).

Deste modo, ao longo do bimestre, estabeleceu-se em planejamento coletivo que seria desenvolvida a unidade temática de Jogos e Brincadeiras, tendo como objeto de conhecimento Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. Ao obter os dados do questionário diagnóstico, pôde-se incluir algumas das respostas no planejamento.

Estas foram as habilidades da BNCC e da diretriz da Secretaria de Educação de Cuiabá desenvolvidas nas aulas:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas; **(EF12EF02)** Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. **(SME/CBA)** ²Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias (Brasil, 2018, p.227).

Portanto, estas são as brincadeiras populares que compuseram a ação pedagógica: Esconde-esconde, amarelinha, telefone sem fio, pega-pega, boca de forno, bolita ou bolinha de gude, pular corda, futebol, corrida do saco, carrinho de rolimã, casinha, pipa e rouba bandeira, presentes na cultura cuiabana.

Para análise de dados do caderno de registro foi necessário separá-los por aulas, considerando que o objetivo desta pesquisa é avaliar a aprendizagem dos alunos com base nos registros, observando ainda se as habilidades do objeto de

² (SME/CUIABÁ) se refere a uma elaboração de uma habilidade a partir de uma já prevista na BNCC, porém adequada para o currículo da região/cidade. Neste caso, essa habilidade que foi posta está no documento curricular do município de Cuiabá - MT.

conhecimento propostas foram desenvolvidas. Portanto, espera-se que a cada aula, as crianças possam registrar suas experiências e aprendizagens.

Para garantir a organização desses dados, as respostas das perguntas foram transcritas e interpretadas. As respostas às perguntas abertas, incluindo os desenhos e as falas das crianças referentes à última pergunta foram apresentadas em um gráfico. Já as respostas às perguntas fechadas foram organizadas em uma tabela para apresentação no texto. A análise contará com o apoio do caderno de campo da pesquisadora, que observou, registrou e descreveu sobre como ocorreu a aula.

4.4 Aula 1: Esconde-esconde, amarelinha e telefone sem fio

Nesta primeira aula, foi necessário realizar uma conversa inicial sobre as brincadeiras populares e antigas, essas que passam por gerações, foi questionado também se eles conheciam algumas das brincadeiras, quem havia ensinado, com quem eles brincavam. Partindo daí, foram apresentadas as brincadeiras do dia que seriam realizadas.



Figura 6. Registro da Brincadeira amarelinha



Figura 7. Registro das Brincadeira Esconde-esconde e telefone sem fio.

Após a realização das brincadeiras, mostrei aos alunos o caderno de registro da Educação Física e expliquei como deveria ser utilizado, assim como o motivo pelo qual estariam utilizando-o. Entreguei individualmente, iniciei a leitura das perguntas fechadas e as crianças começaram a realizar os registros, pintando os emojis. Na segunda parte, eram os desenhos, realizei a leitura apenas do que se pedia, na última questão, eles foram de forma individual até a minha mesa.

Com relação à experiência do caderno de registro: “[...] no primeiro dia atrasou, demorou nos diários, os alunos erraram na marcação, com isso terei de mudar a estratégia para a próxima aula. Para que eles consigam acertar as respostas” (Caderno de campo da pesquisadora).

De todo modo, o caderno foi utilizado e pôde-se realizar a análise desta primeira aula. Com base nestas respostas, as brincadeiras tiveram um ótimo aproveitamento e aprovação das crianças, foram utilizados espaços como a parte externa da escola, pátio, laterais e fundos das salas, corredores, principalmente no esconde-esconde, a amarelinha no pátio próximo do parquinho, utilizamos giz para fazê-las no chão, e na sala de aula finalizamos com o telefone sem fio.

A primeira brincadeira foi o Esconde-esconde, teve pouca necessidade de explicação, as crianças já conheciam, então foi bastante proveitosa. Teve apenas um contratempo, que necessitou de intervenção. “Durante a primeira rodada, tive que

lembrá-los das regras, pois estavam dedurando um ao outro” (caderno de campo pesquisadora).

Dos participantes da aula, apenas 5 colocaram no caderno de registro que não conheciam a brincadeira do esconde-esconde, enquanto 13 alunos responderam que nesta aula foi a brincadeira que mais gostaram. Veja os gráficos abaixo:

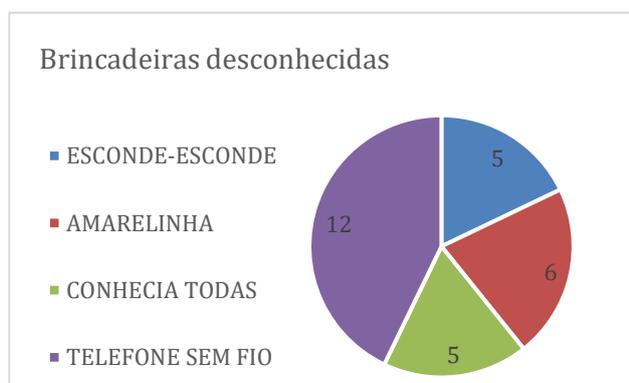


Gráfico 3. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos.

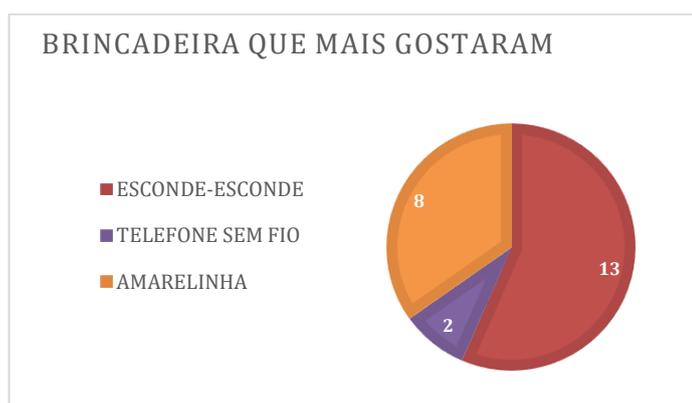


Gráfico 4. Respostas do caderno de registro retiradas dos desenhos.

Ao realizar os registros em forma de desenho no caderno, pôde ser retirado informações como essas dispostas no gráfico, os alunos evidenciaram quais brincadeiras gostaram de brincar na aula e qual dessas três brincadeiras não conheciam.

Desenhei três amarelinhas no chão com giz, chamei os alunos no entorno para explicar a dinâmica da brincadeira; depois dividi os alunos em três grupos, observei os três, ajudei e auxiliiei alguns. Após

algum tempo de experimentação, dei giz a eles para que fizessem a amarelinha no chão (caderno de campo da pesquisadora).



Figura 8. Registro da Brincadeira amarelinha – Acervo da pesquisadora

Durante a brincadeira da amarelinha, o processo influenciou na aprendizagem, sendo conhecida pela maioria, foi a brincadeira que mais provocou narrativas com relação ao aprender nesta aula, comparando com o esconde-esconde e o telefone sem fio. Apresentar a brincadeira, ensinar como se brinca, regras, vivência e orientação da professora, somaram resultando na aprendizagem como apontou na narrativa das crianças no caderno de registro. Abaixo algumas narrativas das crianças retiradas do caderno de registro, especificamente da última pergunta sobre as aprendizagens onde, a professora perguntava na oralidade e eles respondiam, desse modo era registrado pela própria professora no caderno:

Vic – A brincar de amarelinha

Lari – Aprendi amarelinha...

Jerry – Aprendi amarelinha

Sasha – Aprendi o único que eu, a amarelinha, tem que jogar a pedra...

Rick- A jogar a pedrinha da amarelinha e pular as casinhas

Sam – [...] a amarelinha eu nunca brinquei na minha casa

Bely: Não sei, brincar de amarelinha.

Davi: Eu já sabia tudo, que a amarelinha tem redonda e quadrada.

Sah – De pular amarelinha [...]

Hejei: Aprendi muito, aprendi telefone sem fio, esconde-esconde e amarelinha

Liza: Que a amarelinha é legal, que eu gostei da brincadeira que fizemos hoje.

Miguelito – Aprendi a amarelinha, e respeitar e educar.

Nas frases acima é possível notar que a amarelinha foi identificada e pontuada por alguns alunos, suas respostas evidenciaram que aprenderam como se joga nas regras da brincadeira, além de que é uma brincadeira legal, na qual 8 alunos responderam ter gostado dessa atividade durante o seu desenho. É possível evidenciar que o instrumento avaliativo trouxe nesta primeira aula, dados importantes, oportunizando às crianças meios de mostrar o que a atividade realizada proporcionou a eles, como diz Santos e Maximiano (2013, p.8): “[...] tanto o diário como o desenho possibilitam que o aluno materialize, mediante a transformação de saber-domínio e do saber-relacional em saber-objeto, as atividades que demarcaram suas experiências corporais.”

A última brincadeira foi realizada em sala de aula, o telefone sem fio; “[...] em roda, sentados no chão, expliquei a dinâmica da brincadeira, alguns já conheciam, então foi mais fácil” (caderno de campo da pesquisadora). Refletindo sobre essa última brincadeira, foi a que teve mais dificuldades em se realizar, sendo citada 13 vezes, como não sendo muito familiarizada pelas crianças. O falar para o outro as palavras, ficou mais complicado principalmente por não conseguirem falar tão baixo, compreender o que o outro dizia e por não seguir regras. Este último é relevante, pois, deste modo, a falta de controle dificulta a realização da brincadeira. Nas observações do caderno de campo pôde-se complementar a afirmação:

[...] não deu muito certo, mesmo sabendo que as palavras saem erradas, é como se alguns não estivessem levando a sério, não sei. Chamei atenção, frisei novamente sobre como brinca e as regras. Na terceira tentativa o Davi trocou a palavra por uma frase ofendendo o Miguelito, e expliquei sobre respeito e não trapacear, encerramos a brincadeira (caderno de campo da pesquisadora).

Quando chegou o momento de preencher o caderno de registro, algumas das crianças trouxeram o assunto nas suas respostas narradas; o Davi respondeu no caderno de registro na hora de pintar o *emoji*, com a carinha triste, informando resposta negativa na pergunta sobre seguir as regras e respeitar o colega.

Mediante a este comportamento, o caderno de registro possibilitou a reflexão do ocorrido para o aluno, bem como a professora, pois foi com a autoavaliação que

ele conseguiu perceber, tomou consciência que da parte dele durante a aula, não houve um comportamento respeitoso com o outro. Como salienta Hoffmann (2001, p. 17) “[...] além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria.”

Com base na fala da autora, percebe-se que a avaliação vai além de um julgamento estático, sendo essencial que ela conduza a ações transformadoras. Nesse caso, o registro avaliativo no caderno proporcionou ao aluno uma oportunidade de autoavaliação ao refletir sobre seu comportamento. Esse movimento também ofereceu subsídios, *feedback* para a professora planejar intervenções pedagógicas que promovessem o respeito mútuo e o desenvolvimento socioemocional, alinhando-se ao propósito de transformar os desafios em aprendizados significativos por meio do objeto de conhecimento trabalhado.

É importante lembrar que, nesta unidade temática, durante o brincar, as crianças desenvolvem competências, que é a capacidade do sujeito de mobilizar saberes em situações concretas, respeitando as dimensões sociais e emocionais do aprendizado, essenciais para sua formação integral. Lima (2009) diz que o brincar,

Brincar é uma prática cultural. Essa afirmação já define a brincadeira como uma necessidade própria da infância, através da qual a criança se humaniza, apropriando-se das formas humanas de comunicação e familiarizando-se com os processos de interação social: ela aprende a ouvir, a esperar a sua vez, a negociar, a defender seu ponto de vista, a rir com as outras crianças, a criar. Brincar envolve emoção e humor, dimensões importantes na relação entre as pessoas (Lima, 2009, p. 5).

Na Educação Física e nesta aula específica espera-se que, com as atividades desenvolvidas, os alunos pudessem aprender, fazendo com que seus saberes sejam construídos e ampliados a partir da relação entre o que aprendem na escola e suas experiências de vida. Segundo Charlot (2000), o saber é sempre fruto de uma relação: com o objeto de conhecimento, com o outro e consigo mesmo.

Portanto, nesta primeira aula com base nos dados apresentados, identificamos que das três brincadeiras realizadas, o esconde-esconde foi a que mais gostaram e que tinham mais familiaridade, reconhecendo suas regras e forma de brincar. A amarelinha também foi apontada como uma brincadeira conhecida por

alguns alunos, sendo a segunda brincadeira preferida. Contudo, foi a que mais trouxe evidências de novas aprendizagens, pelo fato de as crianças terem aprendido como brincar de amarelinha. O telefone sem fio foi uma brincadeira mais tranquila, porém, levantou durante seu desenvolvimento uma situação que necessitou de intervenção, fazendo com que a professora lembrasse as crianças da necessidade do respeito com o outro e as regras no brincar, pois sem isso, a brincadeira fica sem sentido ou não acontece. No entanto, tal situação também oportunizou aprendizagens às crianças, conforme trouxeram as respostas no caderno de registro, com relação ao aprender.

Lucca: a respeitar o colega, respeitar a aula e não empurrar. Não bater nos coleguinhas.

Dora: a respeitar e aprender a imaginação.

João: que não pode trapacear nas brincadeiras.

Keny: não mentir, que a brincadeira é muito legal.

Dessa forma, ao considerar essas dimensões, a avaliação não apenas diagnostica o desempenho do aluno, mas também reconhece a importância de seus saberes prévios e contextuais, permitindo um processo educativo mais significativo e transformador.

4.5 Aula 2: Corda e Bolita (bolinha de gude)

Na segunda aula, foram selecionadas duas brincadeiras, bolita e pular corda. A aula começou em sala, passando algumas informações importantes, além de apresentar as brincadeiras do dia: “[...] começamos pela bolita, elas são pequenas e de vidro, requer um certo cuidado, inclusive o de não colocar na boca, nariz, olho, ouvido e nem jogar no outro” (caderno de campo da pesquisadora). Recomendações são importantes para que, por motivo de curiosidade, o aluno não tente realizar nada que possa ser prejudicial, nesta idade, ainda temos muito problemas com situações assim, por isso é importante fazer o alerta.

Outro ponto importante para a aula, era sobre o espaço que iria ser realizada a aula, gostaria de realizar a experiência da brincadeira na terra, e na escola tem pouco espaços que podem ser utilizados por conta do sol. Tem uma parte da escola

em que há uma boa sombra e terra, porém, muitos pontos propícios à queda, então foi também recomendado a não correr no local, assim evitar acidentes.

Junto aos alunos, já no local da aula, foram explicadas algumas regras básicas de modo que eles pudessem jogar sem muita interferência e auxílio, ou somente caso fosse necessário. Os alunos ajudaram organizar a brincadeira, na sequência observaram como jogar e segurar a bolita.



Figura 9. Alunos ajudando organizar a brincadeira – acervo da pesquisadora

Nesta aula, 24 alunos estavam presentes, então foram organizados em pequenos grupos, tentando deixar bem misto (meninas e meninos). Foram feitos vários triângulos no chão, o suficiente para que os grupos pudessem brincar tempo suficiente para experienciar a brincadeira. Foi uma surpresa o tanto que eles gostaram da atividade, se envolveram, participaram, sentaram-se no chão, mudaram de grupos de acordo com a afinidade e à medida que o tempo ia passando, iam recriando as regras e as formas de brincar. Alguns grupos não seguiram as instruções do começo ao fim, e por isso tive que intervir algumas vezes pois, alguns colegas não colaboravam ou não seguiam as regras, isso os deixava bastante irritados e chateados.

Um importante aspecto da experiência do desenvolvimento infantil, do ponto de vista da criança, são as habilidades que ela adquire ao brincar, seja com objetos ou com pessoas. Por intermédio do brincar, já desde os primeiros meses de vida, a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos lúdicos

propostos pelas pessoas com quem se relaciona, e a exercitar com prazer funcional suas habilidades. À medida que essas habilidades se tornam mais complexas, o brincar oferece oportunidades para aprender em contextos de relações socioafetivas, em que são explorados aspectos importantes como cooperação, autocontrole e negociação, além de estimular a imaginação e a criatividade (Machado; Silva, 2019. p. 58).

À medida que as negociações e tentativas de impor novamente as regras das brincadeiras não funcionavam, chamavam a professora. A atividade fluiu muito bem, o tempo programado para essa atividade extrapolou porque eles estavam envolvidos e se divertindo.

Quando todos estavam distribuídos e brincando, sentei-me para observar e registrar fotos da brincadeira. Todos participaram com alegria, foi perceptível ver quando com a mão cheia de bolitas, vinham me mostrar o que já havia conseguido tirar do triângulo (caderno de campo da pesquisadora).



Figura 9. Brincadeira bolita – acervo da pesquisadora

Nesta atividade aprendizagens são construídas com base nessas interações que acontecem com as crianças durante a brincadeira. Quando eles negociam,

organizam, exploram, mudam e recriam algo, essas relações são base para que possam ser capazes de construir não só o aprender brincar de bolita, mas a capacidade de saber lidar consigo e com o outro, em diferentes situações. “Notei que apesar das orientações eles começaram a criar suas próprias regras e modo de brincar, resolvendo os conflitos que iam surgindo” (caderno de campo da pesquisadora).

Corroborando Charlot (2009) com relação ao aprendizado ressalta que ele,

[...] é inscrito em um corpo-sujeito vivenciado sob o olhar de outrem e de si mesmo. Aprender pode construir, ainda, novas formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo e, desse modo, o seu resultado inscreve-se nas estruturas subjetivas e intersubjetivas (Charlot, 2009, p. 242).

Dando continuidade à análise desta aula, na brincadeira da corda, todos participaram, foi feita em sala de aula e organizado por vez, primeiro os meninos e depois as meninas, enquanto aguardavam, ficaram sentados em suas cadeiras observando os colegas. Nesta brincadeira, os alunos estavam bastante receosos, pois muitos não sabiam pular, é uma brincadeira simples, e ao mesmo tempo complexa, exige coordenação, ritmo, equilíbrio e força. Foi uma atividade mais demorada e que necessitou de um acompanhamento mais individual, cada criança apresentava uma especificidade e dificuldade, seja no tempo de pular, no controle do ritmo quando estavam pulando, por isso a motivação e intervenção aconteceram o tempo todo durante a brincadeira.

Todos demonstraram interesse em pular, porém, alguns estavam receosos por medo e por não saber pular, estavam com vergonha e medo de errar. Nesta atividade tive que ir conversando e motivando, para que todos que estavam inseguros pudessem tentar. [...] quando se começa a bater a corda eles pulam sem parar, rápido, eles acham engraçado quando erram e ao mesmo tempo chateados (caderno de campo da pesquisadora).

