

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEFE)

Gabriel Augusto Viana Arruda

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
desafios, possibilidades e limites de utilização das histórias em quadrinhos

Belo Horizonte

2024

Gabriel Augusto Viana Arruda

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
desafios, possibilidades e limites de utilização das histórias em quadrinhos

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

Linha de pesquisa: Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental.

Belo Horizonte

2024

A737a Arruda, Gabriel Augusto Viana
2024 Avaliação da aprendizagem na educação física escolar: desafios, possibilidades e limites de utilização das histórias em quadrinhos. [manuscrito] / Gabriel Augusto Viana Arruda – 2024.

202 f.: il.

Orientador: Admir Soares de Almeida Júnior

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 191- 196

1. Educação Física_ Estudo e ensino – Teses. 2. Aprendizagem (Estratégias) – Teses. 3. História em quadrinhos – Teses. I. Almeida Júnior, Admir Soares. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 37.013

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Antônio Afonso Pereira Júnior, CRB 6: nº 2637, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP



ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO GABRIEL AUGUSTO VIANA ARRUDA

Realizou-se, no dia 28 de agosto de 2024, às 09:00 horas, Forma remota, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 33ª (trigésima terceira) defesa de dissertação, intitulada *Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar: desafios e possibilidades de utilização das Histórias em Quadrinhos*, apresentada por GABRIEL AUGUSTO VIANA ARRUDA, número de registro 2022669392, graduado no curso de EDUCACAO FISICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior - Orientador (UFMG), Prof(a). José Angelo Gariglio (UFMG), Prof(a). Allyson Carvalho de Araújo (UFRN).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ Aprovada

☐ Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2024.

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior (Doutor)



Documento assinado digitalmente
ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR
Data: 28/08/2024 14:27:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)



Documento assinado digitalmente
JOSE ANGELO GARIGLIO
Data: 24/09/2024 10:38:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Allyson Carvalho de Araújo (Doutor)



Documento assinado digitalmente
ALLYSON CARVALHO DE ARAUJO
Data: 28/08/2024 18:31:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

RESUMO

O estudo é uma pesquisa ação, na forma de pesquisa-ensino, sobre a avaliação da aprendizagem na Educação Física (EF), germinado pelo meu desejo de transformar e aprimorar minha prática docente. O objetivo é investigar o processo de desenvolvimento de um instrumento de avaliação da aprendizagem para a Educação Física Escolar baseado na linguagem das histórias em quadrinhos. O estudo tem como base as figuras do aprender (Charlot, 2000), a relação da EF com a área de linguagens e nas produções sobre avaliação de Santos e colaboradores (2013, 2014, 2015, 2019), caminhos possibilitados pelo Movimento Renovador da EF. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Minas Gerais, em Belo Horizonte, ao longo do ano de 2023, envolvendo alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Como pesquisa-ensino, realizei uma intervenção para os conteúdos de dança e atletismo, ao elaborar um instrumento avaliativo, que passou por modificações ao longo do processo. A análise dos quadrinhos produzidos foi orientada pela adaptação de uma proposta metodológica de Chico (2020) e em minha experiência empírica como professor, originando seis categorias de análise: os elementos estruturais nos quadrinhos dos estudantes; os contextos nos quadrinhos; sensações e percepções nas vivências da EF; interseções do saber de domínio e saber objeto; o saber relacional consigo e com o outro; e a ação docente. O desdobramento desta pesquisa indica que as aulas de EF envolvem mais que o movimento corporal e trazem para os alunos diversas experiências e percepções, de forma que a avaliação dessa disciplina é potencializada quando se utiliza de imagens aliadas ao texto escrito. Ainda, os quadrinhos demonstraram ser uma forma de expressão que permitiu aos alunos traduzirem e narrarem suas experiências, indiciando os sentidos que atribuem às suas aprendizagens e vivências.

Palavras-chave: Educação Física. Avaliação da aprendizagem. História em quadrinhos.

ABSTRACT

This study is an action-research in the form of teaching- research on learning evaluation in Physical Education (PE), driven by my desire to transform and improve my teaching practice. The objective of this dissertation is to investigate the development process of a learning assessment tool for School Physical Education based on the language of comic strips. The study is based on Charlot's (2000) figures of learning, the relationship between PE and languages, and the papers by Santos and collaborators (2013, 2014, 2015, 2019) that address assessment, following the paths enabled by the Brazilian PE Renewal Movement. The research was conducted at a State School in Minas Gerais, in Belo Horizonte, throughout 2023, involving 6th-grade Elementary School students. As a teaching- research approach, I implemented an intervention for the subject of dance and athletics by designing an evaluative tool that was modified throughout the process. The analysis of the students' comic strips was guided by an adaptation of a methodological proposal by Chico (2020) and my empirical experience as a teacher, leading to six categories of analysis: the structural elements in the students' comics; the contexts within the comics; sensations and perceptions in PE experiences; intersections between mastery knowledge and object-knowledge; relational knowledge with oneself and others; and the teaching action. The findings indicate that PE classes involve more than bodily movement, providing students various experiences and perceptions, showing that assessment in this discipline is enhanced when images are combined with written text. Moreover, the comic strips proved to be a form of expression that allowed students to translate and narrate their experiences, revealing the meanings they attribute to their learning and experiences.

Keywords: Physical Education. Learning assessment. Comic strips.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 – Localização da escola.....	59
Figura 2 – Localização dos espaços na escola.....	60
Figura 3 – Quadra da escola.....	61
Figura 4 – Estacionamento da escola.....	61
Figura 5 – Quadro na HQ	64
Figura 6 – Formatos do Quadro.....	64
Figura 7 – Requadro 1.....	64
Figura 8 – Requadro 2.....	64
Figura 9 – Requadro ausente.....	65
Figura 10 – Sarjeta 1.....	65
Figura 11 – Sarjeta 2.....	66
Figura 12 – Balões de fala.....	66
Figura 13 – Onomatopeia 1.....	67
Figura 14 – Onomatopeia 2.....	67
Figura 15 – Registro Fotográfico das Aulas	73
Figura 16 – Registro Fotográfico das Aulas.....	73
Figura 17 – Registro Fotográfico das Aulas	74
Figura 18 – Registro Fotográfico das Aulas.....	74
Figura 19 – Template da História em Quadrinhos.....	75
Figura 20 – História em Quadrinhos 1.....	77
Figura 21 – História em Quadrinhos 2.....	81
Figura 22 – Registro Fotográfico das Aulas	85
Figura 23 – Registro Fotográfico das Aulas	86
Figura 24 – Registro Fotográfico das Aulas	86
Figura 25 – Registro Fotográfico das Aulas	87
Figura 26 – Registro Fotográfico das Aulas	87
Figura 27 – Apresentação da Oficina de Quadrinhos.....	89
Figura 28 – História em Quadrinhos 3.....	90
Figura 29 – História em Quadrinhos 4.....	92
Figura 30 – História em Quadrinhos 5.....	94
Figura 31 – Recorte HQ 1.....	101
Figura 32 – Recorte HQ 2.....	102
Figura 33 – Recorte HQ 3.....	103

Figura 34 – Recorte HQ 4.....	104
Figura 35 – Recorte HQ 5.....	104
Figura 36 – Recorte HQ 6.....	104
Figura 37 – Recorte HQ 7.....	104
Figura 38 – Recorte HQ 8.....	106
Figura 39 – Recorte HQ 9.....	107
Figura 40 – Recorte HQ 10.....	107
Figura 41 – Recorte HQ 11.....	107
Figura 42 – Recorte HQ 12.....	109
Figura 43 – Recorte HQ 13.....	110
Figura 44 – Recorte HQ 14.....	111
Figura 45 – Recorte HQ 15.....	112
Figura 46 – Recorte HQ 16.....	113
Figura 47 – Recorte HQ 17.....	115
Figura 48 – Recorte HQ 18.....	115
Figura 49 – Recorte HQ 19.....	117
Figura 50 – Recorte HQ 20.....	118
Figura 51 – Recorte HQ 21.....	119
Figura 52 – Recorte HQ 22.....	120
Figura 53 – Recorte HQ 23.....	121
Figura 54 – Recorte HQ 24.....	122
Figura 55 – Recorte HQ 25.....	123
Figura 56 – Recorte HQ 26.....	124
Figura 57 – Recorte HQ 27.....	125
Figura 58 – Recorte HQ 28.....	126
Figura 59 – Recorte HQ 29.....	127
Figura 60 – Recorte HQ 30.....	128
Figura 61 – Recorte HQ 31.....	129
Figura 62 – Recorte HQ 32.....	130
Figura 63 – Recorte HQ 33.....	131
Figura 64 – Recorte HQ 34.....	133
Figura 65 – Recorte HQ 35.....	134
Figura 66 – Recorte HQ 36.....	136
Figura 67 – Recorte HQ 37.....	137
Figura 68 – Recorte HQ 38.....	141

Figura 69 – Recorte HQ 39.....	142
Figura 70 – Recorte HQ 40.....	143
Figura 71 – Recorte HQ 41.....	144
Figura 72 – Recorte HQ 42.....	145
Figura 73 – Recorte HQ 43.....	146
Figura 74 – Recorte HQ 44.....	147
Figura 75 – Recorte HQ 45.....	149
Figura 76 – Recorte HQ 46.....	152
Figura 77 – Recorte HQ 47.....	155
Figura 78 – Recorte HQ 48.....	156
Figura 79 – Recorte HQ 49.....	159
Figura 80 – Recorte HQ 50.....	160
Figura 81 – Recorte HQ 51.....	161
Figura 82 – Recorte HQ 52.....	162
Figura 83 – Recorte HQ 53.....	163
Figura 84 – Recorte HQ 54.....	165
Figura 85 – Recorte HQ 55.....	166
Figura 86 – Recorte HQ 56.....	168
Figura 87 – Recorte HQ 57.....	169
Figura 88 – Recorte HQ 58.....	170
Figura 89 – Recorte HQ 59.....	171
Figura 90 – Recorte HQ 60.....	172
Figura 91 – Recorte HQ 61.....	173
Figura 92 – Recorte HQ 62.....	174
Figura 93 – Recorte HQ 63.....	175
Figura 94 – Recorte HQ 64.....	176
Figura 95 – Recorte HQ 65.....	178
Figura 96 – Recorte HQ 66.....	179

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	21
2.1 Avaliação na Educação.....	22
2.2 Educação Física Escolar e Movimento Renovador	26
2.2.1 A Avaliação na Educação Física Escolar.....	32
2.3 Educação Física na área de linguagens.....	46
2.4. Percurso metodológico.....	56
2.4.1. A pesquisa-ensino.....	56
2.4.2. Conhecendo o percurso metodológico.....	59
3. ANÁLISE.....	101
3.1 Os elementos estruturais nos quadrinhos dos estudantes.....	102
3.2 Os contextos nos quadrinhos.....	110
3.3 Sensações e percepções nas vivências da Educação Física.....	124
3.4 Interseções do saber de domínio e saber objeto.....	143
3.5 O saber relacional consigo e com o outro.....	157
3.6 A ação docente.....	170

3.7 Síntese da análise.....	184
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	191
ANEXOS.....	197

1 INTRODUÇÃO

A produção deste trabalho tem origem nas minhas necessidades, dificuldades e problemáticas observadas e vivenciadas na prática da avaliação na Educação Física Escolar (EFE) durante a atuação docente nas escolas em que atuo, especialmente em uma Escola da Rede Estadual de Minas Gerais, como também de estudos e discussões provenientes das disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Para tanto, entendo ser necessário apresentar e contextualizar minha trajetória, como pessoa, estudante e professor, revelando os motivos das inquietações quanto à avaliação na EFE.

Iniciando com a infância, grande parte dela foi passada na casa de meus avós. Havendo muito espaço para brincar, amava e jogava futebol, sempre que possível, nas áreas ao redor da casa. O futebol também estava muito presente nas experiências na escola.

Fui estudante em todas as etapas da Educação Básica em uma instituição centenária e tradicional de Belo Horizonte, o Colégio Batista Mineiro, unidade Floresta, localizada nas proximidades do bairro Floresta, um dos mais antigos da capital mineira. Apesar de levar o nome do bairro Floresta, a importância do colégio foi tanta que originou um novo bairro de mesmo nome, o bairro Colégio Batista. Desde a época em que estudei, até hoje em dia, a escola ocupa dois quarteirões e possui mais de mil alunos. Atualmente a rede educacional possui diversas unidades na capital mineira e em outras cidades do estado e do Brasil. A unidade que frequentei é a matriz e se constitui referência para as outras escolas da Rede.

No “Batista”, como o colégio é comumente chamado, a Educação Física (EF) possuía sua organização como componente curricular que possibilita o acesso a variadas práticas corporais. Ela era estruturada de acordo com as séries e os conteúdos curriculares, o que permite dizer que havia uma sistematização, com a presença de aulas desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Entretanto, mesmo vivenciando diversas práticas, muitas vezes, esse acesso ocorreu sem muita reflexão, crítica e apresentação das questões culturais das práticas corporais.

A partir das minhas vivências com a EFE no “Batista”, parece-me correto afirmar que a escola possuía, e ainda possui um currículo de EF.

Um currículo escolar é uma estruturação e sistematização de ensino que demarca o porquê da presença de uma disciplina na escola, quais as finalidades e objetivos do componente curricular, explicita o conjunto de saberes selecionados (conteúdos) que lhe diz respeito, como o conteúdo é sistematizado, como deve ser ensinado e avaliado ao longo do percurso escolar (González, Fensterseifer, 2009). O currículo deve estar comprometido com o Projeto Político Pedagógico da escola (Soares, *et al.*, 2012 *apud* Albuquerque, *et al.*, 2020).

Dessa forma, o currículo auxilia a prática dos professores ao orientar o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, organizando-o, sempre de acordo com a concepção de educação e da função social da escola (González, Fraga, 2012; Moreira, Pereira, 2009; p. 35).

A construção curricular de uma disciplina atesta que ela é um componente curricular, e não mera atividade. Ser um componente curricular e não atividade foi uma conquista para a EFE, oriunda de muita luta, que ainda se faz presente e rotineira para muitos professores, a partir de uma virada cultural denominada Movimento Renovador da EF brasileira (González, Fensterseifer, 2009). Este será tratado com mais profundidade adiante.

Tendo isso em vista, lanço mão de um trecho de Souza Júnior (2001) que resume bem a visão de EF e sua relação com currículo: “Educação Física é um [...] componente curricular importante para o processo de formação humana, em que o saber e o fazer constituem-se como um par dialético” (Souza Júnior, 2001, p. 90 *apud* Moreira, Pereira, 2009, p. 35).

Parece correto afirmar, então, que tive acesso a uma EFE organizada curricularmente, garantindo acesso a diversas práticas corporais durante toda educação básica. Com base nos textos de González e Fensterseifer (2009) e Vago (2006), pode-se afirmar que a EF seria uma disciplina curricular por possuir conhecimentos que lhe são particulares e que garantem sua especificidade, participando de um projeto educacional, e os conhecimentos da EFE são culturais advindos da experiência humana, devendo ser vivenciados afetiva, lúdica e

esteticamente, em consonância com suas próprias características, a fim de aprender e entender a viver no mundo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio houve um enfoque muito maior nos esportes. Entretanto, na segunda série do terceiro ciclo havia um professor diferenciado, que se tornou referência de docente e influenciou na minha escolha pela EFE. Em suas aulas promovia o contato com práticas novas, nunca vivenciadas e até totalmente desconhecidas, especialmente atividades físicas adaptadas, no caso, esportes paraolímpicos. Nesse período, eu não compreendia e aceitava as poucas aulas mais teóricas, onde se discutia o saber sobre o fazer.

Os conteúdos, as práticas e as estratégias adotadas pelo professor mencionado anteriormente, em suas aulas, podem ser articuladas a práticas que a EF vem denominando de práticas inovadoras¹ da EFE. Essa fase da atuação ou prática pedagógica é discutida por diversos autores da área, como Fensterseifer e Silva (2011), Huberman (2000) e Albuquerque *et al.* (2020). Essa postura do professor não só impactou a minha escolha profissional, como acima relatado, mas hoje também serve de referência em meu fazer pedagógico.

A avaliação não era uma prática recorrente, na visão dos estudantes. Eles sabiam que haveria uma prova por etapa (trimestre), a partir dos anos finais do fundamental, e que a participação e comportamento também eram avaliados. Entretanto, não eram explícitos os critérios utilizados, não havia participação estudantil no processo e não foi possível perceber uma continuidade no processo. A EF era vista como atividade, não possuindo o mesmo status e legitimidade ao compará-la às outras disciplinas, e ser avaliado nela, nessa concepção, era desnecessário e sem sentido.

¹ Práticas inovadoras nesse contexto é adaptação do termo renovação pedagógica anunciada por González (2020). O autor apresenta a renovação pedagógica como uma prática docente diferente das tradicionais, em que o docente empreende mudanças em sua atuação e no campo pedagógico em que atua. Uma prática renovadora, ou inovadora, é aquela que traz elaborações ricas sobre a Educação Física, em diálogo com as responsabilidades da escola. Ela é centrada fornecer aos estudantes o acesso à pluralidade e riqueza das manifestações da cultura corporal de movimento, na contramão da hegemonia dos esportes tradicionais nas aulas que se repetem o longo do percurso curricular, sem propósito. A renovação também promove a reinvenção das práticas culturais por parte dos alunos em oposição às aulas que propõem apenas a reprodução das manifestações da cultura corporal de movimento.