Também foi colocada a possibilidade de “chances”, nas quais cada criança teria 2 a 3 tentativas, assim quando eles erravam, tentavam novamente. Algo muito

legal aconteceu nessa hora, os colegas que aguardavam, ficavam torcendo para o outro, batendo palma e gritando o nome. Nesse momento, observa-se muitas situações que são fatores importantes no processo de aprendizagem.

A Educação Física é educação, sem deixar de ser física, quando ela possibilita ao aluno aprender o seu corpo (e não apenas o movimento), em vários contextos e situações intersubjetivas (olhar do outro, colaboração, competição etc.). [...] aprender o seu corpo significa controlar, transformar, melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros etc. (Charlot, 2009, p. 243).

As brincadeiras, dessa forma, não possibilitam meramente o desenvolvimento das habilidades e controle motor, mas também promovem a construção de significados sobre o corpo e suas interações no mundo, alinhando-se à perspectiva de Charlot (2000) sobre os saberes. Para ele, o saber é sempre fruto de uma relação: com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, as brincadeiras não apenas desenvolvem habilidades motoras, mas também possibilitam que os alunos construam sentidos sobre si e sobre o ambiente em que estão inseridos, fortalecendo a conexão entre aprendizagem, corporeidade e experiência vivida.

As habilidades motoras das crianças estão em construção, evoluindo, umas com mais facilidades e outras com mais dificuldades, nesta brincadeira pôde-se notar que eles necessitariam de mais experiências motoras e momentos como esses. O *saber domínio*, ou seja, conseguir dominar esse movimento do pular, dependendo da relação da criança com o ambiente e das interações pode se tornar ou não, um saber novo, vai depender de como ela percebe essa informação, conhecimento e saber.

Analisando a aula do dia obteve-se as seguintes informações:

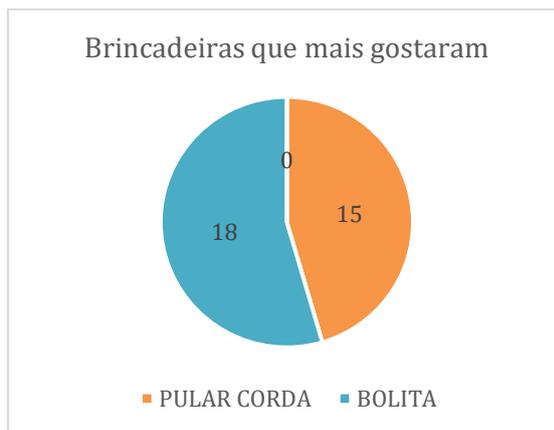


Gráfico 5. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos

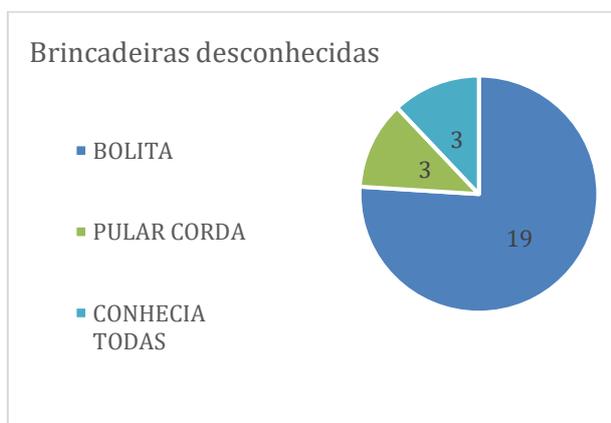


Gráfico 6. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos

No primeiro gráfico relacionado às brincadeiras de que mais gostaram na aula, tivemos resultados semelhantes, em que a brincadeira da bolita teve apenas 3 respostas a mais, sendo a que mais gostaram, considerando as respostas duplas (dois desenhos como resposta na mesma pergunta). Entende-se que as duas brincadeiras foram bem aproveitadas e aceitas por eles durante a aula, no entanto, a bolita no gráfico 6 é apontada como uma brincadeira desconhecida, por não terem brincado e por não estarem familiarizados com a prática.

É uma análise importante, porque nesta aula, notoriamente, tivemos aprendizagens significativas (Ausubel, 2000), pontualmente quando novos assuntos/temas se conectam de maneira lógica e não arbitrária aos conhecimentos

prévios do aluno, pela aprovação da brincadeira e pelo número de crianças que não a conheciam, mostra que a aula proporcionou uma nova aprendizagem acerca de uma brincadeira. No caderno de registro, algumas respostas dos alunos sobre o que eles aprenderam narraram o seguinte:

- Davi - Que dá pra fazer muitos triângulos de bolita.
- Sony - A joga bolita, que se ela sai para fora a gente pega...
- Maria - Eu entendi a brincadeira da bolita
- Lily - Eu aprendi novas brincadeiras
- Ana- eu aprendi jogar bolita e pular corda.
- Lari – aprendi a brincar com as bolinhas.
- Jery – aprendi jogar bolita
- Estrela – eu aprendi pular corda e jogar bolita
- Bely – eu aprendi brincar de bolita e tô aprendendo a pular corda.

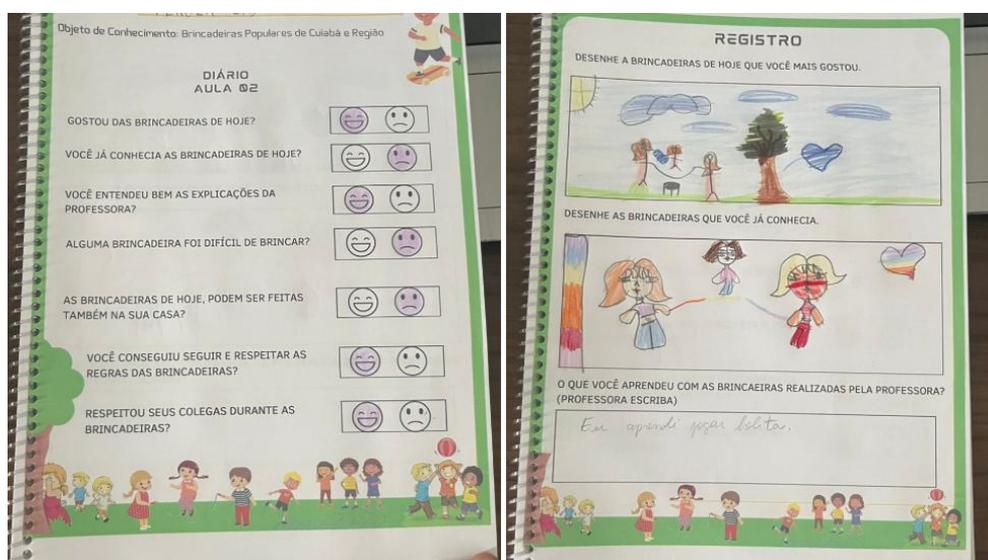


Figura 10. Imagem do caderno de registro da aula 2.

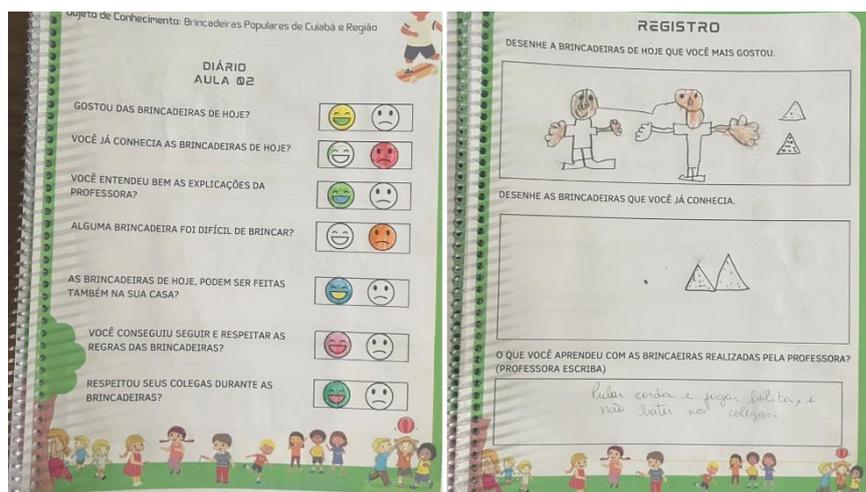


Figura 11. Imagem do caderno de registro aula 2

Entre as narrativas trazidas, é possível a evidência de que a aula foi muito significativa. As figuras 11 e 12 mostram também como é feito o registro das crianças com o caderno.

Extraíndo as respostas de uma das perguntas fechadas no caderno de registro, uma delas trata sobre sentir dificuldade em brincar das brincadeiras, nesta aula 9 alunos disseram ter tido dificuldade enquanto 15 colocaram que não. Com base nos relatos acima no decorrer das brincadeiras, o pular corda foi a brincadeira em que os alunos demonstraram maior dificuldade em realizar. Porém, todos participaram. Observamos que diferente da primeira aula, a brincadeira dessa semana teve alunos com mais dificuldades e neste caso de execução das habilidades exigidas, o pular corda foi mais complexo para eles.

Este dado vindo do caderno de registro que é tido como um instrumento avaliativo, mostra ao professor que durante a atividade do dia, teve alunos que sentiram dificuldade, e que necessitam de atenção e de um plano de ação. A avaliação, quando pautada em ações voltadas para a superação das dificuldades, assume um caráter formativo e transformador, alinhado à ideia do "ainda não saber" de Esteban (2003). Nessa perspectiva, a avaliação não é um julgamento final ou classificatório, mas um processo contínuo de identificação das necessidades dos alunos, possibilitando intervenções pedagógicas que promovam a aprendizagem. Como aponta Hoffmann (2001) sobre a avaliação, em que ela está

[...] a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (Hoffmann, 2001. p. 17).

Deste modo, nesta aula, o caderno de registro evidenciou aprendizagens e dificuldades dos alunos, o que demonstra que o instrumento utilizado em aula serviu para avaliar, ele trouxe informações que são úteis para o andamento pedagógico e principalmente para o professor analisar e observar como está o andamento do processo de ensino-aprendizagem da turma. Através do registro das crianças ficou claro que a maioria aprendeu uma brincadeira nova nesta aula, outros conseguiram realizar e participar de uma atividade que gostavam, e no meio disso teve também os que encontraram dificuldade durante o brincar. Contudo, os desenhos não são só registros, são dados importantes; os desenhos e as repostas deles mostraram que

[...] possibilitaram a compreensão de como os conteúdos são dominados corporalmente, configurando-se em instrumentos que permitem às crianças não apenas sistematizar uma explicação do que aprenderam em forma de enunciados, mas expressar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais (Santos *et al.*, 2015, p. 215).

O caderno de registro como um instrumento avaliativo não só avalia o aluno, o professor e a aula, ele faz com que os saberes sejam valorizados, que os alunos possam se expressar e serem compreendidos. Afinal, é do interesse do professor que seu aluno desenvolva e aprenda.

4.6 Aula 3: Pega-pega, Boca de forno e rouba bandeira

Para esta aula, das três brincadeiras desenvolvidas, apenas uma necessitava organizar equipes para competir, o que necessitava de uma conversa inicial com as crianças. “No início da aula teve uma conversa sobre alguns aspectos presentes na

brincadeira, como vencer e perder, regras e respeito. Coloquei-os em roda para ser um momento mais dialogado” (caderno de campo da pesquisadora).

Seria a primeira atividade em que eles fariam uma ação de competição em equipes. O pega-pega é uma brincadeira bastante conhecida por eles, e o boca de forno foi identificada por alguns por outro nome “mestre mandou”.

[...] o pega-pega é conhecido por todos, então não tivemos dificuldade, apenas modifiquei para acrescentar o pique na sombra, para que não ficassem muito tempo no sol. Todos participaram. [...] a brincadeira boca de forno teve poucas rodadas, porque a próxima brincadeira demandava mais tempo, contudo, os alunos gostaram pra eles é como se fosse desafiador (caderno de campo da pesquisadora).

Com relação à brincadeira do rouba bandeira com base nas observações e no caderno de registro foi a brincadeira de que mais gostaram, e o pega-pega a segunda, a brincadeira da boca de forno apesar dos alunos terem gostado, comparada às outras somente 1 aluno a citou. Observe no gráfico 7.

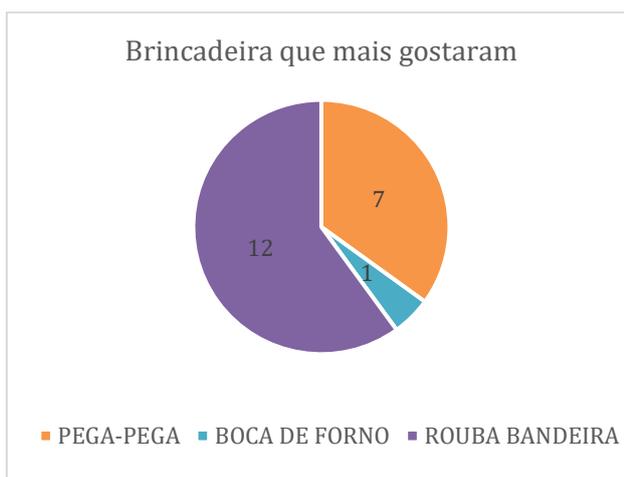


Gráfico 7. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos

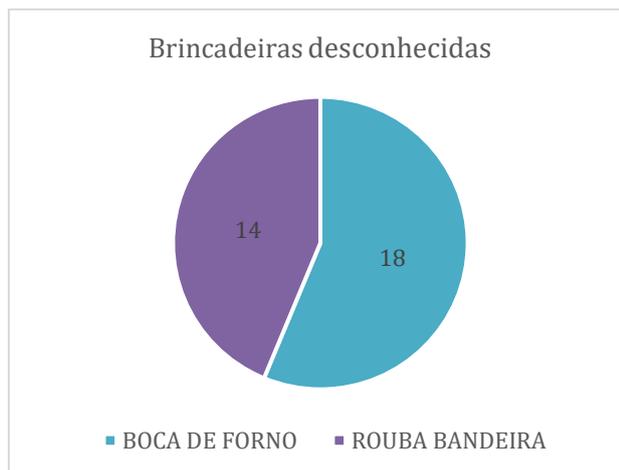


Gráfico 8. Respostas do caderno de registros retiradas dos desenhos

A partir das brincadeiras conhecidas que eles registraram no caderno, ficou compreensível a afirmação feita anteriormente que o pega-pega todos conheciam, pois, teve aluno que desenhou apenas ela como uma brincadeira que conhecia. Deste modo, não apareceu no gráfico 8; logo, nas brincadeiras boca de forno e rouba bandeira ficou claro que elas eram desconhecidas por eles. Com base em registro como estes do caderno:

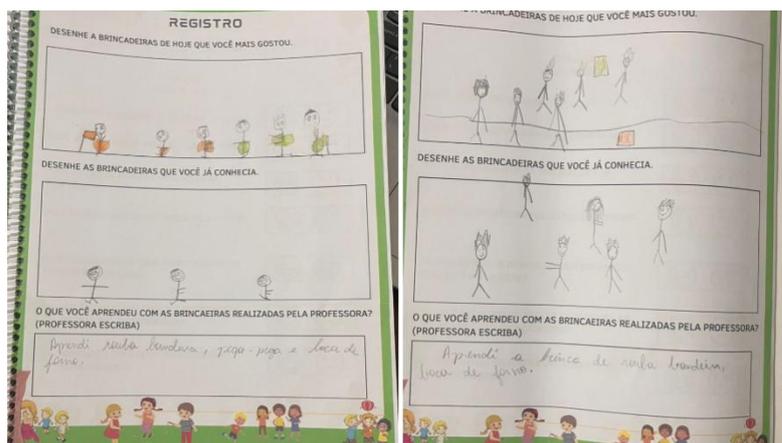


Figura 12. Caderno de registro de dois alunos.

O rouba bandeira foi o destaque nessa aula, “[...] a grande maioria após perguntar não conhecia. Como imaginei, eles ficaram muito empolgados, em ter que pegar a bandeira do outro e não assimilavam que deveriam proteger a sua ao mesmo tempo.” (caderno de campo da pesquisadora). Por ser uma brincadeira de equipe e

de estratégia, exigiu deles mais saberes e habilidades, na medida em que a brincadeira acontecia, eles iam percebendo que precisavam se organizar melhor.

Percebi que após algumas rodadas da brincadeira, dicas e mediação eles começaram a combinar estratégias, de quem iria entrar no lado adversário e quem protege a bandeira (caderno de campo da pesquisadora).

A mediação na aula advém de um processo de avaliar a ação pedagógica que acontece no que cabe à avaliação formativa do aluno, como consta nos estudos de Hoffmann (2001), contudo, o questionário diagnóstico em que foi realizado numa conversa inicial com as crianças, como trouxe o caderno de campo da pesquisadora; sabia-se que era uma brincadeira nova e que poderiam apresentar dificuldade, portanto, partindo da concepção da avaliação diagnóstica Luckesi (2011b) diz que:

[...] Um educador deve tomar decisões para a melhora dos resultados da aprendizagem do educando segundo as determinações do projeto pedagógico assumido e o critério de qualidade que deve orientar a intervenção necessária deve estar embutido no planejamento da ação (Luckesi, 2011b, p. 292).

Partindo disso, a mediação lembrando das regras e dicas de como poderiam fazer, resultou na aprendizagem de uma brincadeira nova, proporcionando uma experiência e vivência prazerosa, “[...] era notável a animação e empolgação durante a brincadeira, eles pulavam, gritavam e comemoravam a cada ponto feito quando pegavam a bandeira.” (caderno de campo da pesquisadora)



Figura 14. Registros da pesquisadora da brincadeira rouba bandeira – acervo da pesquisadora

Os objetivos desta aula eram a vivência de brincadeiras pertencentes à cultura regional, desenvolver saberes em torno das brincadeiras que seriam desenvolvidas, principalmente questões socioemocionais em situações que demandam a cooperação, o trabalho em equipe, tomada de decisão, empatia, respeito, lidar com a frustração e a vitória. Gomes (2016) aponta que trabalhar com as atividades lúdicas e quanto mais diversificadas forem,

[...] maior a chance de envolver as crianças em situações proativas para a aprendizagem da empatia, da criatividade, da solidariedade, do fair-play e de comportamentos pró-sociais, além de equipá-las psicologicamente a manejar suas emoções depressivas de medo, frustração e suas emoções positivas de alegria que as pequenas vitórias lhes promovem (Gomes, 2016. p. 18).

Além disso, esse tipo de saber com base em Charlot (2000) só pode ser adquirido enquanto a criança se relaciona com o outro, com a situação e o meio, e consigo mesmo.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. [...] Procurar o saber é instalar-se num certo

tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (Charlot, 2000, p. 60).

No final da aula, no momento de utilizar o caderno de registro, com as brincadeiras do dia pôde-se perceber que:

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Você gostou das brincadeiras de hoje?	20	0
Conhecia as brincadeiras de hoje?	5	15
Entendeu as explicações da professora?	20	0
Foi difícil brincar de alguma brincadeira?	4	16
As brincadeiras de hoje podem ser feitas em casa?	13	7
Conseguiu respeitar as regras?	20	0
Conseguiu respeitar os colegas durante as brincadeiras?	20	0

Tabela 7. Respostas do caderno de registros retiradas das perguntas fechadas.

Todos gostaram das brincadeiras realizadas, 15 alunos apontaram não conhecer todas as brincadeiras; enquanto 4 alunos disseram ter achado difícil, apesar das intervenções e mediações; mas também significa que durante a brincadeira os outros 16 alunos não sentiram, e as mediações da professora contribuíram para que a maioria pudesse brincar sem dificuldade, contudo, sabe-se que mesmo após uma ação para auxiliar e ajudar, os alunos podem permanecer com dificuldade, dado que o processo de aprendizagem não é igual do outro.

Luckesi (2011a), com relação à prática educativa, diz que “de fato, se ensinamos e os alunos não aprenderam e estamos interessados em que aprendam, há que se ensinar até que aprendam; deve-se investir na construção dos resultados desejados.” (2011a, p.59). Ao ensinar um assunto/tema novo, neste caso uma brincadeira “nova”, leva-se um tempo para que os alunos compreendam e peguem ritmo, e pode-se deparar com situações que mesmo após explicações e demonstrações, ainda haverá alunos que tenham encontrado dificuldade.

No entanto, os cadernos de registros apontaram narrativas das crianças com relação às aprendizagens da aula, algumas delas estão em destaque abaixo:

Vic: o rouba bandeira.
Tata: o rouba bandeira.

Sasha: a boca de forno e o rouba bandeira.
Davi: aprendi boca de forno e rouba bandeira.
Luca: a respeitar o colega, não empurrar e não bater.
João: que não pode zombar do coleguinha se ele perdeu.
Sah: aprendi brincar de rouba bandeira.
Keny: não mentir, obedecer, respeitar a professora. A se divertir.
Sam: o rouba bandeira, eu também aprendi um que eu não sabia, o boca de forno.

Os dados mostram que se pôde obter nessa aula diferentes aprendizagens, visto que tanto teve relato do aprender a brincadeira, que para Charlot (2000) a criança em seu processo de relação e da construção do saber, estaria formando o *saber domínio* que advém da capacidade de dominar uma atividade. No caso das narrativas de Luca, João e Keny pode-se dizer que se trata do aprender o domínio relacional, dominar uma relação e não a atividade, mas é por meio das relações e das trocas que se constrói esse tipo de saber.

[...] aprender pode ser também aprender a ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa, então, entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo (Charlot, 2000, p. 70).

Em síntese, ao trabalhar com jogos e brincadeiras na Educação Física, ampliam-se as possibilidades de construção de sentidos para o aprender, alinhando-se à perspectiva de Charlot (2000) sobre os saberes. Essas práticas conectam as crianças não apenas ao objeto de conhecimento, mas também aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e ao prazer em aprender. Por meio do lúdico, elas experimentam saberes que vão além do aspecto técnico, envolvendo-se em aprendizagens relacionais, culturais e existenciais.

Até o momento, o caderno de registro tem se mostrado um bom instrumento avaliativo, fornecendo dados relevantes para reflexão e atuação da professora, assim como um meio de comunicação com alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem.

4.7 Aula 4: Futebol e corrida do saco

Ao trazer o futebol como brincadeira para a aula, não tinha intenção de incorporar características e imposições das regras oficiais do esporte, mas estabelecer alguns combinados para que durante a brincadeira fluísse seguindo o objetivo do jogo, mantendo apesar da competição entre os times a ideia do “futebol de rua”, um momento de alegria e diversão.

Os alunos foram organizados em 3 times por cores, composto por meninas e meninos, nos times tinham alguns que sabiam jogar bola, enquanto outros puderam usar da aula para vivenciar o jogo de maneira mais formal (time contra time).

“[...] nem todos possuem noção de como o jogo é, noções técnicas também não são os pontos fortes, contudo, a alegria e a felicidade do brincar ficaram evidentes” (caderno de campo da pesquisadora).



Figura15. registro do jogo de futebol – acervo da pesquisadora

Ao realizar os registros no caderno foram citados alguns aprendizados que mostraram o quão diferente foi a experiência do jogo para cada criança. Tyler (1986) em seu texto sobre experiências de aprendizagens refere-se que ela é baseada na interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente, de modo que ele possa reagir.

“A aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor. É possível encontrarem-se dois estudantes na mesma

classe, e terem, ao mesmo tempo, experiências diferentes” (Tyler, 1986, p. 57-58).

Deste modo, a mesma atividade pode ter diferentes perspectivas, o que foi relevante para um a ponto de promover aprendizagem, não foi para o outro. Observe algumas das narrativas do caderno de registro com relação às aprendizagens promovidas pelo jogo de futebol:

Sasha – que precisa usar colete.

Davi – que dá para ter vários times.

Sony – a chutar a bola.

Luca – aprendi brincar direito e esperar a vez do outro.

Dora – Se diverti, a respeita os colegas, aprendi as regras.

João – aprendi que no futebol não pode trapacear

Heizei – não pode jogar fora da arena, o espaço. Foi legal.

Enzo – que na bola tinha que fazer gol, e o outro tinha que pegar a bola e marcar no nosso gol.

Miguelito – que tem que passar a bola e fazer gol.

Analisando as respostas narradas pelos alunos, fica evidente que eles vivenciaram aprendizagens relacionadas às regras e à forma correta de jogar, à aquisição de habilidades motoras, ao trabalho em equipe, à percepção do jogo, bem como ao domínio das relações interpessoais e da interação com a situação. Quantas falas importantes o caderno trouxe, evidenciando não apenas os saberes adquiridos, mas também a profundidade das reflexões dos alunos sobre suas experiências. Esse registro reforça o papel do caderno como um instrumento valioso para compreender o processo de aprendizagem e as significações atribuídas pelos estudantes às atividades realizadas.

O João nesta aula colocou as seguintes respostas:

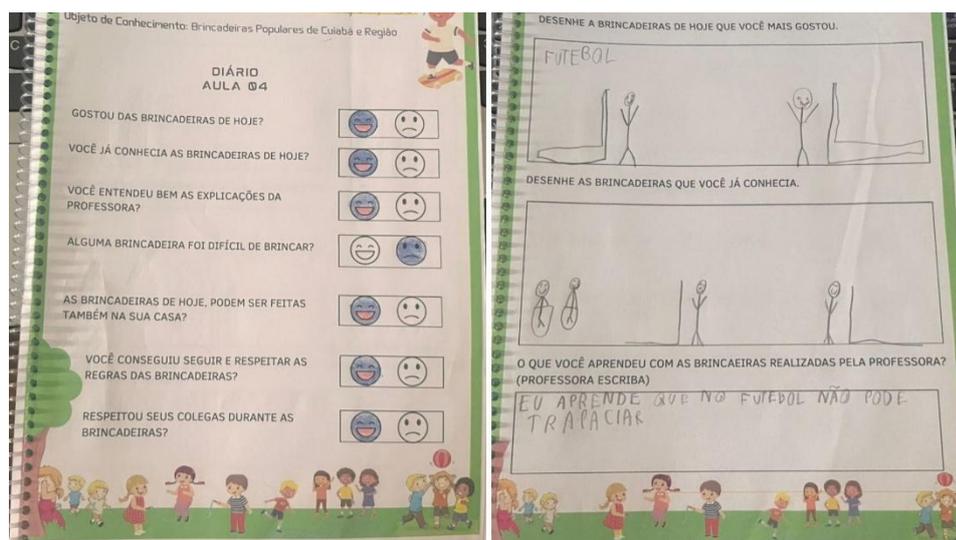


Figura 16. Caderno de Registro do João

Respostas e registros como do João reforçam a importância de dar espaço e meios para que os alunos possam apresentar de maneira que conseguem suas aprendizagens e percepção da aula.

Avaliar, desse modo, constitui-se em um constante movimento de produção e análise da própria formação, pensada individual e coletivamente. Os diários, em sua linguagem escrita e imagética, tornam-se potentes instrumentos avaliativos que dão visibilidade à voz do aluno, em uma dupla leitura avaliativa docente-discente. Eles enriquecem a discussão de como avaliar, para além da observação docente nas aulas de Educação Física (Santos et al. 2019, p. 10).

Seguindo com a análise da aula, como mostra o gráfico 9 abaixo, o futebol teve 15 registros de desenhos que apontaram como a brincadeira que mais gostaram na aula, estando a corrida do saco com 8 registros. Sendo apontado apenas por dois alunos como uma brincadeira desconhecida no gráfico 10.

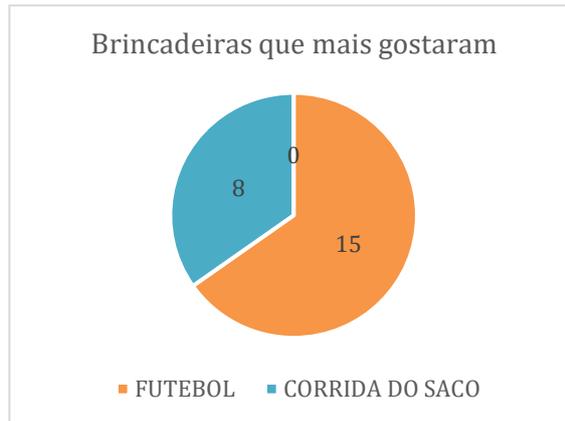


Gráfico 9. Respostas do caderno de registros retirada dos desenhos.

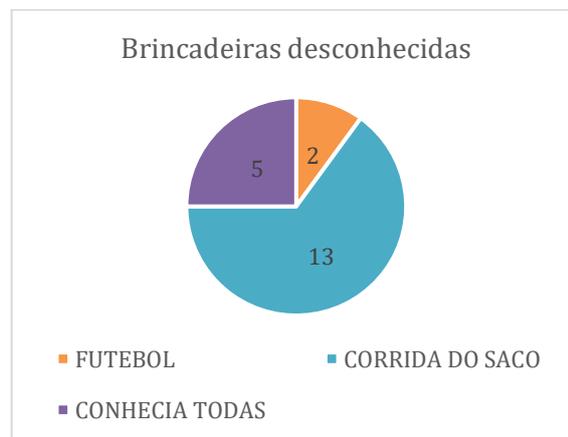


Gráfico 10. Respostas do caderno de registros retirada dos desenhos.

A outra atividade proposta para esta aula foi a corrida do saco, como aponta no gráfico 10, apenas 7 crianças conheciam a brincadeira, deste modo, essa brincadeira oportunizou a vivência para 13 crianças, o que gerou a experiência desse brincar.

“Todos correram um percurso de ida e volta, teve muito tombo, risadas, gargalhadas e grito. Ninguém se machucou, demonstraram interesse, empolgação e animação.” (caderno de campo da pesquisadora)



Figura 17. Registro da brincadeira da corrida do saco – acervo da pesquisadora

Nos cadernos de registros, algumas narrativas trouxeram informações sobre a brincadeira e o que aprenderam, como Maria que disse: “aprendi a correr com o saco”; Keny: “a corrida do saco é muito legal”; Rick descreve sobre o movimento: “a corrida do saco, pula rápido e alto”, Jamila relatou o que encontrou de difícil: “a corrida achei um pouco difícil, porque fiquei caindo, gostei demais”.

Nos registros imagéticos pode-se observar também como foi a aula para as crianças, abaixo o caderno de registro do Rick e da Jamila desta aula.

A Jamila aponta que gostou das duas brincadeiras do dia, logo registra que não conhecia a corrida do saco, na última pergunta, fala da dificuldade que ela encontrou, mas, também que achou legal. Nas perguntas fechadas, ela responde que de fato havia brincadeiras que não conhecia, contudo, não achou difícil brincar.

Para o Rick, a corrida do saco foi a que ele mais gostou, registrou conhecer as duas brincadeiras, e respondeu na última pergunta a percepção que ele teve com a brincadeira, de como o seu corpo se movimentou na corrida, “pular alto e rápido”.

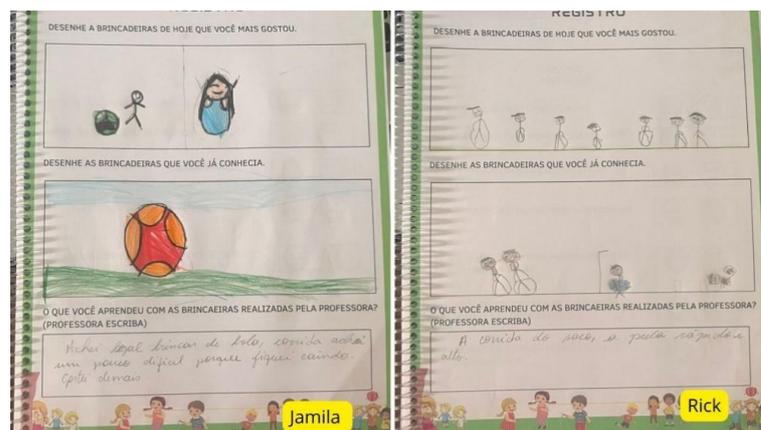


Figura 13 Caderno de Registro da Jamila e Rick

Desta forma, o que compete à Educação Física quanto um componente curricular, ela assume seu papel e de maneira responsável, principalmente com o ensino-aprendizagem. Na Educação Física, ao desenvolver uma unidade temática, objeto de conhecimento e planejar as atividades, espera-se que essas práticas promovam aprendizagens significativas, permitindo que os alunos reconheçam e identifiquem o que cada experiência lhe ensinou. “A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado” (Luckesi, 2011a, p. 58-59).

Com base nas informações e dados obtidos com o caderno de registro, está claro que nesta aula aprendizagens e saberes foram aprendidos, notou-se que o futebol foi uma brincadeira aceita, bem como a corrida do saco, ambas puderam proporcionar às crianças experiências significativas. Mais uma vez, o instrumento avaliativo mostra que ele consegue avaliar consideravelmente o se espera que o aluno aprenda.

4.8 Aula 5: Carrinho de Rolimã e Casinha



Figura 14. Registro da aula - carrinho de rolimã – acervo da pesquisadora

“O tempo não estava favorável, nublado, sem sol, céu escuro e muito vento” (caderno de campo da pesquisadora).

No primeiro momento, a sensação de frustração foi grande, pois, as crianças estavam animadas com a aula. Mas, no final o que havia sido planejado pôde ser executado.

A brincadeira do carrinho de rolimã é uma brincadeira que necessitou uma organização cuidadosa por conta dos riscos. Tinham 8 carrinhos, então a turma foi dividida em pequenos grupos de trios e quartetos, cada qual com um carrinho. “Expliquei sobre os cuidados e o jeito mais seguro para empurrar o colega, visto que não tinha uma descida para o carrinho se movimentar sozinho” (caderno de campo da pesquisadora).

A primeira intervenção da professora aconteceu assim que a brincadeira começou. Veja a observação do caderno de campo da pesquisadora:

“Quando liberei para que saíssem com os carrinhos, mesmo com a orientação inicial, foi um desespero, parecia um campo de bate-bate, afinal o pé era responsável por guiar o carrinho. E muitos deles não tinham experiência com o brinquedo. Alguns bateram de frente, outros bateram o joelho no chão ao empurrar muito forte, outros caíram para trás com o “empurrão” do colega.”

Neste momento da aula, foi observado que os alunos precisavam de mais atenção para que pudessem brincar sem se machucar. Afinal, o objetivo da aula, além da experimentação, é que aprendam a brincar de forma adequada, possibilitando que,

em momentos fora da escola, consigam brincar e recriar de forma autônoma uma atividade que faz parte de sua bagagem cultural. Por isso, é importante resgatar as brincadeiras populares nas aulas, pois, quando elas passam a integrar os saberes das crianças podem ser perpetuadas, já que a criança as identificará como parte de sua identidade cultural. Lima (2009, p. 6) corrobora, afirmando que:

A brincadeira e o jogo são processos que envolvem o indivíduo e sua cultura, adquirindo especificidades de acordo com cada grupo. A brincadeira e o jogo têm um significado cultural muito marcante, pois é através do brincar que a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, ou seja, são meios para a construção de sua identidade cultural (Lima, 2009, p. 6).

Portanto, ensinar as brincadeiras populares nas aulas de Educação Física faz parte do currículo do componente, ao planejar as atividades deve-se atentar às intencionalidades da aula, os objetos de conhecimento devem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, pois se trabalha com base nos interesses dos alunos.

Essa posição do jogo em relação à Educação Física nos coloca grande responsabilidade. Principalmente se considerarmos que tratar o jogo como 'objeto de ensino' não se limita a ensinar um jogo ou uma brincadeira no que diz respeito ao seu funcionamento e às suas regras. Implica considerarmos também toda uma gama de conceitos e atitudes, valores, comportamentos que são inerentes ao jogo (Rangel et al., 2010, p. 62).

Rangel *et al.* (2010, p. 62) destacam a complexidade do jogo no contexto da Educação Física, ressaltando que ele não deve ser tratado apenas como um "objeto de ensino" restrito às suas regras e funcionamento. Essa perspectiva amplia a responsabilidade do professor, que deve considerar o jogo e as brincadeiras em sua totalidade, incluindo os valores, comportamentos, atitudes e conceitos que lhe são inerentes. Assim, ao propor jogos e brincadeiras, o professor não ensina apenas uma atividade, mas promove aprendizagens significativas que contribuem para a formação integral do aluno.

Essa abordagem está diretamente relacionada à valorização das brincadeiras populares, pois, além de preservar a cultura local, possibilita a construção de valores como cooperação, respeito às regras e criatividade. Dessa forma, as brincadeiras e jogos em Educação Física se configuram como uma unidade temática poderosa para o desenvolvimento físico, social, cultural e emocional das crianças.

Com isso, algumas narrativas das crianças no caderno de registro, evidenciaram o seguinte com a brincadeira do carrinho:

Luca – empurrar os colegas direito, saber esperar a vez.

Dora – Respeitar as regras e respeitar os colegas.

Maria – empurrar a pessoa no rolimã.

Jonas – aprendi a andar de carrinho.

Heijei – que o carrinho não pode correr rápido.

Rick – a andar de carrinho e que antes usava a mão, agora coloca os pés.