Avançando no tempo, escolher qual faculdade fazer não foi uma decisão fácil. Algumas das poucas certezas que tinha era o prazer em praticar esportes e alguns jogos e brincadeiras. Por conseguinte, já que não gostava de academia, optar pela licenciatura em EF era um dos melhores caminhos possíveis, mesmo que não soubesse e entendesse apropriadamente quais eram as implicações dessa escolha.

Assim, em 2015 ingressei na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de ser professor da educação básica. Nesse período, notei como minha concepção a respeito da área era muito limitada e estereotipada.

Com o decorrer do curso, pude conhecer o real sentido e objetivo da EF na escola. Esse objetivo não é somente conhecer e saber praticar esportes e algumas outras atividades físicas.

A EFE tem como objetivo tematizar e problematizar a cultura corporal de movimento, através da promoção de conhecimentos aos estudantes sobre o saber fazer e o saber sobre o fazer das mais variadas práticas corporais (jogos e brincadeiras; esportes, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura), criadas historicamente pelo ser humano, carregadas de sentidos, e compõem um patrimônio cultural rico, diverso e amplo. A EFE promove o conhecimento por meio de vivências, reflexões, problematizações, (re)criações, reinvenções, para que haja apropriação e incorporação das práticas corporais pelos cidadãos, que podem assim apreciar e usufruir dessas práticas em sua vida na sociedade de maneira crítica e autônoma estando preparados para enfrentar os desafios do mundo (Vago, 2009; González e Fraga, 2012; González e Fensterseifer, 2009).

Ademais, ao longo do tempo na EEFFTO tive contato com diversos conteúdos e suas especificidades, as quais não concebia. Ainda, abriu os olhos e me permitiu vivenciar algumas práticas corporais antes rejeitadas, derrubando barreiras que eu mesmo havia criado.

Entretanto, durante essa formação superior a temática da avaliação não esteve muito presente. Não havia disciplinas ofertadas que tivessem como foco ou abordassem mais profundamente a avaliação na escola e na EFE, somente algumas indicações e indagações. Como graduando, posso dizer que as experiências com elaboração, execução e participação de processos avaliativos se deram nas

oportunidades que tive de participar de alguns projetos de extensão e com parte do estágio obrigatório. Algumas poucas reflexões sobre esse tema ocorreram em certas discussões em algumas disciplinas.

Além disso, tive a oportunidade de ser monitor na minha escola de formação, o Colégio Batista Mineiro, me envolvendo com alunos da educação infantil e anos iniciais do fundamental. Nessa experiência, a avaliação nas aulas ocorria através da participação, observação e apostilas. Caracterizando-se mais como somativa que formativa, devido a seus aparentes objetivos, apesar de ser contínua.

Esses fatos me fazem considerar que meu conhecimento e preparação para avaliar a aprendizagem na EFE era e ainda é escasso.

Essa carência formativa tem se mostrado característica nos cursos de licenciatura da área. Segundo alguns autores, “os cursos de formação privilegiam a análise quantitativa em detrimento da análise qualitativa” (Mendes, Nascimento e Mendes, 2007, p. 60)

Ao falar disso, os achados de Vieira (2018) emergem. Ao pesquisar diversas teses e dissertações com o tema da avaliação na educação básica, a autora encontrou que “os trabalhos demarcam a necessidade de mudanças na formação inicial, sugerindo inclusão da avaliação da aprendizagem, como disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas”. (Vieira, 2018. p. 60). A autora alerta para o fato deste momento formativo pouco ofertar aos futuros professores saberes necessários sobre o como fazer no processo avaliativo. Ainda, a pesquisa encontra professores que relatam dificuldade de pensar em práticas avaliativas que vão além da observação, pois o percurso formativo inicial não possibilitou conhecimentos suficientes para uma ação profissional diferente.

Somado a isso, a experiência escolar e universitária acima relatada, vai ao encontro do que é dito por esses mesmos autores, que irão apontar que a avaliação construída pelos professores na EFE é muito influenciada pelas experiências avaliativas advindas da educação básica, na formação inicial, na atuação, realidade educacional, cultura docente, discussões e formação continuada (Mendes, Nascimento e Mendes, 2007). A prática avaliativa desenvolvida pelo professor iniciante é produzida no choque entre os saberes que ele traz de sua formação inicial e o contexto da sala de aula em que atua (Vieira, 2018).

Vieira (2018, p. 66), ao pesquisar diversos autores da avaliação conclui que é necessária uma “formação inicial que possibilite ao professor pensar suas práticas pedagógicas e, com isso, a avaliação, na direção da docência que toma como eixo a pesquisa constante de seus fazeres político-pedagógicos”.

Entretanto, estabelecer que a formação inicial é a única e absoluta responsável pela postura e limitações pedagógicas do professor não é razoável. A formação do docente deve se estender por toda sua trajetória de atuação, que aprofunda, amplia e se diferencia de sua formação inicial, o que permite caracterizá-la como processo contínuo (Fensterseifer, Silva, 2011).

Isso me remete ao processo de escolha por esse tema de pesquisa, que se origina de problemas que buscam respostas. Talvez mais importante que a resposta, está a reflexão, dúvida, incômodo ou descontentamento que geram as perguntas. Para que um questionamento ocorra, algo o motiva, e isso parte da realidade observada e vivenciada, portanto, o que é notado, desperta inquietações. Ao ingressar no mestrado profissional, era necessário definir um problema de pesquisa, que se origina a partir de questões presentes na atuação profissional. Está aqui a potencialidade desse tipo de formação, aprimorar a atuação de professores tendo como um dos fundamentos suas experiências.

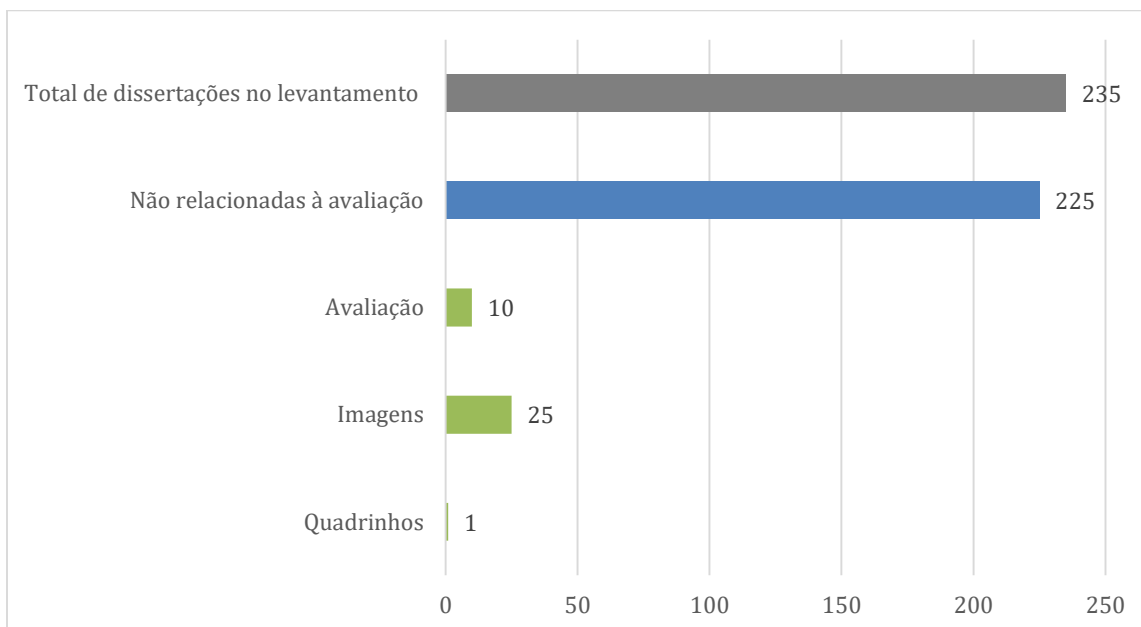
Em uma pesquisa, os problemas se desdobram em perguntas. A docência exige processos de questionamento e reflexão recorrentes, para que se possa analisar e aprimorar a prática. Um dos desafios que vivencio é me perguntar sobre o que acontece na minha vida e em minha atuação, me movendo a resolver as questões encontradas. Assim, definir o tema da avaliação foi um desafio, pois eu não tive facilidade em encontrar o problema que me instigava profundamente. Ao longo das aulas da pós-graduação, o tema avaliação foi ficando cada vez mais latente, percebendo que era algo que me incomodava muito em minha prática e que eu estava ignorando as inseguranças e incertezas que possuía. As aulas também me fizeram notar que a forma com que eu avaliava não era contínua, não era tão formativa quanto poderia e deveria ser, os alunos não sabiam os objetivos da avaliação, nem o que era avaliado, e, muitas vezes, não atendiam a especificidade da EFE.

Esses dilemas por mim enfrentados, segundo Fensterseifer e Silva (2011, p. 125), são comuns à maioria dos professores que se preocupam em aperfeiçoar sua prática. Para os autores, a solução transcorre pela busca de alternativas que possuem

bases teórico-metodológicas. É importante lembrar também que, juntamente com o processo de redemocratização no Brasil, o Movimento Renovador da EF que questiona e rompe com os paradigmas de aptidão física e esportiva que sustentavam as práticas pedagógicas da área anteriormente, afetando também a forma de avaliar esse componente curricular na escola (González e Fensterseifer, 2009).

Levando isso em consideração, parto de uma compreensão pessoal de uma EFE que visa apresentar aos estudantes um conjunto de práticas corporais que são situadas nas culturas, isto é, a Cultura Corporal de Movimento, promovendo uma apropriação, experimentação, (re)significação, reflexão, crítica e transformação dessas práticas, possuindo significado para a vida e para aqueles que as produziram, reproduziram, vivenciaram e ainda os fazem, constituindo-se uma forma de linguagem.

A avaliação até alguns anos atrás não era muito pesquisada na EFE, mesmo sendo um tema de grande importância para qualquer área educacional. Nos anos recentes houve um interesse e aumento de pesquisas sobre essa prática pedagógica. Encontrei alguns estudos com a avaliação como objeto de pesquisa dentro do próprio ProEF e do mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG, entre eles cito os trabalhos de Rogério Alves Antunes Junior (2020), Larissa Lima (2023) e Jeferson Lessa de Oliveira (2019). Em busca de mais informações sobre a quantidade de dissertações dentro do ProEF que tematizam a avaliação na Educação Física escolar, o uso de recursos imagéticos e de quadrinhos na avaliação, fiz uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No Gráfico 1 são apresentadas as dissertações encontradas nessa busca. Foram consideradas as produções entre 2019 e 2023. Uma dissertação que faça uso e interseção entre a avaliação, imagens e quadrinhos foi contabilizada em cada uma desses temas no gráfico, não implicando em três dissertações diferentes, mas uma produção que engloba os três temas.

Gráfico 1- Quantitativo de dissertações produzidas no ProEF e suas temáticas

Fonte: CAPES (2024)

Portanto, a escolha da avaliação para esta pesquisa está relacionada às limitações e desafios encontrados ao avaliar nas aulas de EFE. Essa dificuldade tem motivado diversas pesquisas nesse tema, como vimos acima. Ainda assim há muito que se estudar, entender e aprofundar, se tornando importante pesquisas que tenham essa temática, “pensando na avaliação como um processo que dê visibilidade à especificidade da Educação Física enquanto componente curricular” (Ferreira, De Mello, 2014).

Ao longo do período de presença da EFE nos currículos é possível perceber diferentes concepções que se desdobram em diferentes práticas avaliativas. Assim, diferentes formas de avaliação foram utilizadas e aplicadas aos estudantes ao longo do tempo. Nesse sentido, entre as décadas de 1950 e 1980, era comum pautar-se nas medidas físicas e antropométricas. Atualmente, no entanto, tem-se como parâmetro a dimensão qualitativa, buscando-se garantir maior participação de quem é avaliado, utilizando-se de diferentes recursos e estratégias.

Por se tratar de aspectos e conhecimentos diferentes daqueles das disciplinas tradicionais e bem legitimadas na escola, devemos adequar a avaliação à particularidade e especificidade do saber, do conteúdo e da forma com a qual ele é trabalhado em aula. A partir disso decorrem duas questões importantes: Como avaliar as dimensões envolvidas na aprendizagem das práticas corporais? Como realizar

uma avaliação que rompa o paradigma dos alunos de que EFE não deve e não tem o que avaliar?

Ao avaliar também é necessário conhecer o contexto escolar, desde a instituição e sua história, os discentes, a equipe pedagógica e os demais integrantes que fazem parte da escola.

A instituição em questão é uma Escola Estadual de Minas Gerais. Localizada na região central de Belo Horizonte, centenária e atualmente atende o Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais. A comunidade atendida é diversa e distinta, devido à sua localização, recebendo alunos de muitos bairros, com condições e vivências díspares.

Levando isso em conta, entendo como necessário procurar na escola e realizar uma busca de registros de práticas avaliativas. Descobri que a instituição só guarda registros de algumas disciplinas, não havendo nenhum documento avaliativo de EF. Isso pode indicar não só a desvalorização e falta de legitimidade dessa disciplina na escola e na cultura escolar, mas da avaliação como um todo.

Nessa perspectiva, investigar e propor diferentes formas de avaliação na EFE e ressignificar a prática pedagógica, bem como o processo avaliativo nesta disciplina é extremamente relevante para compreender e avançar, positivamente, na prática avaliativa da EFE.

Nesse sentido, apresento os objetivos que almejei alcançar com esta pesquisa. O objetivo geral foi investigar o processo de desenvolvimento de um instrumento de avaliação da aprendizagem para a Educação Física Escolar baseado na linguagem das histórias em quadrinhos.

Partindo disso, tem-se os seguintes objetivos específicos.

Identificar, descrever e analisar algumas das formas de avaliação que vêm sendo utilizadas na prática do componente curricular Educação Física. O segundo objetivo específico foi investigar o processo de construção de um instrumento de avaliação da aprendizagem na forma de histórias em quadrinhos no contexto da Educação Física escolar que possibilitasse o registro e documentação da prática pedagógica, das aprendizagens e experiências dos estudantes nas aulas. O terceiro foi identificar e analisar as relações com os saberes da Educação Física presentes nas narrativas elaboradas pelos estudantes.

2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Inicialmente, considero importante apresentar a visão de Educação e escola para, na sequência, desenvolver reflexões sobre a avaliação.

Considera-se a Educação como um fenômeno, prática e necessidade particular ao ser humano, sendo fundamental para que ele viva no mundo social, histórico e cultural herdado e construído por ele mesmo. Dessa forma, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Savani, 1984, p. 2).

Segundo o autor, a humanidade produz cultura, que é composta de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes. A educação, portanto, tem esses elementos culturais como objeto, visando promover sua assimilação pelas novas gerações e pensar formas para que isso ocorra (Savani, 1984).

Com base nisso, pode-se dizer que a cultura produz aprendizagem, isto é, a aprendizagem é um produto do coletivo. Interessante nisso é que o aprender também é produtor de cultura, pois a cria e recria. À vista disso, ao vivenciar, refletir e problematizar uma prática corporal, um dado conhecimento é (re)significado, aprendido e reaprendido, através da interação com o outro, com o diferente e com o novo, com e mediado pelo professor. Esse ponto de vista irá convergir em como a escola e a EF são enxergadas nesta produção.

Assim, “a formação educacional implica acolher e iniciar os que são novos num mundo, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam sua herança simbólica comum e pública” (Carvalho, 2018).

Seguindo adiante, a visão de escola adotada neste trabalho vai em direção à cultura e aprendizagem do conhecimento elaborado pela humanidade ao longo do tempo. “A escola tem como função ajudar a compreender o mundo e sua cultura” (Neira, 2009).

Nessa perspectiva, indo ao encontro do que Savani (1984) diz, as novas gerações têm acesso a um certo conhecimento sistematizado (científico, corporal

artístico, estético) através de uma instituição criada para viabilizar sua transmissão e apropriação. Nela o conhecimento é socializado, ocorrendo trocas e aprendizagens, das quais a cultura é reproduzida e produzida. Enquanto faz isso, a escola deve promover uma reflexão e crítica sobre a realidade e o mundo, para que o cidadão possa agir com autonomia.

Por consequência, a escola é vista como “espaço de troca de conhecimentos, onde professores e estudantes crescem mutuamente e onde é considerado, tanto a historicidade e experiências prévias dos sujeitos, quanto o contexto social e cultural que estão inseridos” (Oliveira, 2019, p. 23).

Uma escola que cumpre bem o seu papel é aquela que garante aprendizagens bem-sucedidas a todo e qualquer estudante a quem ela recebe. Assim, é necessário que ela proporcione condições propícias para exercer sua atribuição, isto é, organizar e estruturar os conteúdos, tempos e espaços para que os alunos saiam do “não-domínio” para o “domínio” (Savani, 1984).

2.1 A avaliação na educação

A partir de agora abordaremos mais especificamente o tema da avaliação educacional escolar. Iniciamos com uma apresentação geral sobre a avaliação na instituição escola, passando por sua compreensão inicial até chegar à compreensão mais atual, a qual defendo.

Na escola, percebemos várias concepções distintas quanto à função e importância da avaliação. Considerada por algumas concepções pedagógicas como instrumento de classificação, regulação de desempenhos e controle, Chueiri (2008, p. 60-61) declara que “avaliar tem-se confundido com a possibilidade de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e alunas, considerando o que foi ensinado pelo professor ou professora”, desconsiderando os significados do próprio indivíduo sobre os conteúdos incorporados. Essa compreensão ainda não foi superada por grande parte dos docentes, limitando suas práticas avaliativas à mera medição de conhecimento.