Jamila – eu aprendi a brincar com o carrinho, empurrar o outro, foi muito legal, não é muito difícil.

Enzo – aprendi a empurrar o colega sem bater e sem machucar o outro.

Miguelito – que o carrinho controla com o pé.

Novamente as respostas narradas pelas crianças indicam o que a atividade oportunizou a elas. Aprendendo a manusear o brinquedo, os cuidados com o outro, seguir e respeitar as regras e combinados para a brincadeira, percepção corporal e controle das habilidades motoras, percepção dos riscos caso não faça o recomendado. Nota-se que tais registros trazem uma devolutiva favorável ao processo de ensino, Luckesi (2014, p. 102) aponta que: “Ensinar é cuidar para que os educandos efetivamente aprendam o que necessitam aprender e, pois, adquiram a capacidade de expressar seu desempenho com qualidade plena. O educador tem interesse neles e em sua aprendizagem”.

Apesar do incidente no começo da aula, houve uma retomada da ação para que pudessem refletir e mudar a maneira como estavam brincando, em um momento de pausa por conta da chuva, foi oportuno para conversar e mediar com eles o que aconteceu e o que poderia melhorar.

“Quando a chuva começou, recolhi os carrinhos e fomos para dentro da sala, para então fazer a brincadeira da casinha. Quando terminei

de fazer as casinhas, busquei um carrinho de rolimã e separei os alunos em dois grupos; grupo 1 ficou na sala brincando de casinha, o outro formou fila no corredor em frente à sala. Um por vez andou no carrinho, com mais atenção e paciência, desse modo todos andaram no corredor, em duplas, um empurrando o outro” (caderno de campo da pesquisadora).



Figura 15. Registro da brincadeira do carrinho antes da chuva – acervo da pesquisadora



Figura 16. Registro da brincadeira no corredor – acervo da pesquisadora

A casinha é uma brincadeira na qual as crianças utilizam a imaginação e da criação de um mundo de faz-de-conta, pois, nesse brincar elas imitam a realidade, recriando situações, personagens e os brinquedos têm um papel importante.

[...] a brincadeira para a criança é nada mais do que um ambiente onde ela consegue projetar a sua fantasia e a sua imaginação, com características de repetição, de seriedade, de inocência e de vestígios da geração mais velha, transparecendo uma espécie de libertação e de realização no momento da brincadeira, contribuindo para a formação de sua personalidade (Barbosa, Gomes, 2010, p. 199-200).

Pensando nisso,

“Para esta aula, os alunos foram avisados para levar brinquedos de casa, então para eles foi “a festa”, eles adoraram, se divertiram. Eles criaram personagens, deram vida aos brinquedos, entravam e saíam das casas. Brincaram de “mamãe e filhinha”, as meninas junto com alguns meninos; eles levaram carrinhos e bonecos. De modo geral, todos gostaram, uma das casinhas construídas, dei mais autonomia para as crianças fazer do jeito delas” (caderno de campo da pesquisadora).



Figura 17. Registro da brincadeira da casinha na sala – acervo da pesquisadora

Relacionando as anotações do caderno de campo, esta brincadeira gerou nos alunos a vivência de muitas situações, oportunizando assim trocas e interações, as

quais para Charlot (2000) possibilitam a aquisição de saberes, no relacionar com o outro, com o ambiente e consigo mesmo. No ambiente escolar, na aula de Educação Física, as crianças no período da infância, podem construir esses saberes no brincar.

O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitiva e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam: ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras. Essa concepção implica percebê-las como sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de reelaborar e recriar o mundo (Motta, 2011, p. 160).

Ao analisar os registros imagéticos desta aula teve um desenho que confirma o quanto a imaginação da criança a leva para uma outra realidade, da qual ela tem o controle, e as coisas por um momento são reais e da forma como desejam. No registro da Jamila no caderno, o seu desenho da brincadeira casinha é a retratação de como ela percebe e vive essa brincadeira. Observe o primeiro caderno da esquerda:

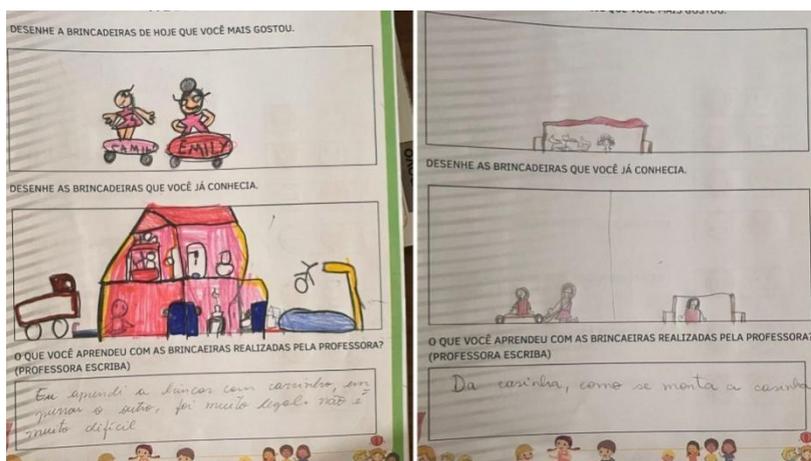


Figura 18. Caderno de registro da Jamila e Lari respectivamente.

No registro da Jamila, a brincadeira que mais gostou foi o carrinho de rolimã, e a que ela já conhecia é a brincadeira da casinha. Contudo, o que chama atenção no seu desenho é a magnitude da sua “casinha”, a princípio percebe-se que a casa contém um andar, piscina e um carro estacionado, tem móveis e pessoas dentro. Ela

relaciona deste modo a brincadeira da aula com a realidade, a estrutura de uma casa real, talvez a retratação da sua casa dos sonhos, de alguém conhecido ou, até mesmo a casa dela. Fonseca, Muniz (2000) retratam o lúdico nas brincadeiras, elas o definem como:

A ludicidade não é algo que se acha em qualquer lugar, não é um objeto, não é uma instituição, não é algo palpável, portanto, algo que possamos manipular. Ela acontece na fluidez das brincadeiras. O lúdico só se manifesta no mundo vivido, no qual adultos e crianças participam. Vista assim, a ludicidade só está presente quando alguém resolve começar a brincar e a entrar no mundo da fantasia, da criatividade, e termina, quando alguém decide parar de brincar (Fonseca, Muniz, 2000, p. 82).

Portanto, pode-se dizer que ao brincar de casinha, as crianças entram em um mundo onde está a ludicidade. Para a Lari, que fez o desenho retratado na figura 26 do lado direito, consegue representar conforme a brincadeira ocorreu em sala, cadeiras e um tecido e as crianças embaixo. Ela transfere para o desenho a experiência e vivência como ela de fato aconteceu, e que para ela foi significativo, e do que foi ensinado.

Os sentidos atribuídos às práticas corporais, materializados em narrativas imagéticas e escritas, potencializam os processos de rememoração do que foi ensinado, levando os alunos a autoavaliar suas aprendizagens. Para isso, faz-se necessário o uso de diferentes registros avaliativos como formas singulares de cada criança expressar os sentidos com as aprendizagens por diferentes linguagens – falada, gestual, escrita, textual, desenho (Santos, et al. 2019, p. 13).

De modo geral, nesta aula as duas brincadeiras trouxeram às crianças experiências e aprendizagens distintas, ao utilizarem o caderno de registro ficaram mais compreensíveis tais afirmações com base nos dados. Na análise dos desenhos de todos os cadernos, foi possível identificar que: as duas brincadeiras foram bastante aceitas, ficando 2 registros apenas de diferença. Logo, com relação ao conhecer as brincadeiras, no gráfico 12, o carrinho de rolimã é destacado como uma brincadeira

que as crianças não conhecem, enquanto 8 registraram conhecer as duas e 3 crianças desconheciam a brincadeira da casinha.



Gráfico 11. Respostas dos desenhos do caderno de registro

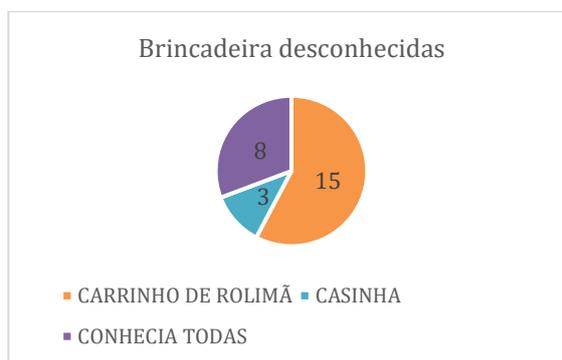


Gráfico 12. Resposta dos desenhos do caderno de registro

Nesta aula, então, a atividade do dia transformou-se de algo inicialmente desconhecido para algumas crianças, em uma prática cheia de significados e experiências. Essas vivências não apenas despertaram a curiosidade, mas também contribuíram para a aquisição de novos saberes e aprendizagens, enriquecendo o processo de desenvolvimento integral dos alunos.

4.9 Aula 6: Pipa

Esta aula foi planejada com o objetivo de proporcionar às crianças a experiência completa, desde a confecção do brinquedo até o momento de brincar. Para isso, foram convidados dois ex-alunos da unidade, com experiência em produzir

e soltar pipas. Eles iriam, junto com os alunos, realizar o passo a passo da confecção da pipa e, em seguida, ensiná-los a empiná-la.

Inicialmente iremos analisar os dados obtidos nas perguntas fechadas dos cadernos de registro. Estes apontaram que:

PERGUNTAS	SIM	NÃO
Você gostou das brincadeiras de hoje?	23	0
Conhecia as brincadeiras de hoje?	21	2
Entendeu as explicações da professora?	19	4
Foi difícil brincar de alguma brincadeira?	2	21
As brincadeiras de hoje podem ser feitas em casa?	17	6
Conseguiu respeitar as regras?	23	0
Conseguiu respeitar os colegas durante as brincadeiras?	23	0

Tabela 6. Resposta das perguntas fechadas do caderno de registro

Todos gostaram da aula, apenas 2 alunos não conheciam a pipa, 4 alunos disseram não ter entendido bem as explicações feitas nesse dia, 2 alunos apontaram achar difícil brincar com a pipa, 6 disseram que essa brincadeira não dá para fazer em casa e todos seguiram as regras e combinados, bem como tiveram respeito com os colegas durante a aula.

Os registros das narrativas das crianças serão trazidos para melhor compreensão das aprendizagens e das observações realizadas por elas. As respostas deles com relação à pipa narravam o seguinte:

Vic – eu aprendi a soltar pipa.

Lari – aprendi a montar a pipa.

Sasha – eu aprendi mais solta pipa, porque eu já sabia, eu também aprendi a fazer a pipa.

Estrela – eu aprendi solta e também fazer a pipa, arrumar a rabeira.³

Davi – que dá também para soltar com os amigos.

Luca – erguer a pipa, deixar os colegas ir também.

João – que não vai poder tomar da mão do colega.

Hejei – a pipa foi legal, quando estava segurando a pipa eu já estava feliz.

Keny – a prestar atenção nos guris que fez a pipa pra nós, e como subir a pipa.

Liza – eu aprendi um pouco como fazer pipa, eu gostei de soltar pipa, eu aprendi a mexer no fio da pipa.

³ A rabeira da pipa é a cauda/rabo, aqui na região de Cuiabá-MT geralmente é feito com linha e tiras de sacolas plásticas amarradas a ela, presa na parte inferior da pipa. Ela ajuda a pipa a voar e mantê-la estável no ar.

Jamila – Eu achei um pouco difícil, legal, porque o vento não tava pegando, aprendi a soltar.
Miguelito – que não pode soltar a linha da pipa, se não ela vai embora.

Aprender a soltar pipa na escola vai além de uma simples brincadeira; é uma atividade que combina diversão, criatividade e aprendizado. Por meio dessa prática, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver habilidades manuais, compreender que elementos da natureza interferem na brincadeira, como o vento, chuva; além de vivenciar momentos de interação e colaboração com colegas.

As falas de Davi, Luca e João trazem aspectos das relações com o outro, em que percebem que precisam dividir, que pode ser feito com o outro, e saber esperar a vez, que todos têm o seu momento. “não tinha pipa para todos, portanto, eles tiveram que dividir e esperar a vez” (caderno de campo da pesquisadora). Exposto isso, o que se percebe sobre a aprendizagem dos meninos advinda de uma situação em que só foi possível porque tinha o outro. Na perspectiva de Charlot (2000), essa troca e percepção que as crianças fazem nas relações é o resultado de um corpo sujeito que é capaz de aprender, “aprender o seu corpo significa controlar, transformar, melhorar a relação do seu corpo com o ambiente, em contextos de espaço, tempo, material, regras, normas, relações com os outros etc.”, (Charlot, 2009, p. 243).

Charlot (2000) pautado em Merleau-Ponty, corrobora ainda dizendo que “O corpo é um lugar de apropriação do mundo, um “conjunto de significações vivenciadas”, um sistema de ações em direção ao mundo, aberto às situações reais, mas, também, virtuais.” (2000, p. 69)

Outro ponto relevante a ser discutido nas respostas acima, é que as crianças relataram ter aprendido a “fazer” a pipa. Contudo, uma aprendizagem concreta, que envolve a elaboração e confecção de um objeto, exige a vivência prática dessa ação, ou seja, o “fazer” de forma autônoma. Em outras palavras, as crianças adquiriram o que Charlot (2000) denomina de *saber enunciado* ou *saber-objeto*. No entanto, para que esse conhecimento evoluísse para o *saber domínio* – no qual o aluno seria capaz de confeccionar sua própria pipa de maneira independente, seria necessário realizar mais uma aula sobre o assunto/tema, possibilitando a transição efetiva entre esses diferentes saberes.

Não só estudar “a natação” não basta para saber nadar, como, também, conhecer “a informática” não garante que se saberá utilizar um computador; mesmo que, é claro, isso ajude; no primeiro caso mais ainda do que no segundo. Trata-se aí de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender “a natação” é referir-se a essa atividade como a um conjunto de enunciados (normativos) que constituem um saber-objeto. Seria provavelmente interessante perguntar às crianças se estão aprendendo a nadar, ou se estão aprendendo a natação, analisando desse ponto de vista sua conduta durante a atividade (Charlot, 2000, p. 70).



Figura 24. Registro do momento em que as crianças estão aprendendo como se faz uma pipa – acervo da pesquisadora

Analisando ainda as narrativas das crianças do caderno de registro, alguns pontuaram que aprenderam como subir uma pipa, como manusear a linha, como Sasha, Keny, Estrela e Vic. Neste sentido, por se tratar de uma brincadeira que exige habilidades manuais e conhecimentos que são adquiridos com experiência, as crianças tiveram uma experiência que pôde fornecer a elas a compreensão de como se solta uma pipa, porém, sabe-se que este processo requer mais prática. Podemos utilizar o *saber domínio* do nadar como exemplo, não se domina o nado com apenas uma aula. Mas, entretanto, o que se espera dessa aula é que as crianças experienciem práticas pertencentes a cultura cuiabana, que ela de algum modo consiga recriar, usufruir e explicar por meio de outras linguagens o assunto/tema aprendido.

Mantendo um olhar cuidadoso sobre as aprendizagens e os saberes construídos na aula, encontra-se então uma situação em que o aluno parte como diz Esteban (2003) de uma condição do “não saber”, para um meio em que se pode

denominar de “em construção”, ou seja, em trânsito para “saber fazer” ou *saber domínio*, porque ela já mostrou e evidenciou que está nesse caminho, quando ele identifica nos registros suas aprendizagens, mesmo o professor identificando que não estão ainda consolidadas.



Figura 19 Registro das crianças ajudando a fazer a rabeira da pipa – acervo da pesquisadora



Figura 26. Registro das crianças soltando e segurando a linha da pipa – acervo da pesquisadora

Neste sentido, os cadernos de registros auxiliam para que possa ter essa percepção da realidade da turma com relação ao tema/assunto, a aula e as atividades. Santos *et al.* (2019) podem colaborar neste sentido.

O uso de registros avaliativos como o diário de Educação Física evidencia caminhos para projetar os processos da aprendizagem, levando em consideração as especificidades desse componente curricular. Em diálogo com as práticas docentes, os registros contribuem para que as crianças atribuam novos sentidos à sua

relação com o saber, em um movimento que possibilita a autoavaliação dos processos de aprendizagem (Santos et al., 2019, p. 13).

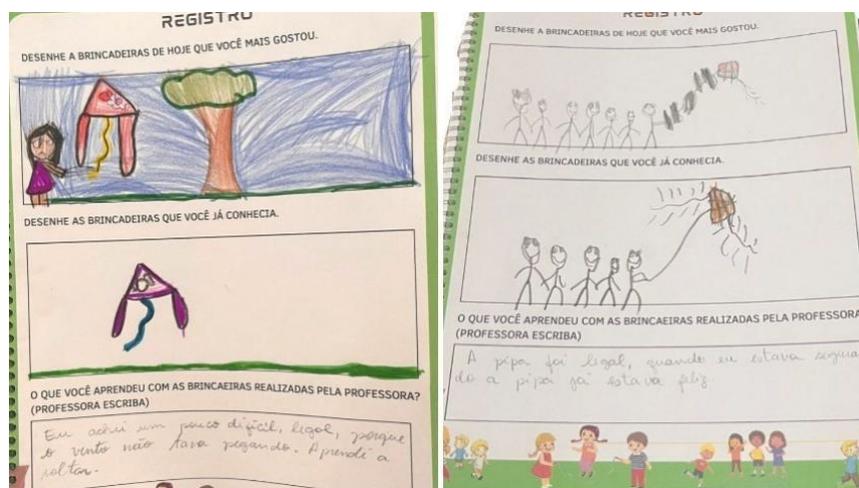


Figura 20. Caderno de Registro de dois alunos.

Tais processos de aprendizagem são interpretados a partir dos registros imagéticos, como no primeiro caderno (esquerda) a aluna Jamila desenha “uma menina com uma expressão triste”, nos remete à sua narrativa na terceira questão sobre o vento não colaborar com o momento da brincadeira. No outro caderno (direita) o Hejei evidencia e desenha como se desenvolveu o brincar, “a fila” foi uma maneira de organizar para que todos pudessem soltar a pipa.

Esses registros revelam não apenas a percepção individual dos alunos, mas também a complexidade das aprendizagens construídas no decorrer da atividade. Assim, os desenhos e narrativas dos alunos traduzem suas reflexões, sentimentos e compreensões, evidenciando o papel das práticas pedagógicas em possibilitar a construção de saberes significativos e contextualizados.

5.0 Análise panorâmica das aulas

Como parte do encerramento da análise dos dados dos cadernos de registros, discutiremos alguns dados de forma geral relacionando as seis aulas que foram

desenvolvidas. No entanto, utilizou-se ainda das informações do questionário diagnóstico, a fim de complementar a interpretação nesta análise.

Do questionário diagnóstico foi retirado e observado as respostas das perguntas abertas (desenho), pois elas trouxeram informações sobre o conhecimento prévio dos alunos; como as brincadeiras que realizavam em casa, e suas expectativas de aprendizagem com as aulas. Interpretou-se então, que estes registros seriam categorizados como “brincadeiras conhecidas”.

Portanto, ao analisar as narrativas registradas no caderno, foi realizada uma comparação com as brincadeiras mencionadas nas respostas do questionário diagnóstico. Quando as respostas coincidiam, por exemplo; se na aula teve o pega-pega o aluno registrava no caderno que “aprendeu a brincar de pega-pega” e, no diagnóstico, havia indicado que já brincava dessa mesma brincadeira em casa, ou que gostaria de aprender essa brincadeira na aula, essa informação foi interpretada como uma referência ao “brincar de forma adequada ou brincar direito”. Isso inclui a mediação do professor, que apresenta regras e organiza a brincadeira, diferenciando essa nova experiência da forma como o aluno conhecia ou costumava brincar anteriormente.

Quanto às outras referências que formaram as categorias, constituíram a partir das narrativas da última pergunta do caderno de registro: *o que você aprendeu com as brincadeiras realizadas pela professora?* As respostas foram categorizadas de acordo com as semelhanças ou que tinham o mesmo assunto; foram sistematizadas e estarão representadas em forma de gráfico, assim será mais prático explanar as aprendizagens narradas pelos alunos com relação as 6 aulas que tiveram.

Cinco categorias foram criadas relacionadas às aprendizagens dos alunos.

Aprendeu uma brincadeira nova: nesta situação se analisou as respostas deles no caderno de registro que indicava qual brincadeira não conheciam, vinculando com a sua narrativa. Caso a brincadeira desconhecida tenha sido mencionada como aprendizagem na narrativa, se enquadrou nessa categoria.

Relacionamento com o outro e regras na brincadeira: aqui todas as narrativas ligadas a palavras como respeito, regras, dividir, cooperação e empatia foram consideradas aprendizagem relacional com o outro, com o ambiente e situação.

Relacionado a emoções e sentimentos na brincadeira: as narrativas que expressavam como se sentiram durante a aula e na brincadeira, palavras como, estar feliz, se divertir e legal foram consideradas nessa categoria.

Respostas não relacionadas à aula: teve uns dois alunos que durante as aulas trouxeram respostas aleatórias que não se vinculavam com a aula do dia. Não fazendo nenhum sentido. Por isso foi criada essa categoria para discutir a situação, visto que todas as narrativas foram consideradas.

Apreendeu a “brincar direito” uma brincadeira conhecida: como descrito anteriormente, nesta categoria foram as respostas que se cruzaram, evidenciando que apesar das crianças conhecerem a brincadeira do dia, relataram ter aprendido a brincar.

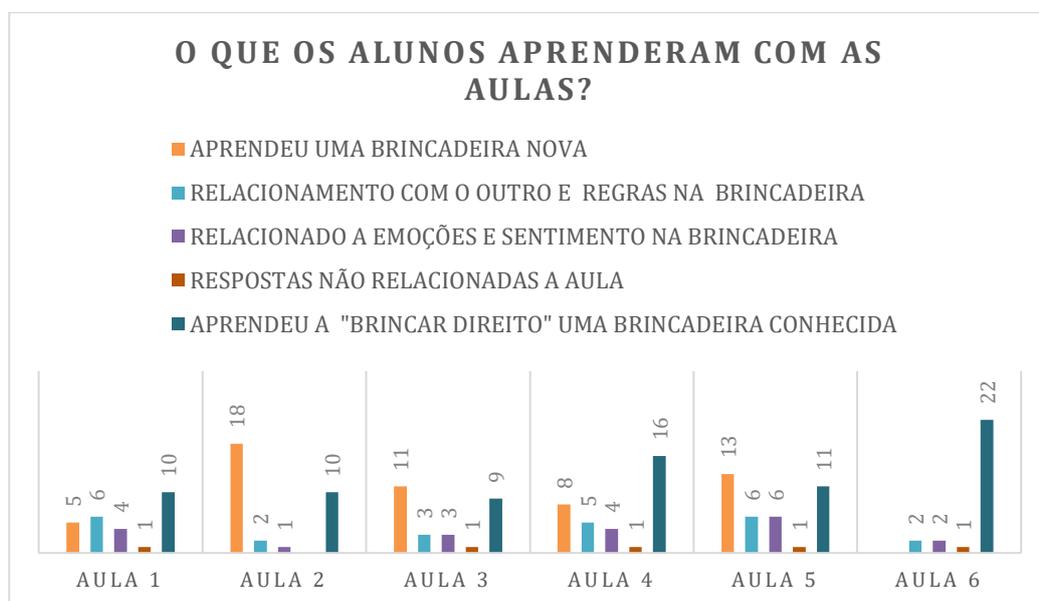


Gráfico13. Categorias das aprendizagens dos alunos

Com base nos dados do gráfico 13, a aula em que mais teve registro de aprender uma brincadeira nova foi na aula 2, o dia da bolita, sendo essa brincadeira mencionada como desconhecida pela maioria. Na aula 6 da pipa, teve um índice relevante no aprender a brincar direito, com base na análise desta aula, o fato das crianças evidenciarem como fazer a pipa e ver como se brinca pôde ser o motivo das respostas dos alunos. Nas aulas 3 e 5, o aprender uma brincadeira nova e aprender a brincar direito tiveram quase a mesma proporção. Ambas tiveram brincadeiras que

registraram em sua maioria não conhecer, brincadeiras como boca de forno, rouba bandeira e o carrinho de rolimã.

Na aula 4 se destaca também, apesar das novas aprendizagens, o aprender brincar direito teve um número interessante, nesta aula foi ensinado o futebol e a corrida de saco, o futebol registrou ser reconhecido por boa parte dos alunos, no entanto, foi possível perceber que a forma como foi tratado na aula foi importante para as crianças. Por último, na aula 1 foram trazidas brincadeiras mais conhecidas, com exceção do telefone sem fio, que foi mencionado pelas crianças como uma brincadeira desconhecida. Ainda assim teve 5 registros indicando aprender uma brincadeira nova, quando as demais demonstraram aprender a brincar direito, brincadeiras como a amarelinha e o esconde-esconde.

O que estes dados possibilitam e que descrevemos é possível porque se utilizou um recurso para coletar dados, estes que foram cruciais para analisar as aprendizagens dos alunos, o que trouxe uma leitura real das aulas e do desempenho de cada estudante.

A coleta de dados para a avaliação não se faz por meio de "instrumentos de avaliação", mas, sim, através de recursos metodológicos de investigação - entre eles, instrumentos de coleta de dados -, cujo destino final é revelar a qualidade da realidade. E, então, os instrumentos de coleta de dados para a avaliação têm por objetivo obter dados essenciais, relevantes, que possibilitem uma descritiva satisfatória da realidade, que, no caso da avaliação da aprendizagem, significa uma descritiva do desempenho do estudante na apropriação dos conteúdos ensinados (Luckesi, 2014, p. 70).

Luckesi (2014) reforça a necessidade da utilização de instrumentos avaliativos que estejam adequados e que tenham um rigor metodológico, pois, somente assim, a realidade e a qualidade do ensino que estão sendo oferecidos poderão apresentar dados válidos para avaliar. Não adianta realizar um discurso de avaliação da aprendizagem, se no momento de avaliar, não é aplicado com rigor e intenção, Luckesi (2014, p. 73), pontua que é considerado um mal básico que pode ocorrer no dia a dia da escola "[...] a ausência de rigor metodológico implica algumas carências que fragilizam o significado e validade dos dados coletados".

Esses dados são respostas das ações desenvolvidas, melhor dizendo, são as aprendizagens comprovadas por meio de um instrumento. Há de se discutir então sobre elas, para Libâneo (1990), as aprendizagens são divididas em casual e organizada, portanto, o que nos interessa são as organizadas, que são definidas por ter como finalidade,

[...] aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Embora isso possa ocorrer em vários lugares, é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino (Libâneo, 1994, p. 82).

As aprendizagens são processos complexos que envolvem diferentes dimensões, se manifestam de forma diversa conforme os contextos vivenciados. Os dados indicam que essas aprendizagens ocorrem de maneira significativa quando mediadas por experiências concretas, neste caso, as brincadeiras e atividades estruturadas que favorecem a interação entre os alunos, o ambiente e as regras propostas.

Ao tratar das aprendizagens que foram colocadas em categorias para as brincadeiras que já eram conhecidas por eles e que foram vivenciadas na aula junto com a professora e os colegas possibilitaram a esse aluno ampliar seus conhecimentos e experiências daquilo que já sabia, por isso ele continua a aprender. Libâneo (1990, p. 83) relata que “a aprendizagem é uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento.” Ele acredita ainda que a relação cognitiva e o objeto se conectam de modo que conseguem modificar e enriquecer as estruturas mentais. “Por esse processo, formam-se conhecimentos e modos de atuação pelos quais ampliamos a compreensão da realidade para transformá-la, tendo em vista necessidades e interesses humanos e sociais.” (Libâneo, 1990, p.83)

Logo, as novas aprendizagens, são novas informações, novas experiências que foram introduzidas de modo que ele conseguirá apresentar, expressar o que aprendeu, sejam elas na escola ou fora dela. “Os resultados da aprendizagem se

manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social” (Libâneo,1990, p.83).

As novas aprendizagens podem também promover o conhecimento e o domínio de novos sentimentos, emoções e saberes, que passam a integrar tanto a estrutura subjetiva quanto a intersubjetiva do sujeito. Enquanto ser humano que se relaciona, essas novas relações, por sua vez, geram saberes e aprendizagens adicionais.

Seguindo ainda no contexto dos registros utilizados como dados relevantes do instrumento avaliativo, a relação com o saber, conforme proposto por Charlot (2000), evidencia como os aspectos emocionais e sociais se articulam ao processo de aprendizagem. Por meio dos registros, é possível identificar não apenas os saberes construídos pelos alunos, mas também as formas como eles expressam sentimentos, percepções e interações com o outro, fundamentais para compreender os sentidos atribuídos ao aprender.

De modo a facilitar a discussão, trouxe as informações do gráfico 13 para a tabela abaixo, mostrando as narrativas com relação às categorias relacionais, os números indicam quantas vezes foram mencionadas nas respostas:

CATEGORIAS	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6
Relacionamento com o outro e regras na brincadeira	6	2	3	5	6	2
Relacionado a emoções e sentimento na brincadeira	4	1	5	4	6	2

Tabela 7. Recorte do gráfico 13 sobre as aprendizagens dos alunos nas aulas.

Com base no gráfico 13, em todas as aulas foram observadas narrativas relacionadas a questões sociais e emocionais, com variações na intensidade de uma aula para outra. Nas aulas em que houve mais apontamentos, essas narrativas foram provocadas por situações ocorridas durante as atividades. Assim, o ambiente e as interações entre as crianças estimularam sua percepção e aquisição de novos conhecimentos.

Na aula 1, por exemplo, houve um episódio de descumprimento das regras da brincadeira e uma conduta desrespeitosa com um colega. Na aula 5, durante a brincadeira do carrinho de rolimã, registraram-se falta de cuidado ao brincar e o não

cumprimento das regras estabelecidas. Já nas aulas 3 e 4, que envolveram as brincadeiras de rouba bandeira e futebol, a professora realizou constantes mediações devido à natureza competitiva e de equipe dessas atividades. Apesar dos desafios, essas aulas foram consideradas significativas e, conforme os relatos, também muito divertidas.

Para Charlot (2000), a distanciação-regulação, ou seja, o saber relacional que envolve os sentimentos e relacionamentos podem ser interpretados como parte da construção do sentido da aprendizagem. Eles influenciam a motivação para aprender, o modo como as pessoas se relacionam com o conhecimento e com os outros, e como lidam com desafios e conflitos no processo educativo.

Trata-se, dessa vez, porém, de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente. Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso, em situação. Assim, chamamos esse processo epistêmico distanciação-regulação. Aqui, o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000, p. 70).

Nos referimos ao saber relacional, que aqui neste caso advém do saber domínio, este que promoveu experiências na execução das atividades e por meio delas que essas aprendizagens foram construídas.

Outro ponto importante a ser discutido, e que muitas vezes pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, são as dificuldades encontradas pelos alunos ao longo das aulas e atividades. Abordaremos, assim, as aulas que mais apresentaram informações no caderno de registro indicando que os alunos classificaram alguma brincadeira do dia como 'difícil'.

Ao utilizar o caderno de registro como instrumento avaliativo, essas dificuldades se tornam evidentes para o professor, que, ao ter acesso a essas informações pode intervir de forma direcionada. Nas aulas desenvolvidas, as dificuldades relatadas pelas crianças surgiram principalmente durante o momento de

brincar. Com base nos registros, a professora conseguiu se aproximar mais dos alunos durante as atividades, contribuindo e intervindo de forma a melhorar a experiência e possibilitar que eles aprendessem o que foi proposto na aula. Isso com base no que diz Luckesi (2018, p. 58)

O ato de avaliar não atua, por si mesmo, na produção dos resultados da ação. Como investigação, o ato de avaliar simplesmente revela a qualidade da realidade. Os usos de suas revelações, como base para decisões, são da responsabilidade do gestor da ação avaliada, que, tomando em mãos o conhecimento obtido, faz escolhas e toma decisões.

Os dados foram levantados a partir das respostas objetivas de todos os cadernos de registros, de todas as aulas. Então abaixo no gráfico, aparecerão as aulas que as crianças apontaram se alguma das brincadeiras “foi difícil de brincar”, das brincadeiras propostas.

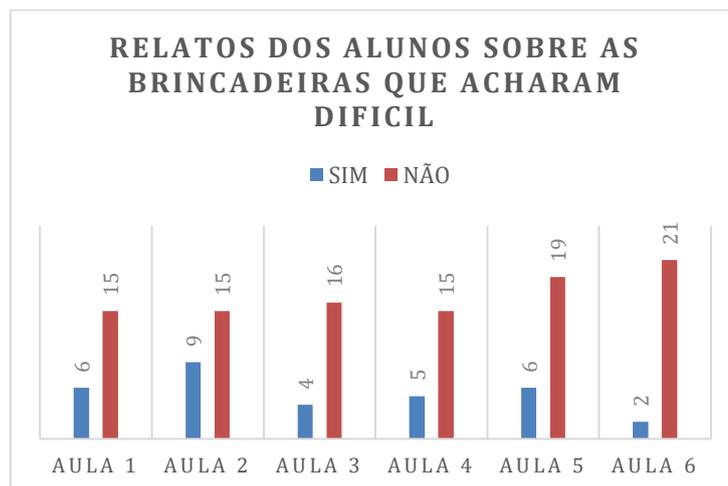


Tabela 8. Respostas dos alunos com relação ao "difícil de brincar".

Observando os dados apresentados, percebe-se que, em todas as aulas, os alunos relataram “achar difícil” participar de alguma das brincadeiras propostas. A aula que mais se destacou nesse aspecto foi a aula 2, que incluiu as atividades de bolita e pular corda. Esta última, realizada de forma individual devido à sua característica, provavelmente colocou os alunos em situações de maior desafio, especialmente

aqueles que ainda não dominavam a habilidade de pular corda. Nas demais aulas as respostas ficaram entre 6 e 4, com exceção a aula 6, que foi da Pipa.

Ao analisar as respostas obtidas, torna-se evidente que, no processo de aprender, alguns alunos enfrentam situações que os colocam em dificuldade. Durante as atividades, eles vivenciaram momentos específicos que exigem superação de desafios, seja por falta de domínio de habilidades, desconhecimento das regras ou até mesmo por questões sociais e emocionais que emergem no contexto das brincadeiras. Essas situações, no entanto, também oferecem oportunidades valiosas para o professor intervir, mediar e auxiliar os alunos. Assim, é possível promover o avanço no desenvolvimento dos alunos e fortalecer a qualidade das experiências de aprendizagem.

Por ser um componente que se destaca pelo "fazer com" e pelo "saber domínio", desenvolvendo suas unidades didáticas a partir da cultura corporal de movimento, reconhece-se que aprender um novo movimento requer prática. Em algumas brincadeiras e jogos que exigem maior domínio dos movimentos corporais, uma única aula pode não ser suficiente para que todos os alunos aprendam. Por exemplo, para alguns alunos, pular corda nem sempre é uma tarefa simples. Essa atividade exige do corpo o domínio de movimentos que só pode ser alcançado por meio da prática repetida, incluindo tentativas com erros e acertos, pois demanda controle corporal e uso do corpo.

Quando Charlot (2009) fala que a Educação Física não é uma disciplina como as demais, quer dizer que os saberes e o aprender se inscrevem num corpo, que pode se apropriar de conhecimentos e aprendizagens com base na relação com o ambiente, com o outro e consigo.

Encerrar a análise sobre as aprendizagens dos alunos nas aulas requer destacar a complexidade e a intencionalidade que permeiam o processo educativo. Nesse contexto, a avaliação diagnóstica, conforme defendida por Luckesi (2011), emerge como um instrumento essencial, não apenas para identificar lacunas no aprendizado, mas também para reconhecer as potencialidades dos estudantes. Esse tipo de avaliação se propõe a olhar para o aluno em sua integralidade, considerando suas particularidades e oferecendo subsídios para intervenções pedagógicas que promovam aprendizagens mais consistentes.

Paralelamente, a perspectiva de Charlot (2000) com as figuras do aprender e acerca das relações dos sujeitos com os saberes contribui para ampliar essa compreensão, ao enfatizar que aprender não é apenas acumular informações, mas construir significados a partir de experiências concretas, valores e contextos socioculturais. Assim, as aulas tornam-se um espaço de interação e ressignificação, no qual o aluno não é apenas receptor, mas agente ativo no processo de aprender, evidenciando que ensinar é, sobretudo, um ato de encontro com as histórias, os sentidos e os saberes que cada estudante traz consigo.

5.1 Ponto de chegada: questionário de saída

O questionário foi o último instrumento utilizado na coleta de dados. Por se tratar de um questionário de saída e apresentar respostas das ações realizadas, sua análise poderá incorporar informações do caderno de registro e do questionário de entrada, permitindo uma avaliação mais abrangente e comparativa. Dessa forma, será possível realizar uma análise completa, alinhada aos objetivos traçados para esta pesquisa.