Segundo Antunes Junior (2020), acredita-se que a avaliação surge nas escolas como estratégia para verificar a aprendizagem. Nessa ótica, avaliação era

uma ferramenta para medir o quanto dos conteúdos foram armazenados pelos alunos (Mauad, 2003). Assim, pode-se dizer que surge a perspectiva tradicional de avaliação, que está presente em muitas, senão na maioria das escolas brasileiras.

Essa avaliação tradicional é voltada para o resultado e objetiva quantificar o desempenho dos alunos, ao dar uma nota ou conceito. Devido a esse enfoque, fomenta uma característica desse modelo, que é a avaliação como produto final. Em outras palavras, os procedimentos avaliativos irão ocorrer no final de todo o processo pedagógico. Tal configuração gera uma qualificação, classificação, julgamento e dicotomia de certo e errado (Antunes Junior, 2020; Oliveira, 2019).

Partindo dessa concepção, se formou uma visão limitada do processo avaliativo. Deste modo, para mensurar o que foi aprendido utilizava-se, estritamente, de modo geral de provas, trabalhos e testes.

Ainda, esta concepção de avaliação também tem fins disciplinares e punitivos, como Clarilza Souza (1994) postula em seu livro “Avaliação do Rendimento Escolar” (*apud* Antunes Junior, 2020):

A avaliação do rendimento escolar é utilizada como instrumento de controle disciplinar, de discriminação do aluno, de controle de sistema de classe social, de forma ameaçadora. Pressupondo uma homogeneidade da clientela escolar, ela propõe igualdade de condições a classes heterogêneas, com contextos de vida diferentes. Desconsidera, dessa forma, a especificidade de cada um, o ritmo de aprendizagem próprio de cada aluno. Com isso crava o destino do aluno, decide trajetórias de vida baseadas em reprovação e aprovação (Sousa, 1994, p. 129-130 *apud* Antunes Junior, 2020, p. 21).

Por fim, pode-se dizer que essa avaliação só diz respeito ao desempenho do aluno, tratando-o como um objeto ou mero número. A avaliação não considera o contexto de quem a faz, nem da escola. Além disso, não serve como instrumento para análise e reorganização pedagógica por parte do professor. Dessa maneira, a responsabilidade de ter bom rendimento e melhorar recai sobre o estudante.

Seguindo adiante, apresento uma forma diferente de ver, pensar, tratar e realizar a avaliação no ambiente escolar. É com base nela que desenvolvi esta pesquisa. Na perspectiva aqui defendida, a avaliação é entendida como parte de todo o processo pedagógico na escola, envolvendo ações do professor e do aluno.

Visando o aprimoramento da aprendizagem, a avaliação deve priorizar um caráter formativo, contínuo e processual, não se limitando a um produto final. Oliveira (2019) respalda essa visão quando diz que na escola a avaliação é:

uma parte do processo de ensino-aprendizagem onde aluno e professor podem perceber as aprendizagens decorrentes de participação nas aulas nas diferentes situações de aprendizagem, permitindo ainda uma possível problematização e questionamento sobre o processo de ensino vivenciado (Oliveira, 2019, p.19).

A avaliação é um processo, por ser “algo constante e dinâmica, não ser pontual, nem classificatória e que não tem por finalidade julgar entre bom e ruim, certo ou errado” (Oliveira, 2019, p. 26). Ela é processual, porque é parte de todo o processo de ensino- aprendizagem e não apenas como um produto final. Luckesi (1995 *apud* Antunes Junior, 2020) corrobora com isso ao fazer uma crítica desse uso resultadista, como ponto final, da avaliação na educação. Deste modo, a “avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (Castellani Filho *et al.*, 2009, p. 96).

Infelizmente, ainda encontramos predominantemente a avaliação tradicional nas escolas. Antunes Junior (2020) faz uma analogia muito feliz, relacionando a avaliação e o esporte na escola, que segue abaixo:

Utilizando o termo “esporte na escola” e “esporte da escola” da Educação Física, podemos dizer que na atualidade temos a “avaliação na escola” e “avaliação da escola”. A avaliação da escola, é aquela baseada no Projeto-político-pedagógico da escola, sua autonomia, suas realidades, singularidades e objetivos. A avaliação na escola, segue as demandas externas e muitas vezes não está relacionada ao PPP, a escola elabora seus planejamentos e sua dinâmica tendo como base as avaliações externas, perdendo sua autonomia (ANTUNES JUNIOR, 2020, p. 25).

Ainda, para Oliveira (2019), o ato de avaliar não se detém ao objetivo de quantificar quando alunos aprendem, muito menos fazer uma categorização de bom ou mal, aprovado ou reprovado. Segundo esse autor, sendo algo que transcorre cotidianamente, a avaliação objetiva contribuir para professor e aluno compreenderem os processos de ensino e aprendizagem e assim, tracem caminhos necessários para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva e alinhada com os objetivos.

Antunes Junior (2020) ratifica esse entendimento ao afirmar que o principal objetivo da avaliação é auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem.

Neste aspecto reside a necessidade de pensar uma avaliação que seja sistematizada, ou seja, estruturada, planejada, contínua e organizada, permitindo reconfigurações, adaptações e correções, materializando no aprimoramento da aprendizagem, do planejamento disciplinar, dos instrumentos e procedimentos avaliativos, ou seja, de todo o processo educativo.

Por meio disso, a avaliação na escola deve ser da aprendizagem, devendo ser meio de obter informações sobre avanços e dificuldades dos alunos, sendo um procedimento contínuo e praticado de diferentes maneiras, servindo de suporte para o docente e discente em suas tomadas de decisões (Antunes Junior, 2020).

O professor deve considerar os estudantes como sujeitos que estão inseridos numa realidade, de tal forma que suas identidades, histórias e vivências são resultantes do contexto, espaço e tempo social, cultural, político e econômico que vivem. A partir disso e com isso, a avaliação deve ser moldada. Uma avaliação pautada nisso é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva (Luckesi, 2000)

Essa postura auxilia tanto o docente quanto o discente, ao permitir que se reconheça os avanços, as potencialidades e pontos a melhorar no processo e práticas cotidianas de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2019).

Antunes Junior (2020) apresenta três categorias de avaliação. A primeira é a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer o que o aluno sabe para ser a base para as novas aprendizagens. Outra categoria é a formativa, que ocorre durante a aprendizagem, pretendendo verificar se os objetivos, aprendizagens e métodos estão sendo alcançados e exitosos. Por último, a somativa, que transcorre no final do processo para comprovar a eficácia ou não do projeto educativo, e direciona a próxima atitude a ser tomada.

Apoiado nessas categorias, a avaliação deve ser coerente, principalmente com os objetivos de aprendizagem. Ela deve ser compatível com o que já é sabido dos alunos, o que se pretende com o ensino, os métodos e estratégias utilizados no processo, para que possa cumprir o seu papel de aprimoramento da aprendizagem. Ainda, é importante que esteja claro para os estudantes quais são esses objetivos, informando-os o que e por que será avaliado.

Dessarte, a avaliação na escola é parte do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é a melhora da aprendizagem, se desenvolvendo de

forma sistematizada, organizada, processual, contínua, formativa, variada e somativa, efetuando-se através de uma relação íntima e direta com todo esse processo, e todos aqueles nele envolvidos (estudantes, professores, supervisão, responsáveis, direção), respeitando os sujeitos e sua pluralidade, estado de acordo com os objetivos propostos para aquele conteúdo.

Em poucas palavras, acredito numa avaliação como um processo constante, em que o professor e alunos são agentes ativos, elaborando-a juntos a partir do contexto dos sujeitos envolvidos, para que a aprendizagem seja eficaz.

Alicerçado nessas duas concepções acima expressadas, já é possível começar a vislumbrar a necessidade de uma avaliação para esse processo.

2.2 Educação Física escolar e o Movimento Renovador

Tendo em vista que este trabalho tem a EFE e seu fazer sobre a avaliação na educação escolar, penso ser importante trazer uma contextualização, bem como sua trajetória e os objetivos dessa disciplina na escola. Faço um breve histórico da EF no Brasil, com maior destaque ao momento de maior ruptura atravessado por ela, o Movimento Renovador. Destaco também as implicações desse movimento, especialmente para a concepção e avaliação da EFE, para, posteriormente, relacionar com sua localização na área de linguagens.

Ao longo de sua trajetória escolar, muitos sentidos e objetivos foram propostos à EF. Isso fez com que seu processo avaliativo na sempre estivesse subordinado ao pensamento político, econômico e social da época (Oliveira, 2019).

Em sua origem na escola brasileira, no início do século XX, a EFE esteve (e ainda está) fortemente atrelada à lógica biologicista e médica. Nesse período houve uma impactante influência dos métodos europeus na forma de ensino. Tais métodos se firmavam em princípios biológicos, concebendo como função o desenvolvimento integral do ser humano (Brasil, 1997).

Além disso, houve a atuação do militarismo e da classe médica, que implementaram também uma função higienista, eugenista, formação da moral e da disciplina. Segundo Antunes Junior (2019), a avaliação militarista era pautada nas capacidades físicas, que serviam como critério de aprovação ou reprovação. Essa

classificação era feita por intermédio de testes de força, velocidade, flexibilidade, destreza, agilidade e resistência cardiorrespiratória.

Em seguida, iniciou-se o processo de esportivização da EFE, sob a forte influência do regime militar, adequando e incorporando o esporte aos objetivos e práticas pedagógicas, de maneira simbiótica (Brasil, 1997; Ferreira, 1995). Nesse momento, ao buscar a melhora da técnica e tática, se avaliava pelo desempenho das capacidades físicas e motoras e pelas medidas antropométricas (Antunes Junior, 2019).

Esse histórico leva González e Fensterseifer (2010) a dizer que desde sua gênese, a EFE estava presente nos locais de ensino em virtude dos interesses de outras instituições. Essa concepção de que havia ausência de reflexão pedagógica não é necessariamente aceita por todos estudiosos e professores da área (Bratch, 1999), entretanto, permite concluir que há muito tempo a EFE possui uma dificuldade de construir um sentido pedagógico que lhe é próprio e específico.

Isso posto, fica claro que as justificativas para a presença escolar da EF não se davam por razões específicas, e sim exógenas a ela. Ademais, apesar de ser um componente curricular, não compunha o rol de disciplinas escolares, pois estava majoritariamente restrita a alguma execução corporal. Esses fatores afetam, até hoje, a EFE em sua concepção, legitimidade, representação social e, conseqüentemente, sua forma de avaliar. Esta última o enfoque desta pesquisa.

Então, no final da década de 1970 e durante a década de 1980, com a queda do regime militar, o Brasil vivia um momento de redemocratização, distensão social, em que desenrolava e consumava um movimento de reabertura e renovação política, de retomada de liberdades, e de efervescência política, social e intelectual.

A sociedade brasileira como um todo se via em um tempo de diversas rupturas e ressignificações, escuta e implementação de outras visões de mundo e projeto de sociedade, desencadeando novas tendências. Paulatinamente amplia-se a visão de educação e, portanto, da própria EF.

O término da influência militar somado à ineficiência do modelo esportivista outrora vigente, ao serem confrontadas com novas perspectivas para a EFE, inicia uma crise de identidade da área. Foi nesse contexto, e notoriamente por conta dele,

que surgiu um grande e impactante movimento na EF, que trouxe reflexões e mudanças em diversos aspectos para o campo.

Para que esse cenário de mudança se concretizasse, a concepção da área precisava ser transformada, paralelamente a seus pressupostos. Isso se deu através do Movimento Renovador (MR), “que passa a questionar e pensar na nossa relação (da EFE) com eles (os diversos fenômenos que envolvem a EFE) ao conhecê-los/vivenciá-los como conteúdos da EF escolar” (González e Fensterseifer, 2010, p. 11).

Esse processo culmina, em uma proporção nunca antes vista, no questionamento e problematização do paradigma da atividade física, saúde e esporte que pautava a EFE, dando início a um reordenamento da EF.

O paradigma da aptidão física, esportiva e a tradição de “exercitar-se para”, que sustentavam, de modo geral as práticas pedagógicas, passam a ser questionados a ponto de ruir e romper com aquilo que legitimava a EF (González e Fensterseifer, 2009). Ocorre o abandono de um discurso legitimador e a coloca diante de novas, e grandes, dificuldades para a construção e efetivação de um novo modo de legitimação na escola.

Nasce a necessidade da EF reinventar o seu espaço na escola, na forma de um componente curricular com função pedagógica. Ela passa a ser “responsável por um conhecimento específico [...], subordinado a funções sociais de uma escola republicana” (González e Fensterseifer, 2009, p. 12). Cabe agora à EF produzir respostas que levem em conta sua própria especificidade e a da instituição em que se encontra, identificando o campo de conhecimento que lhe é particular e o modo como os conhecimentos são tratados (González e Fensterseifer, 2009)

A EF passa a ser vista não só como mais um integrante do rol de disciplinas escolares. É também parte do currículo que cada estudante deve ser oportunizado. Assim, a EF é:

um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (Souza Júnior, 2001, p. 83).

O movimento não é (mais) tomado como mero instrumento. As formas culturais do movimentar-se humano são consideradas um saber a ser transmitido pela escola. Portanto, a EF passa a pensar o movimento corporal como seu objeto de ensino, sendo o movimentar-se humano, não mais algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural, prática humana, cultural, comunicativa e carregada de sentidos.

Para Neira (2009), à EFE cabe “refletir e entender as manifestações culturais que envolvem o movimento”, tendo como principal função “analisar a diversidade das práticas corporais da sociedade”. Essas manifestações têm sido comumente denominadas de Cultura Corporal de Movimento (CCM).

A EF, “em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados, e sistematizados, proporcionam ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura” (Souza Júnior, 2001, p. 83). Ela trabalha, então, com as práticas corporais em duas frentes, o “saber fazer” e o “saber sobre o fazer”. Nesse sentido, ela se ocupa da vivência e reflexão sobre o movimento corporal.

Destarte, ela supera a visão de mera atividade, participando na formação do discente de forma reflexiva. Na escola, a EF estará presente de forma coerente e dialógica com a função escolar, no decurso da seleção, a organização e sistematização de seus conteúdos devem favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, inclusive a partir de sua experimentação corporal (Souza Júnior, 2001).

Assim, acredito numa EFE que visa apresentar aos estudantes um conjunto de práticas corporais que são situadas nas culturas, isto é, a Cultura Corporal de Movimento, promovendo uma apropriação, experimentação, (re)significação, reflexão, crítica e transformação dessas práticas, possuindo significado para a vida e para aqueles que as produziram, reproduziram, vivenciaram e ainda os fazem, constituindo-se uma forma de linguagem.

Portanto, a EFE constitui-se em disciplina escolar “responsável pela produção de símbolos, valores e orientações que “devem” ser compartilhados por aqueles que compõem sua coletividade” (Machado e Bratch, 2016, p. 854).

A EFE tem, assim, o objetivo de tematizar analisar e problematizar prática e teoricamente (o saber fazer e o saber sobre o fazer) os símbolos e valores de

diversas práticas corporais (jogos e brincadeiras; esportes, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura), criadas historicamente pelo ser humano, carregadas de sentidos, e compõem um patrimônio cultural rico, diverso e amplo, a Cultura Corporal de Movimento, para que os cidadãos entendam, apropriem, incorporem e recriem os sentidos dessas práticas apreciando e usufruir delas, de maneira crítica e autônoma no exercício de sua cidadania (Vago, 2009; González e Fraga, 2012; González e Fensterseifer, 2009; Brasil, 1997; Neira, 2009).

O saber que a EFE irá incorporar é aquele voltado para o patrimônio cultural do movimento corporal humano. Ele é, por si só, mais sensível, expressivo, estético, corporal e prático. Estuda-se, então, os sentidos e significados que as práticas corporais têm para o ser humano, criando e recriando-as, repetindo ou dando os mesmos sentidos anteriormente a elas atribuídos.

Assim, acredito numa EFE que visa apresentar aos estudantes um conjunto de práticas corporais que são situadas nas culturas, a Cultura Corporal de Movimento, promovendo uma apropriação, vivência, (re)significação, reflexão, crítica e transformação dessas práticas, possuindo significado para aqueles que as produziram e reproduziram, e que ainda os fazem, constituindo-se uma forma de linguagem.

Seguindo essa proposição, a EF será coerente e dialógica com a função escolar, ao organizar e sistematizar seus conteúdos para favorecer ao aluno o acesso a uma dimensão da cultura humana de forma mais reflexiva e elaborada, a partir de sua experimentação corporal (González e Fensterseifer, 2010; Souza Júnior, 2001). Se a educação deve permitir que os estudantes se sintam em casa neste mundo (González e Fensterseifer, 2010), a EF seria um dos cômodos dessa casa.

A origem desta pesquisa é um desdobramento dos questionamentos e das novas proposições do MR, pois, a ruptura criou um hiato, que por sua vez chega às dúvidas e dificuldades que eu percebia em realizar uma avaliação satisfatória.

Perante o exposto, pode-se enfatizar que a EFE está “entre o não mais e o ainda não, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (González e Fensterseifer, 2009, p. 12). Oliveira e Almeida Júnior (2007) ratificam esse pensamento, lembrando que o MR foi mais forte no meio acadêmico e que professores das escolas básicas vêm encontrando dificuldade de adotar as propostas renovadoras nas escolas.

Apesar desse movimento ser seguido por inúmeros professores, é de importante estar ciente que a aderência e concordância com o movimento renovador crítico compreende parte dos professores que estão na escola. Mesmo rompendo com as bases anteriores da EFE, o MR não é homogêneo e suas perspectivas e propostas não são seguidas por todos os professores de EF.