O questionário foi formulado com seis perguntas fechadas (sim e não), e duas que eram abertas (registro em desenho), as perguntas foram voltadas para as aulas que foram mediadas e sobre a utilização do caderno de registro. Abaixo, temos as perguntas e as respostas dos alunos disposto em uma tabela:

PERGUNTAS FECHADAS	SIM	NÃO
Você gostou das aulas de Educação Física?	26	0
Você participou de todas as atividades que a professora realizou?	21	5
O que a professora ensinou nas aulas de Educação Física, foi importante para você?	25	1
Gostou de fazer os registros das aulas no diário?	26	0
Gostou de ser ouvido pela professora? Quando você falou do que gostou e não gostou, do que foi fácil e difícil?	26	0
Você realizou algumas das brincadeiras aprendidas na aula lá na sua casa ou em outros lugares?	22	4

Tabela 9. perguntas fechadas e as respostas do questionário de saída

As respostas apontaram que todos gostaram das atividades, todos responderam ter gostado de fazer o registro no diário/caderno de Educação Física, bem como sobre eles poderem falar a respeito das aulas, situações como dificuldade, relações com o outro, desenhar, se expressando a respeito das brincadeiras desenvolvidas com eles. A maioria considerou importante o objeto de conhecimento-ensinado nas aulas, com exceção de um aluno que mesmo após explicações, sentiu-se confuso com a resposta e marcou não. (registro em vídeo)

Estas respostas dos alunos promovem a reflexão de que ao aplicar o caderno de registro como um instrumento avaliativo, que possibilitou avaliar as dificuldades e aprendizagens dos alunos, é relevante para mostrar que é possível desenvolver práticas avaliativas que possam considerar e valorizar os saberes dos alunos nas aulas de Educação Física.

Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho, árduo porque desconhecido, de transformá-la em realidade. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas (Esteban, 2003. p. 18).

Esteban (2003), Luckesi (2011a), Vasconcellos (2008) e Hoffmann (2001) defendem uma avaliação que, mesmo seguindo concepções diferentes, considera o aluno como um todo, de modo integral, que seja inclusiva e formativa, que se importe com os saberes, e que utilize dessas práticas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, e não cumprir calendário de um sistema educacional que está destinado a classificar e ao fracasso.

As perguntas abertas que eram de desenhar, foram interpretadas e transcritas com o auxílio da gravação do vídeo. Deste modo, elas foram listadas e postas em forma de gráfico para apresentação dos dados. Para esta questão, em específico, iremos realizar uma análise comparativa com as respostas da pergunta nº 7 do questionário de entrada. Desse modo, teremos análise de duas perguntas sendo elas:

Questionário de entrada: desenhe aqui as brincadeiras que você faz lá na sua casa.

Questionário de saída: desenhe aqui as brincadeiras que você faz lá na sua casa das quais a professora ensinou.

Observe abaixo:



Gráfico 13. Pergunta 7 - Desenhar as brincadeiras que fez em casa, das quais aprendeu nas aulas



Gráfico 14. Resposta da pergunta 7 do questionário de entrada.

As brincadeiras mencionadas pelos alunos nas respostas do gráfico 13 apresentaram uma distribuição equilibrada, por assim dizer. Os registros dos desenhos variaram entre 1 e 4 apontamentos, sendo o pega-pega a brincadeira com maior número de registros (4), enquanto a pipa e o rouba-bandeira tiveram apenas 1 registro cada. As demais brincadeiras ficaram entre 2 e 3 registros.

No gráfico 14, que apresenta as respostas do questionário de entrada para melhor compreensão e visualização, é possível observar que as brincadeiras ensinadas nas aulas influenciaram diretamente as práticas de brincar das crianças fora do ambiente escolar. Ao comparar os gráficos, identificam-se 6 novas

brincadeiras no gráfico 13 que não foram mencionadas no gráfico 14. Essas novas brincadeiras registradas pelos alunos correspondem às atividades ensinadas ao longo das aulas.

Não seria esse o motivo pelo qual a Educação Física está inserida na escola? Promover aprendizagens a partir do ensino de seus objetos de conhecimento? Desta forma ela,

[...] tem a mesma responsabilidade dos outros componentes curriculares. Todos devem contribuir para o desenvolvimento abrangente das crianças, "recebendo-as" da comunidade e contribuindo na "preparação" para seu convívio social, tanto no presente como no futuro (Moreira, Pereira, Lopes, 2009, p. 115).

Contudo, reconhecemos nesta pesquisa que a Educação Física com base na concepção de Charlot (2009, p. 243),

[...] não é uma disciplina escolar 'como as demais' [...]. Não é igual às demais porque ela lida com uma forma do aprender que não a apropriação de saberes-enunciados. Em vez de tentar anular ou esconder essa diferença, dever-se-ia destacá-la e esclarecê-la. O fato de que é uma disciplina diferente não significa que tem menos legitimidade do que as demais disciplinas.

Portanto, as aprendizagens dos alunos resultantes das aulas, possibilitou o *saber domínio* das brincadeiras, pois ele conseguiu aprender uma atividade.

Outro ponto de observação seriam as respostas vinculadas à pergunta do questionário de saída sobre a realização, em casa, de alguma das brincadeiras feitas na aula, especificamente nas respostas negativas. Teve então 4 alunos que disseram não realizar nenhuma das brincadeiras em casa, destes 4, 3 deles no questionário diagnóstico já haviam afirmado não brincar muito quando estão fora da escola, sendo assim, o espaço escolar o local de maior acesso às brincadeiras e atividades corporais.

Para essa situação poderia haver diferentes motivos que implicam a não prática do brincar, espaço, tempo, uso de telas, entre outros, o que se pode afirmar é

que há motivos diversos para a prática, inclusive como parte do seu desenvolvimento como ser humano, principalmente na infância, isso é inegociável.

A partir do ato de brincar, o indivíduo coloca em prática a sua capacidade de atenção, estabelece um campo de possibilidades, exercita a sua imaginação, desenvolve habilidades motoras e se torna um ser autônomo, além de aprimorar a sua relação consigo e com o meio (Severino, Porrozzi, 2010, p. 57).

Lima (2009) levanta a seguinte situação.

No passado não muito distante, a criança brincava de modo bastante independente dos adultos, pois ela tomava, por si mesma, as decisões em relação à brincadeira: do que brincar? Com quem? Onde? Quando? Quando começa? Quando acaba? Mudar de brincadeira. Hoje, nos centros urbanos, com o desenvolvimento complexo da sociedade e as mudanças que esse desenvolvimento acarreta nos modos de vida, a criança brinca cada vez menos. Além disso, a decisão da brincadeira muitas vezes é feita pelos adultos. É importante resgatar a brincadeira como parte integrante da infância (Lima, 2009, p. 6).

Reconhecendo a importância do ensino da unidade temática Brincadeiras e jogos, acaba se tornando imprescindível que estas práticas corporais do brincar sejam valorizadas e reforçadas enquanto as crianças estejam no período escolar, não somente nas aulas de Educação Física, mas em diversos momentos a ludicidade deve estar em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (Brasil, 2018. p. 224).

Conhecimentos estes que podem discutir a importância do brincar enquanto são crianças, que o brincar não deve ocorrer somente na escola, ou na aula de Educação Física.

Na sequência da análise do questionário de saída, a outra pergunta é relacionada ao que eles mais gostaram de aprender nas aulas. O gráfico 15 aponta os resultados interpretados dos desenhos.

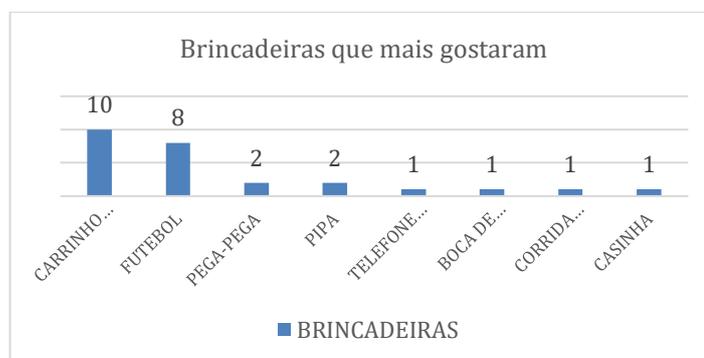


Gráfico 15. Pergunta 8 - Desenhar o que mais gostou de aprender nas aulas

O carrinho de rolimã foi apontado nos desenhos por 10 crianças, o futebol teve 8 citações, sendo as duas brincadeiras que se destacaram na opinião das crianças, como as brincadeiras que eles mais gostaram de aprender, de todas que foram desenvolvidas ao longo das aulas. As demais ficaram entre 2 e 1 registros dos desenhos.

Considerando esses dados, é possível afirmar que todas as brincadeiras citadas pelas crianças, de algum modo, ficaram marcadas de forma individual, promovendo aprendizagens diferentes em aulas aplicadas a toda a turma, composta por alunos com diversidade de realidades e preferências. Portanto, as brincadeiras possibilitaram a valorização das singularidades de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual as diferentes experiências, interesses e contextos contribuíram para o desenvolvimento coletivo e individual de forma enriquecedora.

5.2 Culminância do Projeto “Cuiabá: Sua gente... Sua história - Resgatando a Cultura Cuiabana” - Oficinas das Brincadeiras de Cuiabá

O projeto está previsto no projeto político pedagógico da escola, e visa promover o desenvolvimento de temas sobre a cultura e história de Cuiabá atrelados aos objetos de conhecimento em todos os componentes curriculares.

[...] trabalhamos com projetos pedagógicos, sequência didáticas e atividades permanentes com o intuito de desenvolver práticas educativas que respeitem a diversidade social e cultural, contemplando a realidade local, articulando o desenvolvimento dos valores que perpassam por todas as áreas do conhecimento colaborando para o desenvolvimento integral da criança/estudante visando seus direitos e deveres como cidadão. (PPP, 2022, p. 48).

O evento ocorreu no dia 05 do mês de abril no período matutino e vespertino, por ser interno, cada aluno participa no seu período. Na Educação Física, a turma participante da pesquisa foi envolvida na “Oficina das Brincadeiras de Cuiabá”, cujo objetivo era apresentar as brincadeiras para as demais crianças que passassem pela oficina, proporcionando um momento de vivência para que também pudessem experimentar as atividades. Para otimizar a rotatividade, considerando o número de alunos da unidade, foram selecionadas quatro brincadeiras. A escolha foi baseada na viabilidade em relação ao espaço e aos materiais disponíveis, além de garantir que um número significativo de alunos pudesse participar. Ficou então: a amarelinha, o carrinho de rolimã, a pipa e a bolita.

Para ficar na oficina, 8 alunos foram selecionados, sendo 2 em cada brincadeira.

Sucedeu-se desse modo em virtude de que a professora referência (pedagoga) também estava com eles expondo trabalhos deles na sala de aula.

Abaixo estarão alguns registros realizados pela pesquisadora.



Figura 21. Oficinas em funcionamento com os alunos explicando as brincadeiras e ensinando brincar.

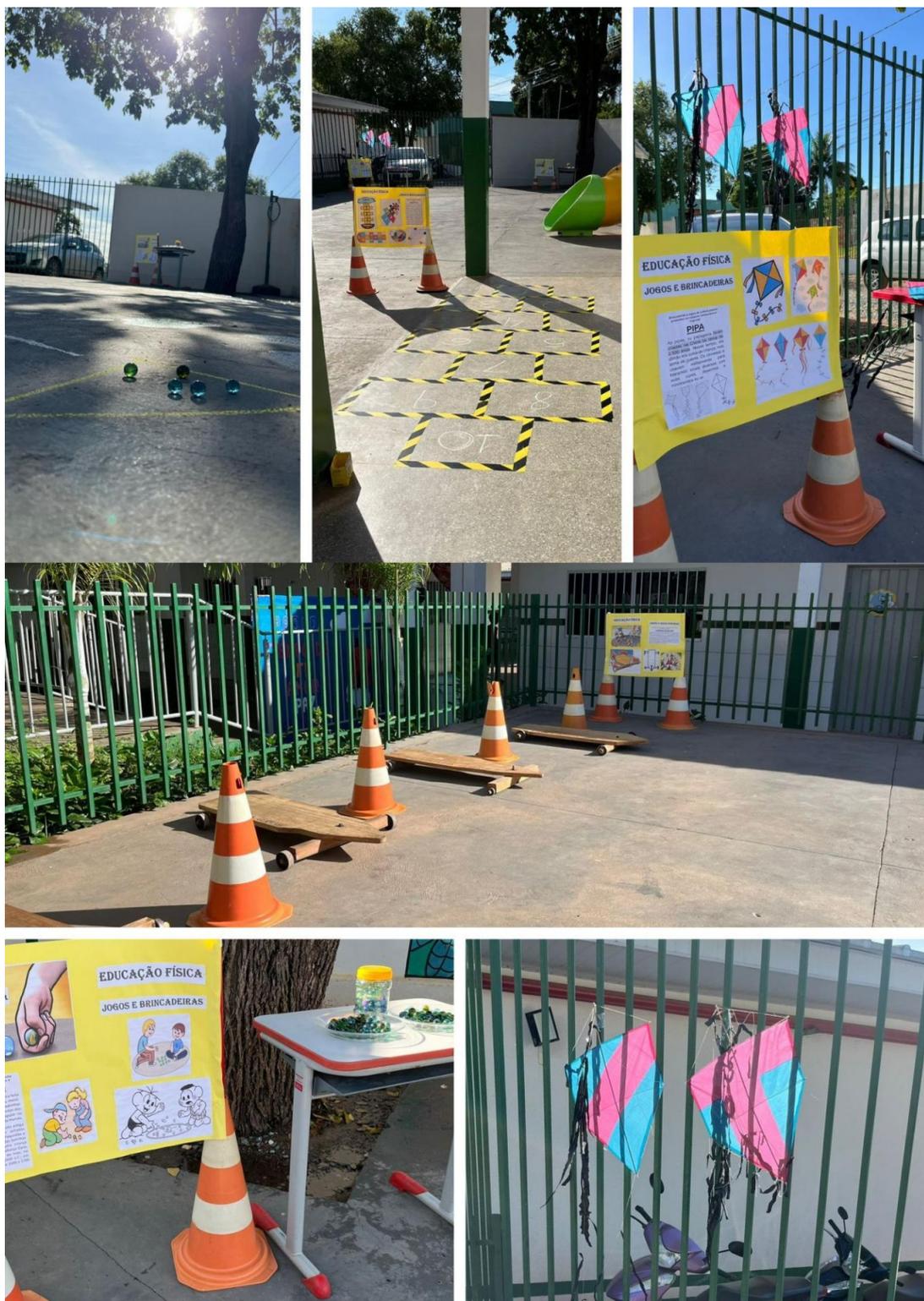


Figura 30. Espaço das oficinas prontas para o evento.



Figura 22. Oficinas em funcionamento com os alunos explicando as brincadeiras e ensinando a brincar.

Na oficina da Pipa, os alunos foram auxiliados por dois meninos maiores ex-alunos da escola, logo, as demais brincadeiras, todas foram organizadas, explicadas pelas crianças do 1º ano. O evento teve início às 13:30h e encerrou às 16:30h.

Neste dia da oficina não teve aula e nem a utilização nos cadernos de registro, pois as aulas que haviam sido planejadas já tinham se encerrado. Este momento, no entanto, pôde evidenciar o que os alunos aprenderam no decorrer das aulas, e puderam ensinar outras crianças a respeito das brincadeiras populares. Seguindo agora para a conclusão deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo responder a uma problemática que está atrelada à avaliação, no componente curricular e que atenda à faixa etária dos alunos. O intuito era saber se o caderno de registros, nas aulas de Educação Física, poderia ser utilizado como um instrumento de avaliação da aprendizagem? Levantado isso, o objetivo seguiu por identificar as aprendizagens dos alunos em relação ao objeto de conhecimento por meio de registros. A pesquisa partiu da problematização acerca da carência de instrumentos avaliativos que promovam a reflexão e a autonomia dos estudantes, considerando como um sujeito fundamental no ambiente escolar e que deve ser respeitado e valorizado, bem como seus conhecimentos e saberes.

Partindo disso, os resultados obtidos indicaram que o uso de registros como um instrumento avaliativo gerou impactos positivos no processo de aprendizagem dos alunos, pode apontar ao professor possibilidades de intervenções e redirecionamento das suas ações pedagógicas na busca de promover a aprendizagem dos alunos, quando a ação não foi satisfatória, trazendo a qualidade de ensino que se espera. Foi possível observar uma aceitação dos alunos ao utilizar o caderno de registro através dos resultados trazidos pelo questionário de saída, o qual gerou engajamento dos estudantes, além do desenvolvimento de habilidades reflexivas e autonomia na compreensão do objeto de conhecimento. Os registros também favoreceram o diálogo entre os alunos e a professora, pois, os dados puderam mostrar as dificuldades, seus

conhecimentos prévios e o que aprenderam com o que foi trabalhado em aula, fortalecendo uma relação pedagógica mais participativa e significativa.

Este estudo vem contribuir para a área da Educação Física ao propor um instrumento avaliativo com uma abordagem diagnóstica que valoriza a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, que identifica as dificuldades deles para que a ação pedagógica possa ser adaptada para atender melhor às necessidades dos alunos. Além disso, evidencia a importância dos registros como ferramenta metodológica que alia a prática pedagógica à formação de sujeitos autônomos e críticos. Este instrumento inicialmente foi elaborado pensando em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, contudo, pode ser adaptado e reformulado com a mesma intenção para os demais anos da educação básica.

Contudo, foi possível identificar algumas limitações na pesquisa, como o tempo limitado para a coleta e análise dos registros, o que pode ter restringido a compreensão mais ampla de seus impactos ao longo das aulas desenvolvidas. O tempo hábil para discutir com as crianças os dados que eram obtidos através do caderno de registro, principalmente nos casos de dificuldade apontadas nas respostas, poderia ter sido feito uma intervenção mais específica e de forma individual, porém, o tempo de coleta restringiu essas ações. Além disso, a pesquisa utilizou de instrumentos na coleta de dados que poderiam ser reduzidos a fim de se concentrar especificamente no caderno de registro que é o foco deste estudo, visto que as aprendizagens foram analisadas a partir dele.

Espera-se que futuras pesquisas possam explorar a aplicação e utilização de caderno de registros avaliativos em outros níveis de ensino, como nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ou em diferentes disciplinas, de modo interdisciplinar. Além disso, seria relevante investigar como a integração de tecnologias digitais pode potencializar o uso de registros na avaliação da aprendizagem. Utilização de formulários, registros fotográficos, vídeos podem ser meios de registros utilizados com alunos maiores.

Em síntese, este estudo reafirma a importância de compreender a avaliação como um processo contínuo, formativo, diagnóstico e transformador. A utilização do caderno de registros como instrumento avaliativo demonstra que é possível avaliar as aprendizagens dos alunos acerca do objeto de conhecimento desenvolvido. Observa-

se que os alunos não apenas se apropriam do conhecimento, mas também se tornam protagonistas de sua formação. Tudo isso ocorre ao proporcionar aos alunos um processo avaliativo que não seja punitivo, classificatório, excludente ou que desvalorize seus conhecimentos. Pelo contrário, busca-se valorizar seus saberes, incorporá-los em sua rotina e deixar claro que suas respostas serão ouvidas, com o objetivo de melhorar as vivências e experiências no aprendizado dentro do componente curricular. Por fim, ficou claro que o caderno de registro pode ser um instrumento de avaliação nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia: ciência e profissão, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ALVES, Flora Silva; ROCHA, Hugo Paula Almeida da. **Avaliação nas aulas de educação física: anos iniciais do ensino fundamental**. Motricidades: Rev. SPQMH, v. 4, n. 2, p. 156-166, maio-ago. 2020.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**/ trad. Lígia Teopisto. 1.^a edição, KluwerAcademicPublishers, 35 p. 2000. https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20Retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. **A Importância da Brincadeira para Criança de acordo com Jean Chateau**. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte, I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010 - Brasília, DF. ISSN 2178-485X

BARROS, André Minuzzo De. **Práticas pedagógicas em Educação Física e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista Instituto de Biociências. São Paulo, 2006. Orientadora: Prof^aDr^a Suraya Cristina Darido.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In: BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução às teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Karina Silva da Silva; SILVA, Caroline Vaz da. **OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO: O APRENDER A SER NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER HUMANO**. Porto Alegre – RS. 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/732>. Acesso em 23 de janeiro de 2025.

BRASIL, **Base Nacional Comum curricular: Histórico da BNCC**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Acesse%20a%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%3A-,Acesse%20aqui.,Acesse%20aqui>. Acesso em: 01 agos. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Versão Final. Ministério da Educação. Dezembro, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (volume 1)

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/** Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017. Seção 1, p. 41-44. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In*: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. **Educação física, esporte e sociedade:** temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

Charlot. Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria /** Bernard Chartot: trad. Bruno Magne, - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **A avaliação da educação física na escola.** *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. **Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

Escobar, M. O, Bracht, V. **Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez. 20121º reimpr. da 2. ed. de 2009.

ESTEBAN, M. T. Org. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 5 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, Maria Petrília Rocha; SANTOS, Maria Adriana Borges dos; NASCIMENTO, Kessiane Fernandes; RIBEIRO, Manoela de Castro Marques; FERREIRA, Heraldo Simões. **Avaliação da Aprendizagem: reflexões dos professores de educação física na educação básica.** RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286-305, maio/ago., 2019.

FONSECA, Ingrid Ferreira; MUNIZ, Neyse Luz. **O Brincar na Educação Física Escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte 21(2/3), p. 81-85, jan./maio 2000.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Cleomar Ferreira. As brincadeiras e os jogos na Educação Infantil In: MOREIRA, Evando Carlos (org.) **A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. 2º Edição Revista e ampliada. – Cuiabá – MT: EdUFMT, 2016. P. 13 – 23.

GOMES, Cleomar Ferreira. As brincadeiras e os jogos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, Evando Carlos (org.) **A Educação Física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. 2º Edição Revista e ampliada. – Cuiabá – MT: EdUFMT, 2016. P. 25 – 33.

GONZÁLEZ, Fernando J. **Dicionário Crítico de Educação Física**. In: PICH, Santiago. **Cultura Corporal de Movimento**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. E-book. p.163. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788541902786/>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; FURTADO, Renan Santos; SOUZA, Maria Victoria da Luz. **Avaliação da Aprendizagem em Educação Física sob a Perspectiva da Dimensão Conceitual**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 24, e022040, 2022.

GORDO, Margarida do Espírito Santo Cunha; FURTADO, Renan Santos; NEWAR, Christiani Lourdes Melo. **Dimensão Procedimental na Avaliação da Aprendizagem em Educação Física Escolar**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 - 25, e020152, 2021.

GORINI, Maria Augusta Gebara; SOUZA, Nadia Aparecida de. **Avaliação da Aprendizagem: a construção de uma proposta em Educação Física**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. Editora Ática, São Paulo, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001. 144 p.

HOFFMANN, Jussara. **AVALIAÇÃO MEDIADORA: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012. 176 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. 104 p.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais.p. 14 a 26. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. Org. Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.170 p. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2023.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Elvira Souza de. **Brincar pra quê?** Editora Interalia, São Paulo – SP, 35 p. 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **SOBRE NOTAS ESCOLARES: distorções e possibilidades**, São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Edilene de Souza; SILVA, Mabel Strobel Moreira. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (organizadoras). 1ª edição. Cuiabá-MT: Print Gráfica e Editora, 2019. 256 p.

MATO GROSSO, **Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC – MT. Mato Grosso, 2018.

MATO GROSSO, **Documento de Referência Curricular de Mato Grosso – Concepções para a Educação Básica**. Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC – MT. Mato Grosso, 2018.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em educação física escolar: relato de uma experiência** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física Campinas, SP. 2003. Orientador: Jocimar Daolio.

MEDRADO, Arthur; DINIZ, Margareth. **Aposta contemporânea de pesquisa-intervenção: impasses entre objetividade e subjetividade nas ciências humanas**. Revista de Ciências Humanas Sociais. v.6, n. 1. Edição especial, 2020.

MELO, José Pereira. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: SCHNEIDER, Omar et al(organização). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. P. 51 – 71.

MENDES, Evandra Hein; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. **Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: caminhos percorridos e desafios atuais**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 119-123, jan./abr. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (organizadora).; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, Náíola Paiva de. **Memória e contribuições do Pai da Avaliação Educacional**. In: XII Encontro Cearense de História da Educação, II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação. GT 7: Biografias, Educação, Memória e Sociedade. Ceará – CE, 2013. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39697/1/2013_eve_npmiranda.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. In: MOREIRA, Evando Carlos (Org.) **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: desafios e propostas I**. 2 ed. – Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. P. 21 a 42.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

PINTO, Ana Lucia Guedes. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. Dissertação de Mestrado – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 1994. Orientador: Luiz Carlos de Freitas.

RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física no Ensino Superior: Educação Física na Infância**. Coordenação Irene Conceição Andrade Rangel; editores da Série, Irene Conceição Andrade Rangel. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Ensino Fundamental de nove anos: rupturas com a Educação Infantil ou acolhimento das infâncias?** Revista tempo e espaços em educação. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 12, n. 28, p. 263-278, jan./mar. 2019

SACRISTÁN, J. Gimeno, GOMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ermani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. Editora Artmed, 1998.

SANTOS, Wagner dos. **CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: práticas e saberes**. In: SCHNEIDER, Omar et al(organização). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008. P. 87 – 106.

SANTOS, Wagner dos; MACEDO, LyviaRostoldo; MATOS, Juliana Martins Cassani; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar. **Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.30, n.04, p.153-179. Outubro-Dezembro 2014.

SANTOS, Wagner dos; MATHIAS, Bruna Jéssica; MATOS, Juliana Martins Cassani; VIEIRA, Aline Oliveira. **Avaliação na Educação Física Escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. de 2015.

SANTOS, Wagner Dos; Maximiano, Francine de Lima. Avaliação na Educação Física Escola: singularidades e diferenciações de um componente curricular. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SANTOS, Wagner dos; PAULA, Sayonara Cunha de; MATOS, Juliana Martins Cassani, FROSSARD, Matheus Lima; SCHNEIDER, Omar; NETO, Amarílio Ferreira. **A Relação dos Alunos com os Saberes nas Aulas de Educação Física.** J. Phys. Educ. v. 27, e2737, 2016.

SANTOS, Wagner dos; VIEIRA, Aline de Oliveira; MATHIA, Bruna Jéssica; BARCELOS, Marciel; CASSANI, Juliana Martins. **Avaliação na Educação Física Escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização.** Movimento, Porto Alegre, v. 25, e25047, 2019.

SEVERINO, Cláudio Delunardo; PORROZZI, Renato. **A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas.** Revista Práxis, ano II, nº 3, p. 51-58 - janeiro 2010.

SILVA, Josias Ferreira da. **Métodos de avaliação em Educação Física no ensino fundamental.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. SP, 2010. Orientadora: Antonia Dalla Pria Bankoff.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Eliana de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O que ensinar nas aulas de educação física?** In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (org.). **O que e como ensinar educação física na escola.** 1 ed. – Jundiaí, SP. Fontoura, 2009. P. 27 – 62.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino** / Ralph Winfred Tyler; tradução de Leonel Vallandro. - 9.a ed. - Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1986.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 18ª ed. São Paulo: Libertad 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora.** 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Cuiabá – MT, 15 de julho de 2023

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

À EMEB JOSÉ TORQUATO DA SILVA

A/C Rosenete Conceição de Oliveira Soares

Diretora da Unidade Educacional

Prezada Diretora,

O Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação do Professor Doutor Evando Carlos Moreira, apresenta e solicita que a mestranda Paloma Nara da Costa Santos, realize a coleta de dados para o desenvolvimento do seu trabalho de mestrado na Escola Municipal de Educação Básica José Torquato da Silva da Rede Municipal de Educação.

O objetivo do estudo é identificar os sentidos produzidos na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, por meio dos registros. Nos procedimentos metodológicos, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados dois questionários fechados, um diagnóstico e outro de saída, os quais os estudantes/participantes da pesquisa deverão responder de forma presencial, no próprio ambiente escolar. O questionário diagnóstico será aplicado 15 dias antes do início da aplicação das aulas de intervenção, com objetivo de verificar seus conhecimentos, suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física, além de suas preferências e gostos sobre as práticas corporais. A partir desse instrumento diagnóstico será elaborado um plano de intervenção escolhendo uma unidade temática para as aulas. Essa unidade será aplicada ao longo de um bimestre, durante as aulas do componente curricular de Educação Física previstas no currículo escolar.

Ao término do desenvolvimento das aulas, será aplicado um questionário de saída, para compreender o aprendizado dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como verificar a opinião dos estudantes sobre o ensino dos conteúdos. Outro instrumento para a coleta de dados que adotaremos neste estudo será o diário de campo, realizando anotações referentes aos fatos ocorridos em aula durante todo o processo de execução das aulas, sobre o comportamento dos alunos, sobre as suas opiniões em relação ao conteúdo vivenciado e tudo que o professor pesquisador julgar importante apontar.

A importante cooperação de V.Sa., ao aceitá-lo, demonstra, sem dúvida alguma, sua participação nesse trabalho fundamental ao processo de formação profissional dessa pesquisadora e dos integrantes dessa comunidade escolar. Sua identidade e da instituição da qual faz parte serão preservadas, pois os dados serão apresentados com a maior confiabilidade e fidedignidade possível, mantendo sempre em sigilo as informações pessoais dos participantes, conforme determina o rigor científico dos trabalhos acadêmicos.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Luciane de Almeida Gomes (pelo telefone 6599918-8581 ou e-mail Luciane.gomes@ufmt.br) ou com a pesquisadora Paloma Nara da Costa Santos, pelo telefone 65 99967-0587 ou pelo e-mail palomanara@gmail.com. Agradecemos a colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Paloma Nara da Costa Santos
Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
(PROEF) da UFMT

Prof.^a Dr.^a Luciane de Almeida Gomes
Orientadora da pesquisa

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Professora Elijane Gonçalves Lopes

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Mato Grosso, da mestranda Paloma Nara da Costa Santos, sob orientação da Professora Dr.^a Luciane de Almeida Gomes, a ser realizada na Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) José Torquato da Silva da Rede de Ensino do Município de Cuiabá do estado de Mato Grosso, tendo como o objetivo identificar os sentidos produzidos na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, por meio dos registros, com vistas a promover melhor o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos, com relação a disciplina Educação Física. Com o intuito de construir instrumentos que possibilite a elaboração de registros: por meio de desenho e/ou escrita num caderno destinado à disciplina de Educação Física, identificar e analisar os sentidos da aprendizagem produzidos por meio dos registros do caderno de Educação Física e produzir um caderno de registros com sistemas de códigos que permite avaliar alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, tendo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho da Secretaria Municipal de Educação, por meio desta coordenadoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Cuiabá-MT, 07 de julho de 2023

Paloma Nara da Costa Santos
Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da UFMT

Prof.^a Dr.^a Luciane de Almeida Gomes
Orientadora da pesquisa

() Concordamos com a solicitação

() Não concordamos com a solicitação

Professora Elijane Gonçalves Lopes

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilma. Sra. **Rosenete Conceição de Oliveira Soares**

Diretora da Unidade Educacional

EMEB JOSÉ TORQUATO DA SILVA

Solicitamos autorização institucional para a realização da pesquisa, bem como a coleta de dados no período de fevereiro a maio de 2024, relacionada à pesquisa intitulada: **“Caderno de Educação Física: avaliação de aprendizagem com base nos registros dos alunos”**, da mestranda Paloma Nara da Costa Santos, sob orientação da Prof.^a Dra. Luciane de Almeida Gomes, a ser realizada na EMEB José Torquato da Silva, tendo como objetivo identificar os sentidos produzidos na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, por meio dos registros. Nos procedimentos metodológicos utilizaremos como instrumentos de coleta de dados dois questionários fechados, um diagnóstico e outro de saída, qual os estudantes/participantes da pesquisa deverão responder de forma presencial, no próprio ambiente escolar. O questionário diagnóstico será aplicado 15 dias antes do início da aplicação das aulas de intervenção, com objetivo de verificar seus conhecimentos, suas experiências anteriores nas aulas de Educação Física, além de suas preferências e gostos sobre as práticas corporais. A partir desse instrumento diagnóstico será elaborado um plano de intervenção escolhendo uma unidade temática para as aulas. Essa unidade temática será aplicada ao longo de um bimestre, durante as aulas do componente curricular de Educação Física previstas no currículo escolar. Ao término do desenvolvimento das aulas, será aplicado um questionário de saída, para compreender o aprendizado dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como verificar a opinião dos estudantes sobre o ensino dos conteúdos. Outro instrumento para a coleta de dados que adotaremos neste estudo será o diário de campo, realizando anotações referentes aos fatos ocorridos em aula durante todo o processo de execução das aulas, sobre o comportamento dos alunos, sobre as suas opiniões em relação ao conteúdo vivenciado e tudo que o professor pesquisador julgar importante apontar. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo cumprindo as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, tendo a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho dessa instituição, por meio dessa direção, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cuiabá – MT, 15 de julho de 2023.

Paloma Nara da Costa Santos
Acadêmica do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
(PROEF) da UFMT

Prof.^a. Dra. Luciane de Almeida Gomes
Orientadora da pesquisa

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Rosenete Conceição de Oliveira Soares
Diretora da Unidade Educacional

APÊNDICE D – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – CLE (para preenchimento dos pais e/ou responsáveis)

Cuiabá – MT, _____ de _____ de _____

Sr.(a) Pais e/ou responsáveis, o seu filho (a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Caderno de Educação Física: avaliação de aprendizagem com base nos registros dos alunos”. A pesquisa será conduzida pelo pesquisador, Paloma Nara da Costa Santos, professora de Educação Física, docente efetiva da Rede Municipal de Educação de Cuiabá - MT, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciane de Almeida Gomes.

O objetivo da pesquisa é identificar os sentidos produzidos na aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos desenvolvidos nas aulas, por meio dos registros. A direção da escola já está ciente e permitiu a realização da pesquisa, que será realizada nas dependências da própria unidade de ensino onde seu filho(a) está matriculado(a), no horário normal das aulas de Educação Física.

Como benefício direto aos alunos, proporcionar aos participantes que irão realizar as aulas de modo em que possam ser ouvidos a cada aula, terão a oportunidade de descrever por meios dos registros diários como foi a aula, o que mais gostaram, suas dificuldades, dúvidas e preferências, isso significa uma troca muito importante entre professor e aluno. Nesta fase ele será o protagonista da pesquisa, e com as opiniões dos alunos sobre os conteúdos, ajudará organizar para eles aulas mais significativas e centradas nas suas necessidades e nas da turma também, gerando maior aproveitamento e aprendizado do conteúdo da disciplina. Espera-se ser algo novo a ser realizado na disciplina, onde o aluno poderá de fato se apropriar significativamente das aulas e dos conteúdos.

Esclarecemos que não haverá nenhum procedimento invasivo, os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, a incidência de riscos não deve ser maior do que aqueles próprios do dia a dia das aulas de Educação Física, como risco de quedas, lesões ou outras situações que podem afetar mesmo que minimamente a saúde física dos estudantes. Para amenizar os riscos, o professor pesquisador solicitará a utilização de calçados e roupas adequadas para participar das aulas práticas e também fará as devidas orientações de como participar da aula com respeito e cooperação. Preventivamente, será providenciada uma caixa de primeiros socorros para caso aconteça alguma ocorrência de dano físico, além de realizar os primeiros socorros o professor seguirá o procedimento padrão da unidade escolar, que é

ligar para os responsáveis e encaminhar o aluno ao pronto atendimento, se assim for necessário.

É possível considerar também, que os participantes da pesquisa possam se sentir envergonhados ou desconfortáveis durante as aulas, já que o pesquisador utilizará um diário de campo, realizando anotações referentes aos fatos ocorridos nas aulas sobre o comportamento dos alunos, sobre as suas opiniões em relação ao conteúdo vivenciado e tudo que o professor-pesquisador julgar importante apontar, de acordo com o roteiro pré-estabelecido, caso o estudante sinta-se envergonhado ou desconfortável poderá solicitar para não participar da atividade.

Caso haja despesas adicionais decorrentes da pesquisa, assim como eventuais danos relacionados a sua participação, serão de responsabilidade e assumidos pelo pesquisador. Sua participação é voluntária e ninguém saberá que você está participando da pesquisa. Será garantido o direito de não participar da pesquisa ou retirar sua participação em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. Informo também que o seu filho (a) terá direito a busca por indenização nos termos da lei, artigos 9. e 19º. da Resolução 510/16 do CNS, caso venha acontecer alguma situação em dano decorrente da pesquisa. É importante ressaltar também que se você não autorizar seu filho(a) a participar da pesquisa ou ainda não queira fazer parte do estudo, ele não participará das aulas normalmente, ele será orientado a realizar atividades direcionadas e organizadas pela coordenação pedagógica, pois a pesquisa acontecerá durante as aulas regulares da disciplina de Educação Física.