Diante disso, surgiram diversas proposições em forma de abordagens pedagógicas para a EF. Algumas delas são a Desenvolvimentista (de Go Tani, Edison de Jesus Manoel e Ruy Jornada Krebs), a Psicomotricidade (baseada em Piaget e Vygotsky), a Construtivista (de João Batista Freire), a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992, neste trabalho se encontra como Castellani Filho, 2009) e a Crítico-Emancipatória (de Elenor Kunz).

Na esteira de todo esse processo, há a publicação de dois documentos essenciais para a disciplina, refletindo o impacto do MR, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em 1996, é promulgada a LDB. Essa lei dispõe sobre a educação básica e em seu artigo 26, no inciso 3, confirma o novo caráter da EF defendido pelo MR ao dizer que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica” (Brasil, 1996). Apesar disso, a LDB mantém facultativa a participação nas aulas para alguns alunos, resquícios do paradigma da aptidão física e do regime militar.

No ano seguinte são publicados os PCNs (Brasil, 1997). Com diretrizes para a educação nacional, o documento discorre sobre os componentes curriculares e fornece indícios para a prática dos professores.

Nos parâmetros da EF, a influência do MR é nítida quando neles se considera necessária a análise crítica e superação da concepção tradicional da área, na qual o corpo e o movimento são abordados na dimensão fisiológica e técnicos. O texto irá dizer da “necessidade de que, além daqueles, se considere também as dimensões cultural, social, política e afetiva [...] no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (Brasil, 1997, p. 22).

Para os PCNs, a concepção e os conteúdos da EF são “expressão de produções culturais, como da necessidade de conhecimentos historicamente

acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal” (Brasil, 1997, p. 22-23).

Todavia, esse novo projeto para a disciplina (ainda) não existe enquanto prática hegemônica no interior da escola. As práticas que o MR buscou romper ainda persistem na escola, nos discursos e em disciplinas nos cursos de graduação. Para mais, esse projeto ainda não responde, satisfatoriamente, a todas as interrogações renovadoras, implicando na necessidade de invenção de novas práticas pedagógicas. A ruptura com o que a balizava deixou um vazio, que para ser preenchido, há a necessidade da construção de uma teoria, que se dá por meio de reflexão e estudo (Ferreira, 1995). Essas são duas das ações desta pesquisa que podem promover, ao versar sobre a avaliação.

2.2.1 A avaliação na Educação Física escolar

Como visto anteriormente, a EF é uma disciplina que historicamente tem diferentes vieses, objetivos e fundamentos. Assim, concepções e representações variadas a seu respeito surgiram e perpetuam-se até hoje, mesmo que esses embasamentos tenham sofrido fortes embates dentro da própria área ou tenham se distanciado da realidade e compreensão de boa parte dos professores. Logo, a avaliação do ensino e aprendizagem, os conteúdos e práticas desse conteúdo se deram de variadas maneiras e de formas específicas.

Em uma das obras mais importantes do movimento renovador, isso fica bastante claro:

A Educação Física, em seu processo de ensino-aprendizagem, está condicionada pelos significados que lhe são atribuídos tanto pela legislação vigente, quanto pelo processo de trabalho estabelecido no interior da escola e pelos conhecimentos e concepções dos professores e alunos envolvidos (Castellani Filho *et al.*, 2012 p. 99).

Dito isso, julgo relevante retomar os documentos legais e normativos da educação e da própria EF publicados após a redemocratização do Brasil e o Movimento Renovador da EF, supracitados, salientado como esse processo e esses documentos direcionam e influem na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Brasil, de 1996, em seu artigo 23, postula que a verificação do rendimento escolar se dá através da “avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados adquiridos ao longo do período sobre as eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para a EF vão na mesma direção da concepção de avaliação aqui defendida, dizendo que a avaliação:

deve ser algo útil, tanto para o aluno como para o professor, para que ambos possam dimensionar os avanços e as dificuldades dentro do processo de ensino e aprendizagem e torná-lo cada vez mais produtivo [...], vai além dos aspectos biofisiológicos [...] e deve estar contextualizada dentro dos CONTEÚDOS e objetivos, deve considerar que cada indivíduo é diferente, que tem motivações e possibilidades pessoais (Brasil, 1997, p. 41).

Avançando alguns anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de uma descrição enxuta, atesta o mesmo sentido:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2017, p. 15)

Por fim, agora aplicado à minha realidade na rede estadual de educação, a respeito da avaliação, o Currículo Referências de Minas Gerais diz:

A avaliação deve ser vista, portanto, como um ponto de partida, de apoio, um elemento a mais para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional, ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes. [...] é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (Minas Gerais, 2018, p. 25).

Assim, acreditamos que a avaliação na EFE deve estar de acordo com a especificidade de seu objeto de conhecimento, utilizando-a para dar visibilidade à singularidade como componente curricular da EF.

O aprendizado das práticas corporais se desenrola no expressar corporal, que vai além do biológico, mas é regado de sentido. Somado às relações com o

mundo, com o eu e com o outro, o aluno aprende dando sentidos às suas experiências (Dos Santos *et al.*, 2014).

No que diz respeito a como esse processo de renovação vem impactando a área, Novaes, Ferreira e de Mello (2014) vão dizer que a avaliação da EFE não está pautada na aptidão física, mas sim, infelizmente e ainda, na assiduidade e na participação dos alunos” (Novaes, Ferreira e De Mello, 2014).

Um dos achados de Nascimento e Mendes (2007) vai ao encontro de De Melo, Ferraz, Nista-Piccolo (2010) e de Vieira (2018), revelando um problema para a avaliação na EFE brasileira: há falta de formação dos professores a respeito do tema avaliação. O que se tem hoje vem sendo insuficiente.

Conforme esses autores os cursos de graduação não estão muito preocupados com o desenvolvimento e formação sobre o processo avaliativo, ocorrendo uma insuficiência de discussões na formação inicial dos docentes de EF. Muitos professores relatam essas lacunas, e eu sou um dos que vivenciaram isso.

Ademais, em seu artigo De Melo, Ferraz e Nista-Piccolo (2007) professores alegam que durante sua formação profissional não ocorreu apresentação de propostas de avaliação, e não tiveram oportunidades de aplicação de recursos de avaliação diferenciados. A prática da avaliação, para o professor, serve apenas para atender a fins burocráticos

Para Mendes, do Nascimento e Mendes (2007), a forma que os professores avaliam em suas aulas é moldada por diversos fatores:

a estruturação da prática pedagógica e avaliativas, em EF, pode sofrer influências tanto das experiências vivenciadas com a avaliação no ensino fundamental e médio, quanto àquelas advindas do curso de formação inicial ou ainda com o ingresso no mercado de trabalho e o impacto com a cultura docente já instalada (Mendes, Do Nascimento e Mendes, 2007, p. 55).

Portanto, ao construir e desenvolver práticas avaliativas o professor carrega consigo sua compreensão de mundo e da EF, logo impacta como pensa e organiza o ensino.

Isso chama a atenção para a importância que a graduação pode ter numa mudança do quadro avaliativo da EFE atual. Entretanto, não é isso que se tem visto.

A avaliação até alguns anos atrás não era muito pesquisada na EF, mesmo sendo um tema de grande importância para qualquer área educacional. Nos anos recentes houve um interesse e aumento de pesquisas sobre essa prática pedagógica. Ainda assim, há muito que se estudar, entender e aprofundar, se tornando importante pesquisas que tenham essa temática.

Felizmente, programas de mestrado profissional são fundamentais para uma mudança, e já têm alavancado esses estudos, podendo citar os trabalhos de Antunes Junior (2020), Oliveira (2019), e mais dois que estão em elaboração no núcleo da UFMG do ProEF. Deste modo, acredito que alguns avanços já foram feitos e maiores estão por vir, renovando a esperança de uma transformação na prática avaliativa da EFE.

Para tanto, recorro mais uma vez a Oliveira (2019), ao dizer que:

a avaliação nesse contexto tem um papel de contribuir para a construção do conhecimento nas aulas, sendo ao longo do processo de aprendizagem uma via de mão dupla (professor/aluno), que considera as diferenças entre os sujeitos e que permita, sobretudo, a construção de sentidos/significados por meio da vivência crítica das diferentes práticas culturais de movimento (Oliveira, 2019, p. 11).

Avaliar demanda do docente uma atitude de analisar a realidade, de interrogar e interrogar-se, pois, envolve a interpretação de sentidos (Dos Santos *et al.*, 2015).

Para mudar e transformar as avaliações em práticas significativas, é importante transformar a própria área como um componente curricular significativo para a formação do indivíduo na escola (Souza Júnior, 2016 p. 215 *apud* Oliveira, 2019, p. 18). Acrescento, resgatando que a mudança já acontece através da prática avaliativa dos professores que estão em atuação, mas também deve ocorrer nos cursos de formação inicial enfatizando e aprimorando o trato da avaliação, nos cursos de formação continuada como os mestrados profissionais.

Diante de todo esse contexto renovador e de lacunas de formação, os professores foram buscando estratégias para se adequar ao cotidiano escolar, mas também garantir a especificidade da EF. No que tange aos processos de avaliação, eles foram buscando estratégias para que ela estivesse de acordo com as premissas renovadoras.

Pudemos identificar um grupo de produções encabeçadas pelo professor Wagner dos Santos, doutor e professor da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e participante do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (PROTEORIA), grupo dessa mesma universidade, composto por professores, graduandos e pós-graduandos.

Wagner, e autores parceiros, desenvolvem suas pesquisas centradas na concepção de EF como um componente curricular. Nessas pesquisas eles têm se debruçado sobre a avaliação na EFE em uma abordagem que diverge daquela que foi tradicionalmente praticada, e que está mais alinhada às proposições do movimento renovador.

No ano de 2013, Santos e Maximiano entrevistam três professoras de EF do ensino fundamental para compreender os saberes da prática, criados e recriados diariamente nos espaços e tempos escolares. Em entrevistas, elas narraram sobre suas práticas avaliativas desenvolvidas. As docentes utilizavam diversos instrumentos de registro que consideravam a especificidade da disciplina e forneciam indícios sobre como os estudantes se apropriam dos saberes escolares.

No artigo publicado em 2014, Wagner analisa a atuação pedagógica de uma professora do 4º ano do ensino fundamental. O estudo focou o desenvolvimento das práticas avaliativas coerentes à especificidade da EF e em buscar por evidenciar o modo como os alunos se relacionavam com o saber e os sentidos que conferiam ao seu aprendizado. A partir dos instrumentos já utilizados pela docente, com a colaboração dos estudantes, os pesquisadores e a professora construíram diferentes possibilidades de avaliação nas aulas de Educação Física.

Em outro artigo, Dos Santos e colaboradores (2014) utilizaram como fonte desenhos, atividades escritas e diários de EF de alunos do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Visando indicar caminhos, alternativas e possibilidades para um processo avaliativo centrado nos sentidos produzidos pelos sujeitos na relação que estabelecem com o saber, o estudo discute as possibilidades e as necessidades de se produzir práticas avaliativas que tenham em conta os saberes valorizados pela educação escolarizada e as especificidades da EF como componente curricular.

Em outra produção, Santos et al. (2019), ampliam o debate e apresentam possibilidades para a avaliação da aprendizagem, concentrando na produção de

sentidos com o saber compartilhado nas aulas de EF. Envolvendo 7 crianças do 6º ano do ensino fundamental, que produziram os registros do trabalho supracitado (Santos et al., 2015), o estudo promoveu o retorno aos registros narrativos (diários e desenhos) feitos ao longo de 3 anos com uma mesma professora. Com isso, as crianças analisaram e estabeleceram releituras sobre suas experiências vividas no passado e no presente, com foco no aprendizado nesse componente curricular.

Em outro artigo de 2019, Santos *et al.* usam a narrativa (auto)biográfica de duas professoras participantes de uma formação continuada promovida pelo PROTEORIA (Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física). Ambas as docentes atuavam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e durante a formação rememoraram as potencialidades e os limites de suas práticas, narrando a inventividade com a qual subverteram a lógica escolar e (re)significaram a EF. As professoras utilizavam uma diversidade de registros avaliativos (escrita, desenho, portfólio, grafite) para construir a memória e orientar o processo de ensino e aprendizagem, considerando os saberes valorizados por esse componente curricular. O artigo indica ações que ajudam a pensar em uma avaliação centrada nos sentidos produzidos pelos sujeitos na relação que estabelecem com o saber.

Por fim, De Oliveira Vieira, Neto e Dos Santos (2020) analisam os sentidos atribuídos pelos alunos às experiências de práticas avaliativas em EF no ensino fundamental. O estudo adota a narração (auto)biográfica e foca nos processos de aprendizagens vivenciados por 24 alunos, com 13 a 16 anos de idade. Realizou-se um ateliê biográfico, que reuniu e expôs registros feitos ao longo de 9 anos pelos alunos e professora, para que os estudantes produzissem narrativas orais e (auto)bibliográficas. A pesquisa assume os discentes como protagonistas da construção de suas histórias de vida e utiliza da avaliação indiciária para analisar a progressão do ensino e aprendizado, advindo do que o aluno expressa sobre o que aprendeu, como aprendeu e o que fez com o que aprendeu.

Ao apresentar diversas publicações com diferentes formas, instrumentos e estratégias avaliativas (Santos e Maximiano, 2013; Santos, 2014; Santos et al., 2015; Santos et al., 2019; Santos et al., 2019), podemos dizer que Wagner dos Santos vem buscando compreender os processos de uma avaliação que seja formativa e avalie a aprendizagem.

Essas pesquisas dão visibilidade às práticas curriculares e avaliativas que professores adotam em seu cotidiano escolar, focalizando os saberes avaliativos produzidos nesse espaço.

Avaliar é uma ação constante e sistemática, portanto intencional, de registro e acompanhamento, tanto pelos alunos quanto pelo professor, dos processos formativos, sendo um espaço e tempo de participação ativa de sua ação. O avaliar exige uma postura questionadora, do professor e aluno sobre si e sobre o processo educativo, para que gerem experiências educativas e provocações relevantes para a formação (Santos e Maximiano, 2013).

Desta forma, há necessidade de o processo avaliativo produzir espaços de diálogos com os sentidos que os alunos produzem com as experiências educativas vividas, para que os atores do processo sejam capazes de perceber indícios e interpretar seus significados de modo impactante no processo de ensino e aprendizagem.

Dessarte, a avaliação deve permitir compreender o modo como os alunos davam sentidos às suas experiências, ou seja, a relação que eles estabeleciam com o saber e os significados produzidos nessa relação” (Santos *et al.*, 2014, p. 11)

Esses momentos, reflexivos, materializam-se nos registros avaliativos, como diferentes maneiras de os sujeitos expressarem o que aprenderam. Para tanto, na EF “ao vivenciarem as práticas corporais, as crianças encontram, no uso de registros avaliativos, a possibilidade de construir seus conhecimentos e aprendizados sobre essas práticas” (Santos *et al.*, 2019, p. 7).

Então, dentre os fundamentos para as produções, de modo geral, serviu como referência a perspectiva da avaliação indiciária. Os autores consideram que a avaliação é uma ação indiciária.

A avaliação não deve padronizar o que se espera, nem sentenciar o estudante como aquele que sabe ou não sabe. Avaliar é um processo contínuo e constante, portanto, seria necessário substituir a noção de erro e acerto pela condição de que ainda não se sabe e pode vir a saber.

O não saber revela o que ainda precisa ser aprendido, isto é, uma lacuna deixada pelo e no processo de ensino-aprendizagem e uma oportunidade de aprendizado. Assim, ele é visto como um espaço potencial de aprendizagem, e a

avaliação deve dialogar com a complexidade dos sujeitos, conhecimentos e do mundo real (Santos *et al.*, 2014; Santos *et al.*, 2015).

O erro deve, portanto, levar o professor à postura de indagação e reflexão sobre a realidade vivida em aula, o ambiente e os sujeitos envolvidos, bem como sobre sua própria prática pedagógica, conduzindo a um eventual redirecionamento e aprimoramento pedagógico, didático, metodológico.

Nessa perspectiva, a avaliação obtém informações e interpreta os sinais, pistas e indícios produzidos pelos discentes e docentes sobre o processo de ensino-aprendizado e os sentidos a ele atribuídos. Esses indícios fornecem elementos sobre o que se aprendeu e o que ainda não se aprendeu, para que se pense e repense a prática educativa.

Esse tipo de avaliação coloca o aluno na posição de protagonista e o professor como mediador, por entender que o aprender é uma prática em que os sujeitos produzem e projetam os sentidos com as experiências educativas vividas na EF (Santos *et al.*, 2015).

Ainda, para os autores, uma avaliação indiciária leva em consideração a especificidade da EF como componente curricular. A EF traz ao estudante saberes de categorias diferentes de outras disciplinas, o que garante sua especificidade e a diferencia dos demais componentes curriculares.

Para isso, Santos *et al.* (2014, 2015 e 2019) trazem as figuras do saber, apoiadas nas teorias do saber, de Charlot (2000)². Essas teorias apontam que as pessoas fazem relações com diferentes saberes. Baseado nos textos acima citados, explico abaixo as três figuras propostas.

O saber objeto é uma apropriação de um saber que não se possui e cuja forma de existência se inscreve em livros, monumentos ou obras de arte. O saber ocorre pela apropriação de conceitos, fórmulas e abstrações que se constituem em capital simbólico da humanidade

O saber de domínio é uma forma de domínio de uma atividade ou com a utilização de um objeto de maneira pertinente, em que se passa do não domínio ao

² Charlot, Bernard, 2000, citado por Santos *et al.*, 2014, 2015 e 2019.

domínio de uma atividade. É um saber que se inscreve em um lugar de apropriação do mundo, de um conjunto de significações passadas, o corpo.

E o saber relacional é uma relação epistêmica de domínio, porém não de uma atividade, mas de uma relação. Aprender, portanto, é se tornar capaz de regular a relação consigo mesmo, com os outros e encontrar a distância conveniente entre si e os outros.

Com base nisso, compreende-se que EFE valoriza a dimensão do fazer, que envolve dominar uma atividade, e a dimensão do relacionar, que engloba as relações com o outro (Charlot, 2000 *apud* Santos *et al.*, 2019). Já a escola, tradicionalmente, vem valorizando um certo tipo de saber. Esse saber está voltado para o intelectual, para os saberes sistematizados e escritos (Santos *et al.*, 2014, 2015), que muitas vezes se traduz em um saber de leitura, escrita e fala.

Santos e Maximiano (2013) corroboram com essa ideia, dizendo que

a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que se movimentar não pode ser considerado apenas natural, espontâneo, biológico; relaciona-se, principalmente, com questões culturais, afetivas e sociais (Santos e Maximiano, 2013, p. 888).

Ou seja, enquanto outras disciplinas escolares significam o mundo por um saber extrínseco, que não é ou está no próprio estudante, nas aulas de EF o aluno entende e dá sentido ao mundo através de algo que lhe é intrínseco, particular e próprio a partir de sua experiência corporal, social e cultural.

Diante disso, a EF vive um embate dentro da escola: ressignificar o que e como se aprende por meio de saberes diferentes, ao passo que se adequa às obrigações e expectativas de um componente curricular.

Por estar nessa instituição, a EF precisa se adequar à forma, lógica e aos fazeres escolares. Assim, ao avaliar, é necessário que ela utilize de procedimentos que avaliem o desempenho dos estudantes através de notas. Em detrimento disso, ela subverte essa lógica e o saber legitimado na escola ao trazer os saberes relacionais e de domínio, que advém das relações do corpo-sujeito com o mundo, que é compartilhado com outros corpos-sujeitos (Charlot, 2009).³

³ Charlot, Bernard, 2009, citado por Dantas Júnior; Kuhn; Ribeiro, 2009.

Nesse sentido, EF não é como as demais disciplinas escolares, pois seu objeto de conhecimento e a forma como é assimilada dão relevância à relação do sujeito com o mundo, o ensino e a aprendizagem ocorrem mediante a vivência das práticas corporais, e relações que elas propiciam com seus pares e consigo mesmo (Santos *et al.*, 2014).

O mais correto seria destacar e esclarecer essa diferença, de maneira oposta a escondê-la ou anulá-la (Antunes Junior, 2020). Charlot (2009) está de acordo com essa ideia, ao atestar 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 (Charlot, 2009, p. 243-244 *apud* Santos *et al.*, 2015, p. 211).

Nessa mesma direção, outros autores defendem a valorização da especificidade e o tipo de conhecimento produzido nas aulas de EF. Novaes, Ferreira e de Mello (2014, p. 158) dizem ser “preciso pensar na avaliação como um processo que dê visibilidade à especificidade da Educação Física enquanto componente curricular”, e González e Fensterseifer quando afirmam que

os saberes produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas. [...] Esses saberes se complementam e, por isso, exigem ser tratados de forma específica e articulados numa proposta de EF (Educação Física) escolar (González e Fensterseifer, 2010, p. 17-18).

É nessa conjuntura que se torna nítido como as abordagens críticas da EFE oriundas do MR contribuíram para a discussão e elucidação da especificidade pedagógica da EF (Oliveira e De Almeida Junior, 2007).

Ainda, a partir do momento que as aprendizagens na EF e o significado do aprendizado tornam os saberes incorporados singulares a cada indivíduo, os alunos se tornam leitores das vivências dos conteúdos (Santos *et al.*, 2015, 2020).

Levando isso em consideração, estruturar uma avaliação na e da EF deve considerar o que se faz na aula, como se aprende a prática corporal e aquilo que o aluno sente durante a aula. Em outras palavras, são nas vivências corporais e afetivas, nas relações intra e interpessoais e nas correlações com a sociedade que os alunos

produzem sentidos para as práticas corporais. Assim, a avaliação deve ir “na direção de verificar como os estudantes estão produzindo leituras das experiências educativas praticadas” (Santos *et al.*, 2020, p. 206).

Como as aprendizagens na EF acontecem pelo saber relacional e de domínio, os sentidos atribuídos a elas pelos discentes não são (facilmente) traduzidos em linguagem verbal. (Santos *et al.*, 2020). Apesar de não ser uma linguagem verbal, essas aprendizagens ainda são uma forma de linguagem, e por isso, atualmente entende-se a EF como componente da área de linguagens.

Seguindo essa direção, a concepção de linguagem de Vigotski se mostra muito coerente. Para o pensador, a linguagem é a produção de imagens e sentidos sobre experiências sociais mediadas, nos usos de signos, para atuar no mundo (Vigotski, 1994 *apud* Santos *et al.*, 2018). Tendo em conta a compreensão de que nas aulas de EF os discentes (re)produzem sentidos e significados para as práticas corporais (experiências sociais repletas de signos), mediados pelo professor, entendemos que esse componente curricular se insere na área de linguagens.

Dessa maneira, a avaliação e seus instrumentos devem permitir que os alunos traduzam seus aprendizados, os sentidos atribuídos às práticas corporais e suas visões sobre o que se ensina, o que se aprende e o que se faz com o que se aprende nas aulas de EF. Ela deve ser um espaço que haja materialização e apropriação dos saberes em forma de diferentes linguagens (Santos *et al.*, 2019).

Toda essa perspectiva veio a existir e está em sintonia com as proposições do movimento renovador, especialmente quando ele se volta para a reflexão sobre os objetivos, objetos de conhecimento e como avaliar na EFE, nos remetendo às falas de González e Fensterseifer (2009, p. 11), citadas previamente.

Todavia, os artigos de Santos e colaboradores estudados não se limitam à reflexão sobre a avaliação na EF. Eles apresentam vários instrumentos avaliativos feitos por docentes em atuação que os ajudaram a compreender os sentidos que seus estudantes davam à EF e seus conteúdos. Dentre as essas práticas avaliativas, chamaram a atenção o conjunto de registros iconográficos utilizados. É isso que será abordado a partir de agora.

Ao ter como respaldo na concepção de que o movimento corporal é cultural, e, portanto, uma forma de linguagem, nos tipos de saber mais comumente presentes

na EF (o saber de domínio e relacional), e na visão de que uma avaliação da EF que prioriza a linguagem escrita não é totalmente adequada para que os alunos expressem seus aprendizados e os sentidos atribuídos à disciplina e seus conteúdos, permito-me dizer que há uma dificuldade de se elaborar instrumentos avaliativos que valorizem todos esses aspectos.

Santos *et al.* (2014) vai ao encontro disso, ao apontar que havia dificuldade em avaliar as experiências vivenciadas durante as aulas de EF, principalmente quando se tratava de saberes oriundos dos fazeres práticos. Para romper e superar essa adversidade, o método utilizado pelos pesquisadores foi o registro visual, por meio de fotografias e desenhos, além da introdução de um diário específico para a disciplina.

A adoção de desenhos como instrumentos avaliativos permite aos alunos manifestarem seus sentimentos e emoções, surgem suas visões e compreensões sobre a cultura, oferecem indícios acerca de sua percepção pessoal, da forma como se situam no mundo, nas aulas de EF aos professores, e ainda dá pistas para entendermos os processos de aprendizagens dos alunos, permitindo ao professor compreender como as crianças expressam as suas aprendizagens pela linguagem visual (Santos *et al.*, 2015; 2019).

Ao produzirem registros visuais de suas vivências no processo de aprendizagem, as crianças evidenciam o que aprenderam, os modos que dão sentido ao conhecimento adquirido durante as aulas de EF, o que fazem com esse conhecimento e a forma como se enxergam e entendem. Isso sugere que os registros imagéticos servem como uma ferramenta poderosa para compreender não apenas os resultados da aprendizagem, mas também os processos pelos quais os alunos passam ao assimilar e aplicar o conhecimento em contextos práticos (Santos *et al.*, 2019).

Além disso, quando desenhavam, os alunos podem comunicar suas experiências corporais em outras formas de linguagem, o que dá visibilidade às diferentes formas de conhecimentos apropriados (Santos *et al.*, 2019). Dessa forma, as imagens não só ampliam e aprofundam a compreensão fornecida pela linguagem verbal, mas também são um espaço para a criança expressar as experiências de aprendizado que lhe foram significativas, e que nem sempre seriam possíveis ou fáceis transformar esses conhecimentos em linguagem escrita (Santos *et al.*, 2015).

Essas ferramentas podem ser empregadas para ajudar na reflexão e análise das atividades, dos aprendizados e sentidos dados pelos alunos. Tanto as fotos quanto os desenhos estimulam e permitem que os alunos expressem suas experiências e interpretações, intensificando a construção de conhecimento e a manifestação das atividades que demarcaram suas vivências corporais.

Quando se tornam imagens e textos, os sentidos conferidos às práticas corporais são identificados, rememorados e compreendidos, à medida que os alunos autoavaliam suas aprendizagens. Assim, as práticas encarnadas no corpo passam a ser o enunciado para transformar o saber de domínio em saber objeto (Santos *et al.*, 2014). Essa tradução do fazer corporal para desenho oferta informações que permitem o docente avaliar as aprendizagens e seu ensino, o que provê fundamentos para o (re)direcionamento pedagógico (Santos *et al.*, 2019).

Deste modo, uma grande vantagem do uso de registros imagéticos na avaliação está na capacidade de os estudantes evidenciarem sua compreensão sobre os conteúdos de forma corporal. Ao utilizar esses registros, as crianças podem não apenas expressar verbalmente o que aprenderam, mas também comunicar a experiência vivenciada por meio de recursos visuais (Santos *et al.*, 2019). Isso sugere que os registros imagéticos servem como instrumentos que complementam a expressão verbal, permitindo uma compreensão mais completa do domínio dos conteúdos por parte das crianças.

Nessa direção, os registros imagéticos narrados pelos alunos conduzem à rememoração, que os leva à releitura do aprender, que por sua vez guia a produzir respostas sobre si e sobre o outro, deixando indícios das aprendizagens (Santos *et al.*, 2019). É essencial, portanto, assumirmos as narrativas estudantis como fontes avaliativas, especialmente pela capacidade de formação dos alunos na projeção das práticas e na releitura de seus aprendizados.

Tendo isso em vista, ao considerar que os estudantes aprendem de diferentes formas, em diferentes linguagens, e a EF os possibilita que saberes objeto, de domínio e relacional a partir e referenciando no movimento corporal,

compreendemos, com isso, que a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o se-movimentar não pode ser considerado apenas natural, espontâneo e biológico, mas se relaciona principalmente com questões culturais, afetivas e sociais (Santos *et al.*, 2019, p. 9).

O trabalho que Wagner dos Santos e seus parceiros de pesquisa têm feito é interessante e instigante, porque de alguma forma explicita as diferentes formas e instrumentos e estratégias de avaliação que os professores vêm produzindo na escola. A concepção e perspectiva de avaliação utilizadas nesses trabalhos são interessantes e úteis para esta pesquisa, estando alinhadas ao que se pretende fazer com esta investigação.

Para mais, o autor e seus colaboradores indicam que, apesar do avanço das pesquisas sobre avaliação na EFE nos últimos anos, ainda há demanda por pesquisas centradas no processo de ensino e aprendizado da EF que considerem as especificidades desse componente curricular. Também são necessárias pesquisas que tragam intervenções nas práticas pedagógicas que observem o seu lugar de produção, (re)valorizarem fazeres daqueles que compõem os espaços escolares (Santos *et al.*, 2015; 2019).

Contudo, essas produções não trazem o MR como base para seus estudos, não fazendo menção das tensões e problematizações que esse movimento trouxe para a EFE. Ainda, apesar de citar diversas vezes que as avaliações pesquisadas permitem uma tradução de sentidos, vivências e de uma relação com saber para a outra, elas não incorporam com a discussão da EF inserida no campo da área das linguagens.

São nessas brechas que esta pesquisa se encaixa e se torna relevante.

2.3 Educação Física na área de linguagens

Durante o processo de pesquisa, na qualificação foram levantadas algumas questões relevantes sobre a EF e sua relação com a área de linguagens. Portanto, a partir de algumas considerações apontadas pela banca dessa etapa de pesquisa, faço um exercício inicial de reflexão sobre as implicações de pensar e relacionar a EFE a esse campo.

Partindo do ponto que, em decorrência da redemocratização do Brasil, a educação passou por um momento de mudanças e os debates oriundos do MR da EF ampliaram e intensificaram as reflexões pedagógicas na EFE. Tais debates ampliaram a compreensão desse componente curricular, aproximando-o do campo das

linguagens. Debruçando um pouco sobre esse assunto, a partir da década de 1990 ampliou-se a aproximação e inclusão da EF no campo das linguagens (Oliveira *et al.*, 2021). De acordo com Oliveira *et al.* (2023), alguns autores contribuíram imensamente para esse processo, especialmente as produções de Mauro Betti, Elenor Kunz e o Coletivo de Autores (1992).

Como um “desfecho” desse momento são publicados diversos documentos que orientam e norteiam o sistema educacional e alguns deles colocam a EF na área de linguagens. Entre eles estão a LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998), os PCNs (Brasil, 1998), os PCNs do Ensino Médio (2000) e os PCNs+ do Ensino Médio (PCN+) (Brasil, 2002). Atualmente, a BNCC (Brasil, 2018) também aloca a EF dentro da área de Linguagens e suas tecnologias.

Diante disso, há de se considerar que a área de linguagem ganha magnitude ao se pensar a EFE, uma vez que o sistema educacional contribui, mesmo que de forma insuficiente, na caracterização da área de conhecimento e direciona a ação docente. Nesse sentido, volto a atenção para como as questões que impelem esta pesquisa se relacionam à EFE estar como integrante da área de linguagens. Em outras palavras, como as discussões sobre aprendizagem na EFE são atravessadas pelas linguagens.

Ao considerar todo esse processo, busca-se compreender melhor o que seria a linguagem e as relações que a EF pode desenvolver com ela. Portanto, apresento agora alguns textos estudados que abordam esse tema, trazendo suas reflexões, seus achados e implicações para esta pesquisa.

Primeiramente, apresenta-se, resumidamente, as discussões feitas nos textos lidos.

O primeiro artigo é de Silva, Sant’agostino, Betti (2005) e propõe a expressão corporal como a linguagem fundamental da EF, baseando-se na Semiótica de Charles Peirce. A análise explora como as categorias *peirceanas*, junto ao conceito de linguagem como produção de conhecimento por meio de signos, podem ajudar a superar a dicotomia entre teoria e prática na EF. A semiótica oferece ferramentas para interpretar signos existentes ou novos, possibilitando uma leitura integrada dos

mundos verbal e não-verbal. A prática pedagógica em EF deve, portanto, transcender as formas codificadas de movimento e fomentar a criação de novas expressões gestuais.

O estudo de Oliveira e Araújo (2022) analisa a noção de linguagem na BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM) e suas implicações para a EF. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou de um software para criar categorias de análise. Os autores observam que a BNCC-EM adota uma perspectiva semiótica estrutural para a linguagem, mas com inconsistências e divergências. Quanto à EF, há um foco na linguagem corporal, mas com fragilidade conceitual e fragmentação das expressões linguísticas. Observa-se uma abordagem rígida e funcionalista da linguagem, com limitações pedagógicas e didáticas, além de uma visão genérica e técnica das competências e habilidades. Conclui-se que a EF na BNCC-EM, dentro da área de linguagem, isenta de abordar conflitos e carece de integração com outras formas de expressão.

O artigo de Doria Oliveira *et al.* (2021) faz uma pesquisa documental para analisar como as habilidades da EF na BNCC se articulam com as diferentes formas de linguagem. Com base nos multiletramentos, a análise revela uma limitada argumentação teórica da BNCC sobre a noção de linguagem na EF que pouco explora as múltiplas linguagens, tanto ao longo dos anos escolares como nas unidades temáticas. O texto enfatiza que as práticas corporais, quando adequadamente integradas com as linguagens, podem fornecer significações importantes e ampliar o conhecimento sobre o corpo na EF. No entanto, a BNCC não contempla essas relações de forma adequada, resultando em uma visão limitada das possibilidades expressivas das linguagens no ensino de EF.

O texto de Betti, Silva, Gomes da Silva (2013) também discute a relação entre a semiótica e a EF, valorizando a potencialidade dessa abordagem para a compreender as práticas corporais como formas de comunicação. Fundamentada na semiótica de Charles Peirce, os autores argumentam que a EF pode ser vista de forma que as manifestações corporais são interpretadas como expressivas, significativas e comunicativas. Essa visão também permite rever as dicotomias presentes na área, promovendo uma melhor percepção das práticas corporais e dos sujeitos envolvidos como produtores de linguagem e conhecimento sobre o mundo. O estudo enfatiza a

necessidade de uma abordagem que reconheça as práticas corporais como produtoras de linguagem e fonte de comunicação com o mundo.