Os resultados da pesquisa serão divulgados, de uma maneira que não identifique o (a) estudante, em eventos ou publicações científicas, previstos para acontecer entre julho e outubro de 2024. Você e seu filho (a) terão acesso aos resultados, assim como a pesquisa completa, na própria escola, pois uma cópia encadernada da pesquisa será disponibilizada a instituição escolar em março de 2025, além de, na mesma escola e mês, ser promovida uma reunião pública para apresentar o estudo finalizado e seus resultados, o referido encontro será divulgado pelas mídias sociais da escola e será encaminhado um bilhete impresso através do seu filho (a). Poderão ainda ter acesso ao registro do consentimento sempre que for solicitado. Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente por meio dos contatos dos pesquisadores, professora orientadora Prof.^a Dra. Luciane de Almeida Gomes, pelo telefone 65 99918-8581 ou pelo e-mail luciane.gomes@ufmt.br, com a professora pesquisadora Paloma Nara da Costa Santos, pelo telefone (65) 99967-0587 ou pelo e-mail palomanara@gmail.com.

Esta pesquisa foi submetida ao sistema CEP/CONEP, gerando o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 73130423.3.0000.5690, o CEP tem o papel de salvaguardar a conduta ética da pesquisa, logo, poderá ser procurado por você responsável no

caso de denúncia ou dúvidas a respeito da conduta ética da pesquisa, sendo assim, se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como consta neste consentimento ou se sentir que seu filho (a) está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT, seguem os dados para contato, se necessário. Coordenadora: Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro. Endereço: Andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br. WhatsApp: (65) 98122 1192. Horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Sendo assim, solicitamos a sua autorização. Caso aceite, preencha e assine ao final deste documento, que está em duas vias, e também rubriche todas as páginas, assim como a pesquisadora fará. Uma via desse documento ficará com você, e a outra via será arquivada pelo pesquisador por cinco anos.

Agradecemos desde já sua atenção!

Pesquisador responsável: **Paloma Nara da Costa Santos**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, autorizo meu filho(a) _____ participar da pesquisa “**Caderno de Educação Física: avaliação de aprendizagem com base nos registros dos alunos**”. Autorizo ainda a divulgação dos dados pessoais, bem como, informações sobre meu filho (a). Entendi as coisas ruins e coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e deixá-lo participar, mas que a qualquer momento, posso dizer “não” e meu filho (a) será excluído da pesquisa. O professor/pesquisador explicou sobre a pesquisa para mim e tirou minhas dúvidas. Li e entendi este consentimento Livre e Esclarecido e concordo em deixá-lo participar da pesquisa.

Data: ____/____/____ Assinatura do pai e/ou responsável: _____

Observação: rubriche seu nome também em todas as páginas.

APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Termo de Anuência da Coordenação Pedagógica

Solicito anuência/autorização para que durante a realização de coleta de dados do projeto de pesquisa ***Caderno de Educação Física: avaliação da aprendizagem com base nos registros dos alunos***, da pesquisadora ***Paloma Nara da Costa Santos***, do Programa de ***Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF***, da Universidade Federal de Mato Grosso, sejam realizadas atividades diferenciadas, sob a responsabilidade da coordenação, com os alunos que não estiverem autorizados a participar da pesquisa. Informo que essas atividades deverão acontecer durante o período de coleta/produção de dados, que será realizada nas datas de 12/02/2024 a 12/05/2024.

Data: 28/09/2023

Nome do pesquisador: *Paloma Nara da Costa Santos*

Assinatura do pesquisador: _____

Eu, *Fátima Paes Soares de Barros*, *Coordenadora Pedagógica*, autorizo e estou ciente do desenvolvimento das ações pedagógicas a serem realizadas conforme solicitado acima.

Data: 28/09/2023

Assinatura e carimbo institucional: _____

Eu, *Adna Kelli da Silva*, *Coordenadora Pedagógica*, autorizo e estou ciente do desenvolvimento das ações pedagógicas a serem realizadas conforme solicitado acima.

Data: 28/09/2023

Assinatura e carimbo institucional: _____

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES

NOME: _____

TURMA: _____ IDADE: _____



SEXO: () ()

PERGUNTAS DIAGNÓSTICAS (professor leitor)

 1) VOCE GOSTA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?		
 2) VOCÊ PARTICIPAVA DAS ATIVIDADES QUE O PROFESSOR OU PROFESSORA DE EDUCAÇÃO APRESENTAVA NAS AULAS?		
 3) VOCÊ ACHA QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS?		
 4) E VOCÊ ACHA QUE ELA É TÃO IMPORTANTE QUANTO AS OUTRAS “TAREFAS” QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA?		
 5) E VOCÊ ACHA QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA TEM QUE FAZER AVALIAÇÃO (PROVA) COM AS CRIANÇAS PARA SABER SE ELAS APRENDERAM TUDO QUE A PROFESSORA ENSINOU?		
 6) VOCÊ BRINCA MUITO FORA DA ESCOLA?		
 7) DESENHE AQUI AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ FAZ LA NA SUA CASA	 8) DESENHE AQUI O QUE VOCÊ GOSTARIA DE APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE SAÍDA

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES	
NOME: _____	
TURMA: _____ IDADE: _____	
SEXO: ()	()
	

PERGUNTAS AVALIATIVAS (professor leitor)

 1) VOCE GOSTOU DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA?		
 2) VOCÊ PARTICIPOU DE TODAS AS ATIVIDADES QUE A PROFESSORA REALIZOU?		
 3) O QUE A PROFESSORA ENSINOU NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOI IMPORTANTE PARA VOCÊ?		
 4) GOSTOU DE FAZER OS REGISTROS DAS AULAS NO DIÁRIO?		
 5) GOSTOU DE SER OUVIDO PELA PROFESSORA? QUANDO VOCÊ FALOU DO QUE GOSTOU E NÃO GOSTOU, DO QUE FOI FÁCIL E DIFÍCIL?		
 6) VOCÊ REALIZOU ALGUMAS DAS BRINCADEIRAS APRENDIDAS NA AULA LÁ NA SUA CASA OU EM OUTROS LUGARES?		
 7) DESENHE AQUI AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ FAZ LÁ NA SUA CASA DAS QUAIS A PROFESSORA ENSINOU?	 8) DESENHE AQUI O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU DE APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.	

APÊNDICE H – ROTEIRO DO DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO	
Aula nº _____	UNIDADE TEMÁTICA: _____
Data: __/__/____	OBJETO DE CONHECIMENTO: _____
Alunos Presentes: ____	OBJETIVOS DA AULA: _____
Alunos Faltaram: ____	
Atividades Desenvolvidas	
Atividade 1: 	
Atividade 2: 	
Atividade 3: 	
Atividade 4: 	
Ocorrência/interrupção: 	
Observação: 	

APÊNDICE I – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 1

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a autonomia, a socialização, cooperação e interação dos alunos por meio de brincadeiras coletivas; • Ampliar e melhorar o relacionamento com as regras de convívio e das brincadeiras; • Desenvolver habilidades motoras específicas nas brincadeiras, como equilíbrio, coordenação motora, atenção, velocidade e agilidade; • Resgatar por meio da vivência as brincadeiras populares que contemplem a cultura de Cuiabá e região.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
22/02/2024 – Quinta-feira	<p>Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Atividade 1: Conversar com os alunos sobre a importância do brincar, perguntar se eles</p>

	<p>compreendem que ao brincar eles aprendem muitas coisas, neste momento perguntar o que se pode aprender. Dialogar com os alunos e apresentar que nas próximas aulas iremos conhecer as brincadeiras populares de Cuiabá, que são pertencentes a cultura cuiabana.</p> <p>Após isso, verificar quais brincadeiras eles conhecem que possivelmente seus pais e avós também conhecem. Fazer a escuta dos alunos.</p> <p>Atividade 2: Amarelinha – apresentar a brincadeira, demonstrar e explicar o modo de brincar, após explicação organizar os alunos em pequenos grupos, e dar giz para que eles possam fazer as amarelinhas, a professora deverá auxiliar para que tenha um tamanho apropriado para a brincadeira.</p> <p>Atividade 3: Pique esconde – Reunir os alunos e combinar regras do lugar onde poderão se esconder, o professor deve limitar espaços como sala de aula, espaço próximo a cozinha ou que estejam muito longe do local onde estão brincando. Deve-se ainda determinar se vai ter o salva todos e o tempo de contagem. Nessa primeira rodada a professora começa procurando. Na sequência o primeiro que for encontrado, será o que procurará.</p> <p>Atividade 4: Telefone sem fio – sentados em roda explicar que a brincadeira se trata de repassar informação no ouvido do colega, sem deixar que os demais escutem, e o desafio é chegar no final da roda a palavra dita no começo.</p> <p>Realizar algumas rodadas e no final perguntar aos alunos sobre o que pudemos aprender com as brincadeiras do dia. Pode solicitar como meio de avaliação o registro da atividade que mais gostou no caderno de Educação Física.</p> <p>Atividade 5: Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	giz, caderno, lápis de cor.
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica: registros imagéticos (caderno de registro), discussão e diálogo, observação durante as atividades.

APÊNDICE J – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 2

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a autonomia, a socialização, cooperação e interação dos alunos por meio de brincadeiras coletivas; • Ampliar e melhorar o relacionamento com as regras de convívio e das brincadeiras; • Desenvolver habilidades motoras específicas nas brincadeiras, como equilíbrio, coordenação motora, atenção, velocidade e agilidade; • Resgatar por meio da vivência as brincadeiras populares que contemplem a cultura de Cuiabá e região.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
29/02/2024 Quinta-feira	<p>Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Iniciar a aula falando das brincadeiras do dia e verificar se eles já conhecem, explicar de forma breve como irá se desenvolver as brincadeiras e demais questões de organização, como espaço e comportamento nesse local diferente para a aula.</p> <p>Atividade 1: Pular corda – um por vez deverá experimentar pular a corda batida pela professora e outro colega, após TODOS pularem, distribuir cordas individuais para que</p>

	<p>experimentar o pular corda sozinhos, repassar algumas informações e dicas para que consigam fazer.</p> <p>Atividade 2: Bolita – apresentar o brinquedo que se usa nessa brincadeira, inicialmente explicar os cuidados com o mesmo, como não colocar na boca, nariz ou ouvido e não jogar no colega. Depois procurar um espaço mais adequado com terra para que possam brincar. Dividir as bolitas entre os alunos e explicar a todos como se brinca e qual o objetivo do jogo. Deixar que joguem por um tempo, e permitir que possam também criar novas formas de brincar, além da que foi ensinada.</p> <p>No final perguntar aos alunos sobre o que podemos aprender com as brincadeiras do dia. Pode solicitar como meio de avaliação o registro da atividade que mais gostou no caderno de Educação Física.</p> <p>Atividade 5: Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	giz, caderno, bolita, corda e lápis de cor.
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica: registros imagéticos (caderno de registro), discussão e diálogo, observação durante as atividades.

APÊNDICE K – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 3

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio, o trabalho em equipe, agilidade, velocidade, habilidades motoras básicas por meio da brincadeira; • Identificar a importância das brincadeiras para as crianças observando o que pode ser aprendido por meio delas, inclusive sobre o GANHAR E PERDER, através de diálogo e registros no caderno; • Vivenciar brincadeiras da cultura cuiabana e popular.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
07/03/2024 Quinta-feira	<p>– Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Pega – pega: nesta brincadeira organizar a princípio um pegador, com as regras básicas. Colocar a versão com pique, para que possam aprender outro modo de brincar. Após um tempo o professor reuni os alunos e pergunta se eles conhecem outro tipo de pega-pega</p>

	<p>que eles possam fazer; ouvir os alunos e realizar uma versão da brincadeira deles.</p> <p>Boca de forno: parecida com o mestre mandou essa brincadeira as crianças devem seguir as instruções de um líder escolhido por eles, que vai dizer o que eles deverão fazer. Porém, devem realizar algumas falas na brincadeira:</p> <p style="text-align: center;"><i>Senhor: – Boca de Forno!</i> <i>Crianças: – Forno.</i> <i>Senhor: – Faz o que eu mandar?</i> <i>Crianças: – Faço.</i> <i>Senhor: – Se não fizer?</i> <i>Crianças: – Toma bolo.</i> <i>Então o “Senhor” pede para que as crianças peguem um objeto.</i></p> <p>Rouba- bandeira: separar a sala em 4 times, identificando-os com os coletes, assim facilita melhor a visão e percepção da brincadeira. Explicar que o objetivo desta brincadeira é roubar a bandeira da outra equipe, dessa forma eles deverão trabalhar em equipe e pensar juntos uma forma de fazer isso, sem ser colado pelos adversários, e ainda protegendo a sua bandeira.</p> <p>Roda de conversa: ao final das brincadeiras sentar com as crianças no chão e perguntar o que elas aprenderam nas brincadeiras realizadas, durante o diálogo pontuar as questões como trabalho em equipe, a união, a cooperação, o respeito, e sobre vencer e perder.</p> <p>Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	Coletes de 4 cores, corda, cones pequenos, apito, caderno e lápis de cor.
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica: registros imagéticos (caderno de registro), discussão e diálogo, observação durante as atividades.

APÊNDICE L – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 4

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o raciocínio, o trabalho em equipe, agilidade, velocidade, habilidades motoras básicas por meio da brincadeira; • Identificar a importância das brincadeiras para as crianças observando o que pode ser aprendido por meio delas, inclusive sobre o GANHAR E PERDER, através de diálogo e registros no caderno; • Vivenciar brincadeiras da cultura cuiabana e popular.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
14/03/2024 Quinta-feira	<p>Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Corrida do saco: organizar os alunos em pequenos grupos para a corrida, utilizaremos o saco de tecido e cones para demarcar largada e saída, assim eles devem realizar o percurso saltando vestidos com o saco.</p> <p>Futebol: dividir os times, distribuir os coletes e apresentar regrinhas básicas, como não</p>

	<p>pegar a bola com a mão, delimitar o espaço do jogo, função do goleiro, como marcar gol e cuidado com o contato corporal. Os times podem ser mistos (meninas e meninos) como também separados, vai depender da característica da turma.</p> <p>Roda de conversa: ao final das brincadeiras sentar com as crianças no chão e perguntar o que elas aprenderam nas brincadeiras realizadas, durante o diálogo pontuar as questões como trabalho em equipe, a união, a cooperação, o respeito, sobre vencer e perder e respeito as regras.</p> <p>Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	Coletes de 4 cores, trave de PVC, cones, bola de futebol, saco de pano alvejado, apito, caderno e lápis de cor.
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica: registros imagéticos (caderno de registro), discussão e diálogo, observação durante as atividades.

APÊNDICE M – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 5

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e vivenciar brincadeiras da cultura cuiabana com o objetivo de provocar um resgate da cultura e valorização pelas brincadeiras; • Trabalhar o conceito de respeito, cooperação e união por meio do diálogo e das brincadeiras; • Registrar em forma de desenho experiência das brincadeiras.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
21/03/2024 – Quinta-feira	<p>Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Fazer a contextualização para as crianças sobre as brincadeiras de antigamente, relacionando as mudanças que elas sofreram com o passar dos anos e com a chegada das tecnologias. E como eram as formas de brincar antigamente na nossa cidade.</p> <p>Brincar de casinha: utilizando espaços do quintal de casa (exemplificar), verificar o espaço da escola que represente esse espaço mais de “quintal de casa” para que possamos montar as casinhas para brincar. Solicitar que eles tragam brinquedos velhinhos de casa para esta aula. Usar lenços e tecidos para construir as casinhas.</p>

	<p>Carrinho de rolimã: Apresentar o brinquedo rolimã também como uma brincadeira antiga muito praticada nas ruas. Organizar os alunos em pequenas filas de acordo com a quantidade de carrinhos, para que possam experimentar o brinquedo.</p> <p>Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	TNT, tecido, colchonete, tatame, brinquedos, carrinho de rolimã, mesas e cadeiras, barbante, caderno e lápis de cor.
AVALIAÇÃO	O aluno será avaliado mediante a sua participação nas atividades, cooperação, interação, socialização e empatia com o colega e a professora, respeito as regras e aos colegas, bem como os registros no caderno de educação física.

APÊNDICE N – PLANO DE AULA/INTERVENÇÃO 6

1.EMEB	JOSÉ TORQUATO DA SILVA
2.PROFESSOR/A	PALOMA NARA DA COSTA SANTOS
3.TURMA	1º ANO D
4.ÁREA DE ENSINO	LINGUAGEM
5.COMPONENTE CURRICULAR	EDUCAÇÃO FÍSICA
EIXO/UNIDADE TEMÁTICA Objeto de conhecimento	DIREITOS DE APRENDIZAGEM
JOGOS E BRINCADEIRAS: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas;</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(SME/CBA) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos de forma inclusiva em brincadeiras e jogos populares e tradicionais de matriz indígena e africana, mobilizando vivências e conhecimentos em prol da constituição de atividades lúdicas e solidárias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e vivenciar brincadeiras da cultura cuiabana com o objetivo de provocar um resgate da cultura e valorização pelas brincadeiras; • Trabalhar o conceito de respeito, cooperação e união por meio do diálogo e das brincadeiras; • Registrar em forma de desenho experiência das brincadeiras.
DIA DA SEMANA	ATIVIDADES
25/03/2024 - Segunda – feira (troca de aula)	<p>Tema: JOGOS E BRINCADEIRAS DE CUIABÁ</p> <p>Apresentar a pipa como um brinquedo muito conhecido e que é bastante utilizado, seja por crianças, adolescentes ou adultos. Nesta aula a professora irá trazer convidados (alunos de outra unidade escolar) que irão de modo coletivo confeccionar pipas com os alunos utilizando os materiais tradicionais, como taquara, papel de seda, linha carretel, etc. Este momento deve ser de troca de aprendizado tanto para os</p>

	<p>menores como os alunos que vem de fora, a necessidade de ensinar aos mais novos as brincadeiras antigas para que assim a tradição e a cultura não se percam ao longo dos anos.</p> <p>Pipa: organizar os alunos em sala em pequenos grupos para que atentamente possam prestar atenção na instrução dos meninos que irão ensinar passo a passo como fazer uma pipa. Ao finalizar os alunos irão para o pátio para que possam soltar as pipas.</p> <p>Atividades no caderno de registro - entregar um para cada aluno, e com ajuda da professora irão responder as perguntas sobre a aula, bem como desenhar, registrando informações sobre as brincadeiras realizadas.</p>
RECURSOS MATERIAIS	Papel de ceda, linha de pipa, taquara (madeirinha pra pipa), cola, tesoura, saco de lixo, caderno e lápis de cor.
AVALIAÇÃO	Avaliação diagnóstica: registros imagéticos (caderno de registro), discussão e diálogo, observação durante as atividades.