O artigo de Doria Oliveira *et al.* (2023) analisa como o conceito de linguagem é compreendido no currículo de Sergipe e suas possíveis implicações para o ensino de EF no Ensino Médio, baseado em uma pesquisa documental e na análise de conteúdo com auxílio de um software para categorizar os dados em classes. Os resultados indicam que o currículo sergipano adota uma abordagem histórico-sócio-cultural da linguagem, e permanece com algumas limitações presentes na BNCC, como uma imprecisa ideia da EFE em diálogo com a área de linguagem, a noção de linguagens ainda se limita às suas “caixinhas” e aponta que são poucos avanços e aprofundamentos da concepção de linguagem e na situação da EF nesse campo.

Seguindo adiante, trato do entendimento de linguagem. De modo geral, a linguagem é a ação humana dinâmica realizada na interação com o outro, em que se comunica por intermédio da produção e interpretação de significados, obtidos a partir de variados códigos organizados e criados pelo próprio ser humano, de acordo com a cultura e o contexto de quem os elaborou e elabora.

Resgatando o que os documentos da educação dizem a respeito dela, Doria Oliveira *et al.* (2023) fala que para os PCNEM (2000) a linguagem corresponde a representações e produção de sentido. Esse documento aponta que:

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (Brasil, 2000, p. 19).

Recordando a compreensão de Vigotski sobre linguagem, para este pensador ela é a produção de imagens e sentidos sobre experiências sociais mediadas, nos usos de signos, para atuar no mundo (1994 *apud* Santos *et al.*, 2018). Toda linguagem é composta de signos. Eles são uma representação carregada de significado(s). Uma vez que é a produção de sentido, a linguagem pode ser e incluir qualquer tipo de signos, que comunique algo, isto é, uma representação carregada de significado(s) – signos sonoros, visuais, táteis, gestuais, entre outros (Silva, Sant’agostino, Betti, 2005). Portanto, para que a linguagem cumpra seu papel de transmitir informações, ela exige uma organização de signos, assim “a linguagem é

entendida como potencialidade que os diversos sistemas de signos, uma vez organizados, dispõem para produzir informações” (Betti, Silva e Gomes Da Silva, 2013, p. 99).

Nessa lógica, a linguagem não é um fenômeno estático ou acabado, mas um processo em constante mudança que envolve a criação contínua de signos (Oliveira *et al.*, 2021). Em outras palavras, a linguagem é dinâmica e adaptável, refletindo a variabilidade e a subjetividade das experiências humanas na comunicação e na expressão de sentidos.

Infelizmente, usualmente a linguagem é imediatamente compreendida de maneira reduzida às formas de escrita e de oralidade. Portanto, há a necessidade de avançar nessa concepção, que se torna um obstáculo a superar para pensar e alcançar uma EF que seja verdadeiramente bem compreendida na área de linguagens (Oliveira *et al.*, 2021). Oliveira e Araújo (2022, p. 2-3) também têm esse entendimento, quando dizem que “é ainda necessário superar uma concepção de linguagem como processo restrito à escrita e oralidade, bem como abrir perspectivas teóricas e procedimentais do que se considera linguagem para a área de Educação Física”.

Assim, conhecer e entender como os documentos que organizam a educação nacional tratam desses temas é importante. Nos documentos oficiais, a concepção de EF como linguagem surge pela primeira vez a partir das DCNEM (Brasil, 1998), em que as disciplinas passaram a ser organizadas em áreas de conhecimento, e já atribui a EF à área de Linguagem. Na mesma direção os PCNEM (Brasil, 2000) colocam a EF na área Linguagens, Códigos e suas tecnologias (Doria Oliveira *et al.*, (2023).

Nesse mesmo sentido, em 1998 foram publicados os PCNs da EF voltados para a 5ª até a 8ª série, segundo o qual espera-se que o estudante seja capaz de valorizar “a cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social” (Brasil, 1998, p. 75). O documento também diz que por meio do domínio gestual das variadas práticas corporais, permitirá ao estudante expressar com intencionalidade seus sentimentos, emoções e estilo pessoal através da linguagem corporal. Apesar de já dialogar com as propostas renovadoras, nesses

trechos a linguagem é tratada de maneira mais genérica e eles não trazem as noções de sentido e significado que o movimento corporal pode promover nas aulas de EF.

Alguns anos à frente, foram nos PCN+ do Ensino Médio que aparece uma caracterização e explanação maior sobre a EFE se encaixar nas linguagens, mediante a o capítulo de EF assinado por Suraya Darido, relaciona a linguagem corporal a essa disciplina:

[...] a comunicação humana pode efetivar-se por meio de palavras (linguagem verbal) ou por meio de outros signos (linguagem não-verbal). Há substratos comuns entre todos esses signos, com destaque para o fato de terem sido criados pelo homem com finalidades específicas. Trata-se, pois, de convenções, variáveis de acordo com as necessidades e interesses do grupo social. Essas convenções podem ser agrupadas em conjuntos conhecidos como códigos (Brasil, 2002, p. 140).

Mais recentemente, a BNCC (Brasil, 2018) exprime que a EF tematiza as práticas corporais como manifestações expressivas, inseridas na cultura, que se dão em diversas formas de codificação e significação na sociedade. O documento diz que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (p. 214). Embasada nessa visão, a Base entende que a EF é articulada à área de Linguagens. Entretanto, isso ocorre de maneira curta, rápida e pouco adensada, sem aprofundar na concepção de linguagem e relacioná-la satisfatoriamente e suficientemente, com o componente curricular em questão. Essa fragilidade e insuficiência é indicada por alguns autores (Oliveira *et al.*, 2021; Doria Oliveira *et al.*, 2023).

Ainda, Oliveira *et al.* (2021) identificam diversas falhas no documento, como exclusão de alguns conteúdos em certas séries, algumas formas de linguagens estão restritas a certos conteúdos e/ou certas séries, concentração de linguagens nas habilidades dos conteúdos Brincadeiras e Jogos, Danças e Ginásticas, a abordagem de determinados conteúdos é limitada, há uma grande redução do trato da linguagem e valorização das capacidades físicas nos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, a proposição traz a disciplina com uma fragmentação conceitual que coloca as disciplinas em suas “caixinhas” (Doria Oliveira, et al., 2023).

Dessa forma, há uma limitação na visão e opções de expressão que as linguagens oferecem, perdendo a oportunidade de trazer o potencial e ampliar as possibilidades de expressão de linguagem dos conteúdos da EF. Isso nos permite dizer que a BNCC não incorpora verdadeira e absolutamente a noção de que a EF e

seus conteúdos são de caráter cultural, histórico, multifacetado e polissêmico, na medida que falha em caracterizá-la e desenvolvê-la como integrante da área de linguagem, uma vez que a expressão corporal percorre toda a EF e a linguagem deve considerar, efetivamente, o corpo e sua sensibilidade (Silva, Sant'agostino, Betti, 2005; Oliveira, 2021).

Conforme Doria Oliveira, *et al.* (2023, p. 7) indicam, “ainda residem lacunas no esclarecimento da real compreensão de linguagens nos documentos curriculares para que a prática pedagógica tenha um direcionamento cada vez mais claro e coerente com o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos”. É com base nesse balizamento pouco robusto sobre a noção de EF na área de linguagens que os artigos citados acima se revelam importantes. Eles surgem e se inserem no bojo das discussões que buscam ampliar esse debate, ainda tímido na literatura.

Ao considerar todo esse contexto, busco embasamento na literatura para compreender e solidificar as discussões sobre a relação da linguagem e a EF. A partir disso, a literatura da EF tem justificado a tal área no campo da linguagem a partir de diferentes perspectivas (Oliveira e Araújo, 2022). Nos estudos realizados, encontrei três possibilidades de compreensão referentes à linguagem e linguagem na EF: a semiótica, a fenomenologia e a sócio-histórico-cultural.

A semiótica, é a ciência que tem como a linguagem como objeto de estudo, e se volta a investigar a vida dos signos (Betti, Silva, Silva, 2013). Gomes da Silva (2014, p. 603 *apud* Doria Oliveira, 2023, p. 4) retifica essa ideia ao dizer que a semiótica “estuda a vida dos signos, o modo como se organizam para significar, qualquer que seja o campo em que se manifestem”. Na EF a maior referência dessa perspectiva é o professor Mauro Betti. Este autor segue os princípios de Charles Peirce, que por sua vez tem a experiência como conceito fundamental (Silva, Sant'agostino, Betti, 2005).

Para a semiótica, o signo é uma representação dotada de sentido/significação de um objeto para alguém (Silva, Sant'agostino, Betti, 2005). No ponto de vista dessa corrente, toda e qualquer produção e realização de sentido (produção de signos) já é sistema de linguagem, é fenômeno semiótico (Betti, Silva,

Gomes Da Silva, 2013, p. 98). Na medida em que permite experiências que produzem sentidos (inferências), a EF:

é produto da linguagem e o corpo em movimento é a linguagem, sendo esse sem classificação de “corporal” ou não. O corpo em movimento é comunicação que parte de si para o mundo cercado de signos e significados que podem ser interpretados de diferentes formas e em diferentes culturas (Betti, 2018, p. 4).

Diferentes práticas corporais constroem uma sensibilidade diferente entre si, porque têm diferentes os processamentos de informações e, principalmente, cada indivíduo cria e recria sentidos e significados à sua forma, logo os signos e significados podem ser interpretados de diferentes formas e em diferentes culturas. Torna-se importante “compreender os ‘objetos de conhecimento’ da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação” (Betti, 2021, p. 17-18 *apud* Doria Oliveira, *et al.*, 2023, p. 5).

Deste modo, a semiótica traz novas visões que levam a compreender todas as manifestações da EF como expressivas, significativas e comunicativas (Betti, Silva, Gomes Da Silva, 2013). Isso permite tratos diferentes e não usuais historicamente para a disciplina quanto a seus conteúdos. De acordo com a semiótica, a EF

não pode se restringir a uma cultura corporal, nem a uma fisiologia do exercício, devemos pensá-la como o conjunto dos processos orgânicos/filogenéticos e sócio-históricos, presentes no movimentar-se mais espontâneo da vida cotidiana ou em movimentos corporais organizados em sistemas gestuais (Betti, Silva e Gomes Da Silva, 2013, p. 93).

Assim, a expressão corporal, quando institucionalizada e hegemônica, se converte em signos e códigos, ou seja, o movimento se transforma nos conteúdos (jogos, brincadeiras, lutas, danças, práticas corporais de aventura, esportes, etc). Entretanto, a expressão corporal em si não é um signo, mas possui potencial para sê-lo quando um sujeito, de um grupo social e de uma cultura a vivência. Portanto, ela pode ser abordada em si mesma, desassociada dos códigos da EF (Silva, Sant’agostino e Betti, 2005).

Uma segunda perspectiva é a da fenomenologia, que tem base em Maurice Merleau-Ponty, e na EF o debate pedagógico foi inaugurado pelo professor Elenor Kunz (Doria Oliveira, *et al.*, 2023). Segundo essa proposição a subjetividade do sujeito é primária no processo educativo, e o sujeito aprende no contato com o outro, pelo agir comunicativo, conceito originário de Habermas. Na EF isso se traduz na

compreensão de mundo a partir do “se-movimentar” (Kunz, 2001 *apud* Oliveira e Araújo, 2023).

Dessa maneira, o aprendizado ocorre por meio da e na comunicação com o outro, ou seja, ocorre em rede de relações e conexões de sentidos, e não solitariamente. E antes do movimento se tornar cultura, é necessário considerá-lo como gesto expressivo dos sujeitos, isto é, signos, que por representação são expressão e linguagem (Doria Oliveira, *et al.*, 2023). O autor referência da fenomenologia na EF indica que,

O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do ‘se-movimentar’ não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para o Mundo, que configura aquele ‘acontecimento relacional’, onde se dá o diálogo entre Homem e o Mundo [...] (Kunz, 2001, p. 174 *apud* Oliveira e Araújo, 2023, p. 5).

Dessa forma, a Kunz traz uma organização didática para o se-movimentar em 3 categorias: trabalho (objetividade), interação (relação social) e linguagem (comunicação). Por meio disso, é inaugurada a uma abordagem pedagógica para a EF, já citada previamente, a crítica-emancipatória (Oliveira e Araújo, 2022).

Por fim, a perspectiva sócio-histórico-cultural tem como principal fonte de diálogo o grupo de autores, também já citado, conhecido como Coletivos de Autores (Castellani Filho, 2009). Segundo Doria Oliveira, *et al.* (2023) e Oliveira e Araújo (2022), as produções de Vygotski, Luria e Leontiev servem como base para essa vertente.

Esse coletivo enxerga que a expressão corporal é uma linguagem, que foi construída social e historicamente, e se transformou em um patrimônio cultural: “a materialidade corpórea foi historicamente construída, e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (Castellani Filho, 2009, p. 40). Segundo essa obra, o homem manifesta sua dimensão corporal em 3 atividades, sendo uma delas a linguagem.

No entendimento da obra, os conteúdos da EF é a cultura corporal, que é um

acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Castellani Filho, 2009, p. 38).

Entende-se que, ao retomar o conceito de linguagem e de signos como uma ação comunicativa que representa significados articulados coletivamente, essa perspectiva compreende o movimento como uma linguagem, que simboliza no movimento corporal as realidades humanas.

Em todas as 3 correntes de compreensão há algumas coisas em comum. A potência interpretativa dos diversos significados que o movimento corporal pode expressar, representar e simbolizar. “O corpo é, portanto, potência comunicativa, no qual “[...] a linguagem é pulsação de minhas relações com o outro” (Nóbrega e Medeiros, 2009, p. 725 *apud* Oliveira *et al.*, 2021, p. 2).

Os movimentos corporais constituem e estão interligados à cultura(s). Quando institucionalizados, ou não, se configuram em práticas corporais que compõem a Cultura Corporal de Movimento. Este é o objeto de conhecimento da EF.

Por conseguinte, para a EFE, passa a ser essencial reconhecer a expressão corporal como linguagem em si mesma, pois isso valoriza o aluno como produtor de conhecimento, promovendo uma compreensão mais abrangente do movimento humano e suas significações. Portanto, reafirmo que professores e alunos são produtores e intérpretes desses signos, e produzem assim conhecimento (Betti, Silva, Gomes Da Silva, 2013; Silva, Sant’agostino, Betti, 2005).

Recordando, a citação de Suraya Darido nos PCN+, a linguagem pode se efetivar pelo meio verbal ou não verbal. Conclui-se, assim, que a EF se volta para o meio não verbal, mas pode e deve dialogar com o verbal. Como possibilidade de aplicação, os alunos podem ser oportunizados conhecer as práticas corporais lutas em seus diversos aspectos (políticos, econômicos, sociais, históricos, estéticos, fisiológicos etc.), podendo apropriar de elementos que contribuirão com a construção crítica de conhecimentos, valores, atitudes, fatos e procedimentos que auxiliarão na ampliação de suas visões de mundo (Oliveira *et al.*, 2021)

Concluindo, o papel dos professores de EF na perspectiva da linguagem é lidar “com as dinâmicas de construção de significados que se dão nos processos de confronto dos sujeitos com as possibilidades do corpo em movimento no mundo (objetos, natureza, estruturas urbanas, pessoas, informações...) com propósitos educacionais explícitos e/ou implícitos, quer dizer, com intenção de produzir aprendizagens e influenciar a vida das pessoas” (Betti, Silva e Gomes Da Silva, 2013, p. 92). Entretanto, os artigos analisados assinalam que ainda há falta de embasamento nos documentos oficiais, especialmente a BNCC, mas também na literatura, para EF estar como membro na área de linguagem, precisando de mais estudos nesse sentido.

Com base nessa relação entre as áreas, dado que presentes em documentos oficiais nacionais norteadores, enxergo como necessária pensar a EF e, portanto, a sua avaliação pautada e em diálogo com essa compreensão. As ações docentes, sejam elas didáticas, pedagógicas, na forma de aula práticas, teóricas/expositivas, devem ser atravessadas por essa concepção. Consequentemente, a linguagem deve ser um alicerce dos instrumentos avaliativos, permitindo que os alunos exponham suas interações com seu corpo, com o movimento corporal, com as práticas corporais, consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento, com a cultura e com a história, enfim, com o mundo.

2.4 Percurso Metodológico

Neste momento inicial, as discussões metodológicas propriamente ditas, procurando situar este trabalho dentro do campo de pesquisas qualitativas, para em seguida descrever o percurso de realização do instrumento de avaliação utilizado, uma vez que ele é parte fundamental desta pesquisa.

O presente trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa, vinculada à pesquisa-ação na forma de pesquisa-ensino.

Acredito ser pertinente primeiramente apresentar a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa se ocupa das Ciências Sociais, trabalhando com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes do ser humano (Deslandes e Minayo, 2011). Os objetos dessa pesquisa, segundo as autoras, estão

nas relações, representações, hábitos, atitudes e intencionalidades humanas, descobertos a partir das falas, símbolos e observações.

Esses objetos dificilmente são quantificados e traduzidos em números (Gil, 2002; Deslandes e Minayo, 2011), por estarem intimamente relacionados à subjetividade humana. O principal objetivo da pesquisa qualitativa é compreender, compreender o ser humano e os mais variados fenômenos relacionados a ela.

2.4.1 A pesquisa-ensino

Seguindo adiante, trataremos da pesquisa-ação. Ela é um tipo de pesquisa qualitativa que se atenta não somente para o comportamento humano (objeto de estudo das ciências humanas), mas também tem um olhar voltado para quem pesquisa (Penteado e Garrido, 2010). Essa pesquisa não se restringe à academia e promove uma intervenção na realidade estudada. Deste modo, a pesquisa-ação busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade que pesquisa, fazendo com que o pesquisador faça parte do universo pesquisado (Franco, 2005; Penteado e Garrido, 2010). Assim, “não há como separar o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido” (Franco, 2005, p. 490). Portanto, é nesse ponto que há uma relação entre pesquisa-ação e pesquisa-ensino.

Quando a pesquisa-ação se desdobra e toma o ensino como objeto de estudo, surge a pesquisa-ensino (Penteado e Garrido, 2010). Ou seja, a pesquisa-ensino é uma pesquisa-ação, sendo uma de suas várias abordagens.

Na perspectiva da pesquisa-ensino, o que leva ao estudo do ensino? Quem é ou são essas pessoas que o estudam? Essas autoras nos dão as respostas ao definem pesquisa-ensino como: “a que é realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência. Essa atuação visa à vivência de condutas investigativas na prática do ensino, que permitem exercê-lo como um processo criativo do saber docente” (Penteado e Garrido, 2010, p. 36).

Quanto a sua motivação, a pesquisa-ensino é germinada pelo desejo do professor/a de transformar sua prática docente, pois há algum fator que o insatisfaz e se traduz na necessidade de melhorar sua qualidade de ensino. Ao englobar uma

intervenção, ela se caracteriza como “pesquisa-ação” (Penteado e Garrido, 2010).

Desta forma, o professor incorpora também um papel reflexivo e investigador, criando um contexto em que as ações docente e pesquisadora ocorrem concomitantemente, em prol de atingir esse conhecimento.

Os envolvidos na pesquisa-ensino não se restringem, sempre, ao professor/a da educação básica. Em seu livro “Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor”, Penteado e Garrido (2010) indicam que essa pesquisa reúne no mesmo projeto o pesquisador acadêmico e o professor de educação básica.

As autoras nomeiam então o “professor-pesquisador” e pesquisador-professor”. Este “é o acadêmico que pesquisa e ensina a pesquisar, tendo a pesquisa como cerne de seu ofício”, aquele é “que, ao ensinar, pesquisa o seu ensino; toma; conhecimento sobre o ensino e sobre a prática docente como cerne do seu ofício” (Penteado e Garrido, 2010, p. 39).

Acrescento dizendo que as interações e relações humanas são o que o pesquisador da pesquisa-ensino quer conhecer melhor (Penteado e Garrido, 2010). Elas também são parte relevante nas aulas de EF. Sendo assim, essas ações humanas e sociais são elementos constituintes do processo de ensino aprendizagem. Essas autoras foram muito felizes ao dizer que tais interações se corporificam nesse processo. Nada mais compatível com as vivências das aulas de EF.

Fundado nisso, ao considerar que o pesquisador da pesquisa-ensino quer intervir na atuação que tem no universo pesquisado do qual faz parte, entendo que as questões e dificuldades profissionais, apresentadas na introdução, que me instigam, um professor que se faz pesquisador, se tornam mais legítimas. Isso também reforça a adequação da pesquisa-ensino aos objetivos desta pesquisa, ao analisar as limitações e vantagens que essa metodologia de pesquisa possui.

Ao analisarmos para os alcances da pesquisa-ensino, Penteado e Garrido (2010) apontam que dentre eles estão a qualificação da prática docente que está e se dá através de um processo de formação contínua, qualificação da prática de pesquisa, transformação do professor e do pesquisador. Além disso, as autoras indicam que o

relatório final de pesquisa é um material importante para a formação inicial de professores, capacitando-os, fornecendo fundamentos teóricos, aproximação com a realidade da prática e incutindo a compreensão da necessidade de uma atuação reflexiva e de uma formação continuada.

Acerca deste último alcance, pode-se fazer uma conexão direta com a formação inicial ser impactante no início da atuação do professor e ser comumente relatada como insuficiente para satisfazer as necessidades avaliativas dos professores, como exposto na introdução desta obra. O relatório final e recurso educacional que esta pesquisa se propõe em produzir podem contribuir com a formação inicial e servir como ferramenta de estudo na formação continuada de atuais e futuros docentes, ao poderem aprender e compreender, a partir da minha pesquisa e minha prática pedagógica.

2.4.2 Conhecendo o percurso metodológico

Para o ingresso no mestrado profissional uma das condições era o professor atuar em alguma escola da rede pública. No momento inicial de pesquisa, entre as escolas que eu lecionava, somente uma atendia a esse critério, a rede estadual de ensino de Minas Gerais. Como a elaboração de uma dissertação faz parte do curso de mestrado e a avaliação foi um tema que me instigava, opto por realizar a pesquisa de cunho mais aplicado, essa tarefa foi desenvolvida nessa escola estadual de Minas Gerais.

Faz-se uma breve apresentação da escola e seu contexto a seguir.

A escola começou a ser construída em 1921 e foi inaugurada no ano de 1924, no contexto do movimento da “Escola Nova”. O bloco principal, que tem a fachada principal e fica mais próximo à rua, foi construído seguindo uma arquitetura neoclássica em estilo eclético (IEPHA-MG, 2016). Desde 1988 alguns de seus prédios são tombados pelo IEPHA-MG (Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais).

A instituição está situada no bairro Floresta, na zona urbana do município de Belo Horizonte. Este bairro é central na cidade, sendo um dos mais antigos e tradicionais. Ele se encontra dentro da Avenida do Contorno, grande e importante avenida da capital, a qual delimita o perímetro da cidade em seu projeto original. Se

localizando em uma região central, a escola é próxima a quatro avenidas, e à Estação Central de trem e metrô.

Essa proximidade garante um acesso fácil e de diferentes formas à escola, seja por transporte público, particular ou à pé. Isso pode ser observado na figura abaixo. A escola se encontra marcada com um *pin* e dentro do círculo vermelho.

Figura 1 - Localização da escola



Fonte: Google Maps

Em 2023, ano em que a pesquisa foi realizada, a instituição atendia por volta de mil alunos do Ensino Fundamental, especificamente do 4º ao 9º ano. O turno matutino era composto somente por turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 7º ao 9º ano. No turno vespertino, havia turmas dos Anos Iniciais e Finais, sendo do 4º ao 7º ano.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade escolar atendida é do bairro Floresta e de vários bairros distintos, mas principalmente da região leste e centro-sul. Pode-se dizer que isso se deve à localização central do estabelecimento de ensino, somado ao prestígio e tradição da mesma. Os dados apontam que o perfil dos estudantes é bem diversificado.

Mais recentemente, com a dificuldade financeira de muitas famílias em decorrência da pandemia da COVID-19, a escola passou a receber muitos alunos que estudavam em instituições particulares, ocasionando uma mudança na população atendida.

O corpo docente era composto por 49 professores, sendo que dois terços deles são efetivos e um terço convocado (designado a cargo temporário). No ano de 2023, 5 professores integraram a EF, sendo 1 deles uma convocada.

Seguindo adiante, os espaços que podem ser usados nas aulas de EF são variados. Os locais disponíveis incluem uma quadra, um estacionamento (anteriormente era uma quadra), um espaço com um palco próximo à cantina, e um corredor lateral, perto das salas de aula. As salas de aula também são rotineiramente usadas nas aulas e há ainda o possível uso da sala de projeção.

Nas unidades didáticas estudadas nesta pesquisa, a quadra e estacionamento foram os locais utilizados em aulas e que estão apresentados nas figuras abaixo:

Figura 2 - Localização dos espaços na escola



Fonte: Google Maps

Figura 3 - Quadra da escola



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4 - Estacionamento da escola



Fonte: Acervo pessoal

Prosseguindo, trago agora os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

No ano de 2023, momento em que a pesquisa sucedeu, na atribuição dos anos e suas respectivas turmas para cada professor, fiquei responsável pelas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. O cargo ao qual eu ocupava nessa rede era composto por somente 6 aulas semanais, no turno da tarde. Como a grade curricular da escola estabelece duas aulas de EF por semana para cada turma, nesse período fui professor somente de 3 turmas.

Periodicamente, eram realizadas reuniões de orientação sobre a pesquisa. Nesses encontros, eu, como professor-pesquisador em diálogo com o orientador de pesquisa, o pesquisador-professor na pesquisa-ensino, discutimos diversas possibilidades de instrumentos avaliativos que poderiam ser construídos e utilizados ao longo do ano, com o intuito de escolher um. Na tempestade de ideias, apareceram algumas opções. Entre elas estava o portfólio, em que os alunos e professor produziram imagens de cada uma das aulas, e fariam o registro em um caderno da turma; outra ideia foi cada estudante fazer um desenho ao final de cada aula, e ao final da unidade didática, elaborar um fanzine para cada um deles com seus desenhos. Nesse caminho, uma grande ideia surge: tirar fotos das aulas e utilizá-las como fonte para avaliar.

Assim, chegamos à ideia final, aquela eleita para a pesquisa. Elaboração de uma história em quadrinhos (HQs) para contar das aulas de EF, a partir de fotos

das aulas. As fotografias seriam produzidas por alguns estudantes selecionados no dia e pelo professor, em momentos distintos das aulas. Ao final da unidade didática, o professor faria uma breve seleção das fotos e as apresentaria a todos em uma aula posterior para que os próprios estudantes votassem e elessem cerca de 8 fotos para contar a história da turma nas aulas. Feita a seleção, o professor reuniria os registros selecionados e colocaria em um “*template*” que emulasse uma HQ. Cada turma teria a sua própria história em quadrinhos. Essa HQ teria alguns quadros compostos pelas fotos e outros vazios, estes onde os alunos irão fazer desenhos e colocar falas dos personagens, contando a história e aprendizados das aulas de EF.

Com base nessa escolha, o quadrinho serviu como um recurso e estratégia metodológica para pensar um instrumento de avaliação para a EF nesta pesquisa. Ele é um recurso obtido como parte do processo de pesquisa que busca investigar a avaliação e construir um instrumento avaliativo. O quadrinho é um ponto de chegada, e não um ponto de partida, não é a centralidade desta pesquisa. Apesar disso, considero importante compreender o que é a linguagem de quadrinhos, quais são suas características e elementos, como ela se relaciona com a EF, como ela permite relacionar essa disciplina com a área de linguagens, e como ela foi pensada e sistematizada como forma de avaliação para e na EF.

As HQs são consideradas neste trabalho como uma forma de linguagem. Essa concepção é embasada por diversos autores (Pessoa, 2016; Ramos, 2007, Barbieri, 2017; Eisner, 1989; McCloud, 1993). Segundo Acevedo (1990, p. 67 *apud* Ramos, 2007, p. 182), “a história em quadrinhos cria e desenvolve seus próprios recursos. E estes recursos constituem sua própria linguagem”. Diversas são as concepções enunciadas por esses autores sobre as HQs. A compreensão que seguimos, a partir dos autores há pouco referenciados, é que as HQs são uma linguagem própria e autônoma, compostas por uma sequência narrativa, que podem ser apresentadas de diversas formas e são organizadas em quadros, sendo caracterizadas pela combinação iconográfica de imagem e texto.

As HQs são tipicamente compostas por alguns elementos constitutivos, que as caracterizam. Para McCloud (1993, p. 47), “palavras, imagens e outros ícones são o vocabulário da linguagem chamada História em Quadrinhos”. O tempo, espaço, movimento, ações e sons das histórias são representados através desses elementos,

que estão uns subordinados aos outros e ao todo da narrativa (Eisner, 1989). Estes são alguns dos seus elementos típicos: o quadro, o requadro, a sarjeta, os balões de fala e as onomatopeias.

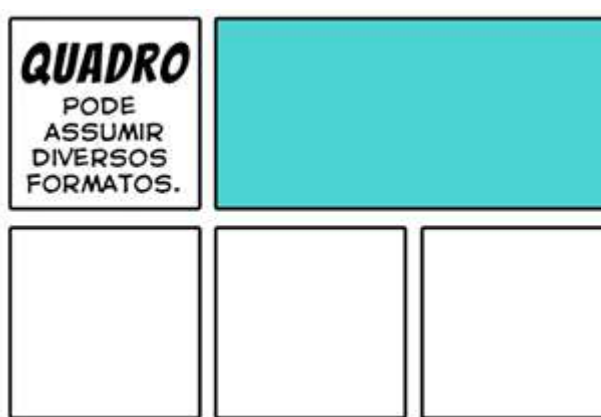
O primeiro deles é o quadro. O quadro é o menor fragmento de uma história nos quadrinhos. Ele indica um recorte estático do espaço e do tempo, e sua sequência, a depender do conteúdo nele contido, expressa a passagem do tempo e mudança de espaço. Ou seja, é o local onde acontece uma cena da história, cujo desenrolar está na sequência de quadro. Um quadro pode ter muitas formas diferentes e conter vários dos elementos constituintes das HQs. (Eisner, 1889; Mccloud, 1993; Ramos, 2007). Abaixo seguem alguns exemplos de quadros:

Figura 5 - Quadro na HQ



Fonte: Estúdio Nunquim

Figura 6 – Formatos do Quadro



Fonte: Estúdio Nunquim

Um segundo elemento constituinte dos quadrinhos é o requadro. Ele nada mais é que as linhas que delimitam e contornam o quadro, fornecendo limite à cena representada, e guia leitor no tempo e no espaço da narrativa. Ele integra a linguagem

não verbal dos quadrinhos (Eisner, 1889; McCloud, 1993). O requadro marca a área da narrativa e indica o momento do trecho narrativo retratado (Ramos, 2007). Em outras palavras, é a moldura do quadro que ajuda na separação das ações. Assim como o quadro, o requadro pode adotar formatos variados, ele pode até estar ausente.

Figura 7 – Requadro 1



Fonte: Ramos, 2007

Figura 8 – Requadro 2



Fonte: Ramos, 2007

Figura 9 – Requadro Ausente



Fonte: Maurício de Sousa Produções, 2018

Outro elemento constituinte das HQs é a sarjeta. É o espaço em branco existente entre os quadros, que são os verdadeiros responsáveis pela passagem de tempo nas histórias. A sarjeta, aliada ao requadro, viabiliza o autor da HQ posicionar o personagem e deslocá-lo fácil e eficazmente (Ramos, 2007; Pessoa, 2016). Ela também ajuda o leitor a ligar e completar as cenas usando a sua imaginação. Abaixo

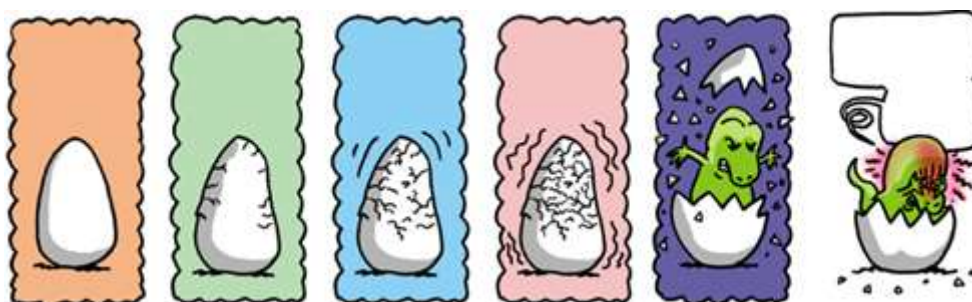
estão figuras que mostram isso melhor.

Figura 10 – Sarjeta 1



Fonte: Estúdio Nunquim

Figura 11 – Sarjeta 2



Fonte: Estúdio Nunquim

Mais um desses elementos são os balões de fala, ou simplesmente balão. É nele que se encontram as falas e diálogos dos personagens propriamente ditas, consistindo-se em uma representação de som em forma verbal. Entretanto, os balões também podem simbolizar expressões não verbais (Barbieri, 2017; McCloud, 1993). Eles podem ser de vários tipos e servir como linguagem não verbal, expressando os sentimentos, emoções e pensamentos contidos na história, bem como despertá-los

no leitor.

Figura 12 – Balões de Fala



Fonte: Acervo pessoal

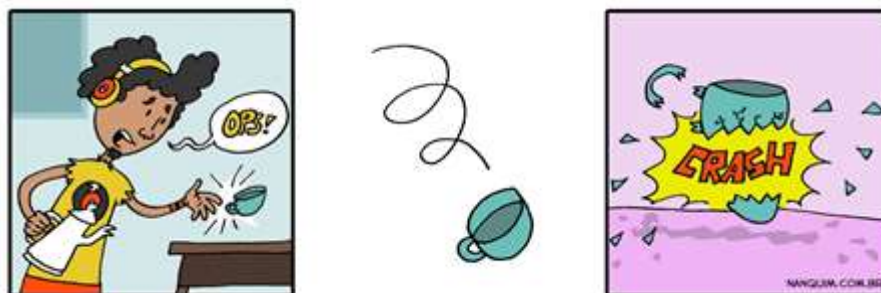
O último elemento abordado neste trabalho são as onomatopeias. Elas fazem uma aproximação que emula um ruído ou som em forma de vocábulo. Elas têm um uso bastante expressivo e diversificado, muitas vezes criando símbolos e correlações entre os sons e a imagem. Assim, a onomatopeia é uma combinação de palavras e figuras que indicam sons (Acevedo, 1990; McCloud, 1993). Seguem exemplos abaixo.

Figura 13 – Onomatopeia 1



Fonte: Eisner, 1989

Figura 14 – Onomatopeia 2



Fonte: Acervo pessoal

As HQs podem ser encontradas de diversas maneiras, com variados temas, em diferentes formatos (livro, álbum de luxo, revistas) e com muitos gêneros (Ramos, 2007). O autor indica que alguns desses gêneros podem ser de terror, faroeste, infantil, super-heróis, biográficos, mangás e jornalismo gráfico.

Relembrando alguns princípios já abordados, a EF destaca-se por seu foco na experiência corporal e sensorial, e nas relações que os indivíduos estabelecem com seus corpos e o ambiente. Portanto, o docente deve reconhecer e dar visibilidade a essas questões no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a avaliação deve refletir as práticas corporais vivenciadas, considerando as vivências afetivas, as relações sociais e a subjetividade de seus alunos como elementos centrais. É essencial que a avaliação na EF identifique e compreenda os significados que os alunos atribuem às suas experiências educativas, visto que essas aprendizagens são únicas para cada indivíduo e nem sempre traduzíveis em linguagem verbal. Portanto, a avaliação deve considerar tanto o saber relacional quanto o domínio das práticas corporais, enfatizando a produção de significados pelos alunos através de suas experiências corporais e afetivas. Diante disso, me parece que a linguagem de quadrinhos pode ser bom recurso, para os alunos apresentarem relações, sentimentos e produzir sentidos para aquilo que eles vivenciaram nas aulas de EF

Quando se dá espaço a subjetividade se manifestar, os alunos conseguem comunicar suas experiências e aprendizados. Uma excelente maneira, amparado na literatura, para que isso seja efetivado é através de narrativas e de mescla de imagens com o texto escrito. Utilizando essas duas estratégias nas avaliações da EF, os estudantes conseguem transformar mais facilmente em conhecimento e saber os

movimentos, relações, sentimentos, sentidos e significados experienciados em aula.

Quanto a isso, Santos e Maximiano (2023) indicam que a potência dos instrumentos avaliativos que dão lugar aos discentes exercerem uma autoria narrativa sobre o que aprenderam. Essa compreensão é reforçada por Santos *et al.* (2019, p. 14), que vão dizer que os “conhecimentos, provocados pelo movimento de tradução dos saberes [...], constituem a base para a construção de uma narrativa escrita, imagética e oral que permite a ressignificação do registro das práticas corporais” (Santos *et al.*, 2019, p. 14).

Em vista disso, ferramentas que requerem o uso de diversas linguagens, como portfólios, diários e HQs, servem como espaços para os alunos expressarem conhecimentos, e assim os assimilarem, em diferentes linguagens (Santos *et al.*, 2019). As ilustrações podem expressar conhecimentos que nem sempre são possíveis de traduzir por meio da escrita (Dos Santos *et al.*, 2014). Os registros imagéticos associados à escrita vão ao encontro dos saberes e a forma de dar significado a eles singular à EF, potencializando a aprendizagem e as diferentes figuras do saber.

Na literatura encontra-se que os desenhos dão visibilidade aos diferentes conhecimentos, experiências e sensibilidades dos alunos e ajudam o docente e discentes a avaliarem como a prática corporal encarnada no corpo e as vivências procedente dela são transformadas em diversas formas de conhecimentos pelos estudantes (Santos *et al.*, 2019, 2014).

Esses registros imagéticos fornecem indícios do que o aluno aprendeu, os sentidos e significados que ele atribuiu às suas experiências nas aulas. Nesse sentido, as HQs, podem contribuir na reflexão sobre e para a ação educativa, fornecendo informações ao professor e estudantes, tornando-os “capazes de perceber indícios, de atingir níveis de complexidade na interpretação de seus significados e de incorporá-los como eventos relevantes para a dinâmica ensino-aprendizagem” (Santos *et al.*, 2014, p.12-13).

Ramos (2007) ainda encontra um estudo que trata da dificuldade em trabalhar textos que mesclam a linguagem verbal e visual na educação. Essa pesquisa usa das HQs como instrumento didático (Silveira, 2003 *apud* Ramos, 2007). Para a autora, a HQ é um texto híbrido, predominantemente narrativo. Ramos (2007) também

cita um quadrinho chamado “O Fotógrafo”, em que as narrativas são compostas pela mistura de imagens desenhadas e fotografias, “ou seja: a linguagem dos quadrinhos abarcaria também o elemento fotográfico como um de seus recursos” (Ramos, 2007, p. 280). Esse entendimento está em sintonia com Santos *et al.* (2014), que investiu em registros iconográficos (foto e desenhos) para superar a dificuldade em avaliar as experiências dos alunos nas aulas.

À vista disso, McCloud (1993) traz uma ideia que reflete bem como os quadrinhos podem ser um terreno fértil para os estudantes manifestarem, em sua subjetividade, seus aprendizados: “[...] Quadrinho é um recipiente que pode conter diversas ideias e imagens. O conteúdo dessas imagens e ideias depende [...] dos criadores, [...] Cada criador pode empregar uma série de estilos” (McCloud, 1993, p. 6, 54). Isso posto, conclui que as HQs, em sua singularidade, dão liberdade para os alunos expressarem seus sentimentos, aprendizagens e vivências com as aulas de EF.

Assim, é na produção de registros que integram imagens à linguagem escrita que o aluno evidencia o que aprendeu e o que faz com o que se aprende na EFE, com base nas suas experiências com o aprender (Santos *et al.*, 2019). Levando isso em referência, fica mais nítida a potência da HQ em ser um instrumento avaliativo adequado às especificidades da EF, aos ideais renovadores da área, fornecendo indícios dos aprendizados dos estudantes e como eles se relacionam às figuras de saber de Charlot (2000) mais comuns a essa disciplina, e assim, caracterizando os saberes da EF como uma linguagem. São essas características que permitem os quadrinhos potencializarem a comunicação pelos estudantes daquilo que vivenciaram e aprenderam nas aulas.

Na época em que a decisão por avaliar mediante o uso de HQs foi tomada, o semestre letivo já estava em curso e havia tempo hábil para planejar duas unidades didáticas que pudessem ser objeto de pesquisa. Na escola que o estudo se desenrola, a festa junina, além de ser uma festa muito rica cultural e corporalmente falando, é uma tradição e um evento muito aguardado que atrai a participação de muitos estudantes. A EF fica responsável pelos ensaios das danças que os alunos irão apresentar, assim um número considerável de aulas se dedicaria à dança, constituindo uma oportunidade relevante para que os alunos tenham diversas

vivências e aprendizados. Dada a importância desse conteúdo nesse contexto, as HQs viriam a calhar bem como avaliação para unidade didática “Dança – Festa Junina”, na forma da quadrilha.

Após a festa junina, seguindo o planejamento anual, o conteúdo seria o atletismo. Seria a primeira vez que eu iria abordar esse conteúdo naquela escola, e a primeira vez nos anos finais do Ensino Fundamental. Em conversa com o pesquisador-professor, concluí que esse seria um conteúdo com abundantes possibilidades, que viabilizariam uma vivência rica para os estudantes, e como consequência, ótimos registros para uma avaliação em forma de quadrinhos. Assim, de nome “Atletismo: muito mais que 3 movimentos” foi a unidade didática escolhida e elaborada para a segunda produção de HQs. Dito isso, elegemos a Dança e Atletismo como conteúdos que seriam o objeto de intervenção nessa pesquisa, avaliando-os por meio das HQs.

À vista do número pequeno de turmas que lecionava, três, a escolha pelas turmas que iriam integrar a pesquisa não foi difícil, bem como não requereu processos e critérios mais complexos. As três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental foram eleitas para participar, e assim fizeram de todas as etapas desta pesquisa. Essa opção se justifica na obtenção de uma boa quantidade de cada um dos instrumentos avaliativos empregados, isto é, quantidade de dados. Isso permitiria também realizar uma seleção daqueles trabalhos que atendessem e se aproximasse mais das características das Histórias em Quadrinhos, linguagem essa que caracteriza e define o instrumento avaliativo escolhido nesta pesquisa.

Já feita a escolha das turmas participantes, bem como o instrumento de avaliação e os conteúdos alvo de pesquisa, no mês de maio do ano vigente. Durante esse mês, entrei em contato com a direção e vice direção da escola, e através de uma reunião apresentei a pesquisa, seus objetivos, metodologia, desdobramentos e a necessidade de autorização da instituição e dos pais para a participação dos estudantes. Prontamente a direção autorizou a execução da pesquisa, e assina o termo que autoriza a realização da pesquisa dentro da escola, com seus estudantes.

Como etapa seguinte, é iniciado o processo de apreciação ética. Em conformidade à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, foram elaborados

os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Autorização de Uso de Imagem, ambos a serem assinados pelos responsáveis, e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) a ser assinado pelos estudantes que farão parte da pesquisa. Esses termos têm como objetivo assegurar a ciência de todos os procedimentos do estudo e trazer segurança a todos os envolvidos nela. Os termos em questão se encontram nos Apêndices deste texto. A pesquisa foi submetida ao sistema CEP da UFMG, órgão ligado ao CONEP, do Conselho Nacional de Saúde, do Brasil. Sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 77125323.1.0000.5149, a pesquisa foi aprovada através do Parecer Consubstanciado de número 6.814.067.

No mês de junho, como professor-pesquisador, apresentei e expliquei a pesquisa para os alunos, expondo também os riscos envolvidos na participação. Esse momento ocorreu em uma das aulas de EF, em que houve a entrega, leitura em conjunto dos termos supracitados e sua explicação para os discentes. Nessa conversa foi acordado que a produção das HQs seria a avaliação na EF para os dois conteúdos, Danças – Festa Junina e Atletismo, para todos os alunos, estivessem eles autorizados a participar ou não da pesquisa. Foi esclarecido a eles que caso não participassem da pesquisa, por escolha própria ou autorização, isso não implicaria em critérios avaliativos diferentes, logo a participação não afetaria os seus percursos acadêmicos. As eventuais dúvidas dos estudantes também foram sanadas nesse mesmo dia. Alguns alunos demonstraram curiosidade e interesse na elaboração das HQs, pois muitos deles não haviam feito avaliação de forma diferente a trabalhos e provas em sua trajetória escolar. Os pais que requereram mais esclarecimentos puderam entrar em contato com o professor pelos meios disponibilizados.

Ao longo dos dias seguintes, ocorreram as devolutivas dos termos por parte dos alunos. Uma parcela considerável deles não realizou a devolutiva dos documentos, implicando na não seleção para a pesquisa. Dos que devolveram, cerca de 40% demonstraram interesse e foram autorizados a participar da pesquisa por seus responsáveis, sendo que dentre esses, aproximadamente 15% não tiveram o direito de imagem autorizado. Desta forma, foi esclarecido e explicado a todos, escola, discentes e seus responsáveis, do que se tratava a pesquisa e que a participação dos estudantes era voluntária e a qualquer momento poderia ser retirada, sem qualquer prejuízo ou dano a qualquer um deles. Ao todo, mais de 100 alunos matriculados nas

3 turmas elaboraram HQs sobre as aulas de EF, e cerca de 30 deles tiveram suas produções analisadas nesta pesquisa. Essa imprecisão de participantes se deve à não autorização de participação na pesquisa e não autorização do direito de imagens pelos responsáveis, e à seleção feita por mim das produções dos estudantes cujo conteúdo se aproxima dos objetivos da pesquisa e e atende os objetivos apresentados para a avaliação, isto é, seguiram as instruções de produção e trouxeram elementos significativos para o estudo e análise.

A seguir apresento a proposta de procedimento e os instrumentos avaliativos elaborados. Os alunos, em parceria com o professor, iriam construir uma história em quadrinhos (HQ) contando os acontecimentos, elementos, aprendizagens, sentimentos, e percepções das aulas. Cada uma das turmas teria sua história.

Alicerçado nesses ideais de EF, linguagens, avaliação e HQs, desenvolvi uma estratégia de registro das aulas através de fotografias. Ao longo das atividades os estudantes e professor deveriam fotografar diferentes momentos da aula, sob suas próprias óticas, pontos de vista, registrando situações que achassem interessantes e relevantes. Abaixo seguem alguns desses registros eleitos pelos discentes.

Figura 15 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 16 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 17 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 18 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Na aula seguinte à apresentação na Festa Junina, fiz uma breve seleção das fotografias, tirando fotos muito parecidas, desfocadas ou que não permitiam uma boa visualização. As selecionadas foram exibidas para os alunos em sala. Por conseguinte, realizou-se uma votação com os alunos, na qual eles elegeram oito fotos para compor a história em quadrinhos.

Depois desse processo, com o auxílio de uma designer, houve a elaboração de uma grade de HQ, abarcando a capa, elementos desse gênero textual e forma de arte e as fotos selecionadas previamente.

Esse design possuía quadros preenchidos com as fotos, quadros e diferentes balões de fala em branco, para que os estudantes desenhasssem e escrevessem sua própria história.

A seguir, apresenta-se um modelo das HQs construído e utilizado:

Figura 19 - Grade da História em Quadrinhos



Fonte: Acervo pessoal

Para concluir esse processo, imprimir os modelos e, após explicar a tarefa e os objetivos dela, em duas aulas os alunos tiveram a oportunidade de narrar a

história de suas vivências e aprendizados nas aulas de EF que tiveram o tema “Danças - Festa Junina”, produzindo desenhos e falas para suas HQs. Todos os alunos das três turmas realizaram essa produção como instrumento avaliativo para a disciplina EF, e somente aqueles autorizados tiveram suas HQs selecionadas para participar da pesquisa. Abaixo seguem algumas dessas histórias:

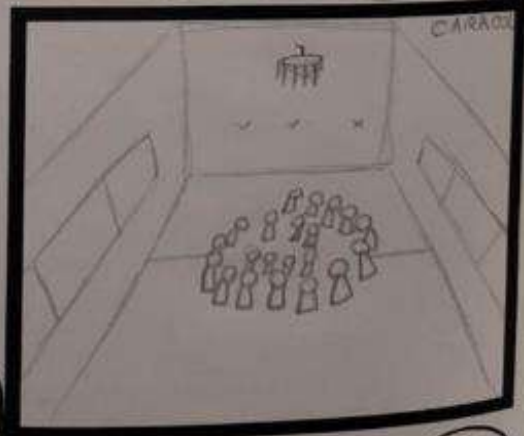
Figura 20 - História em Quadrinhos 1







AGORA VOU ENSINAR
O CARACOL



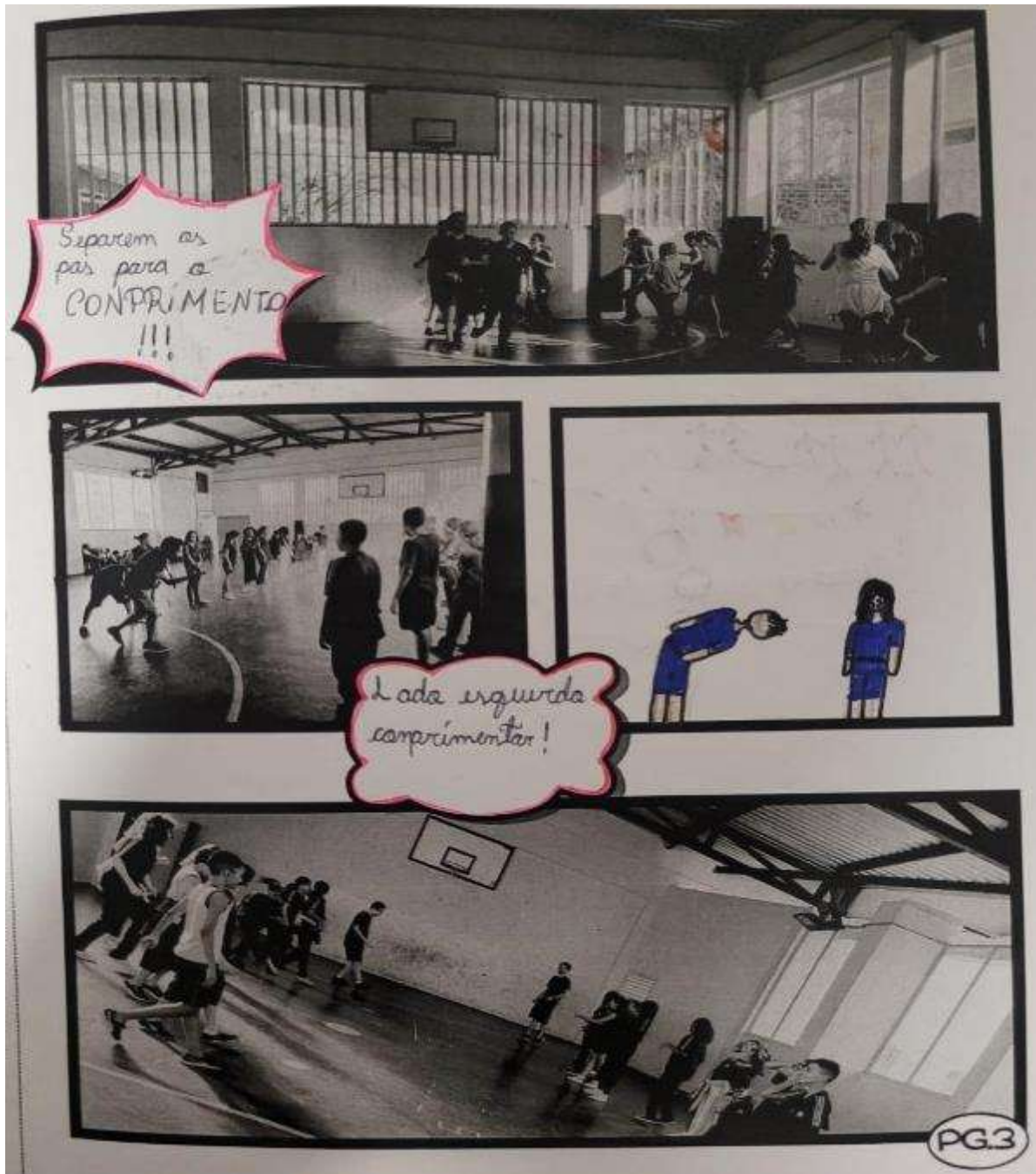
PG2

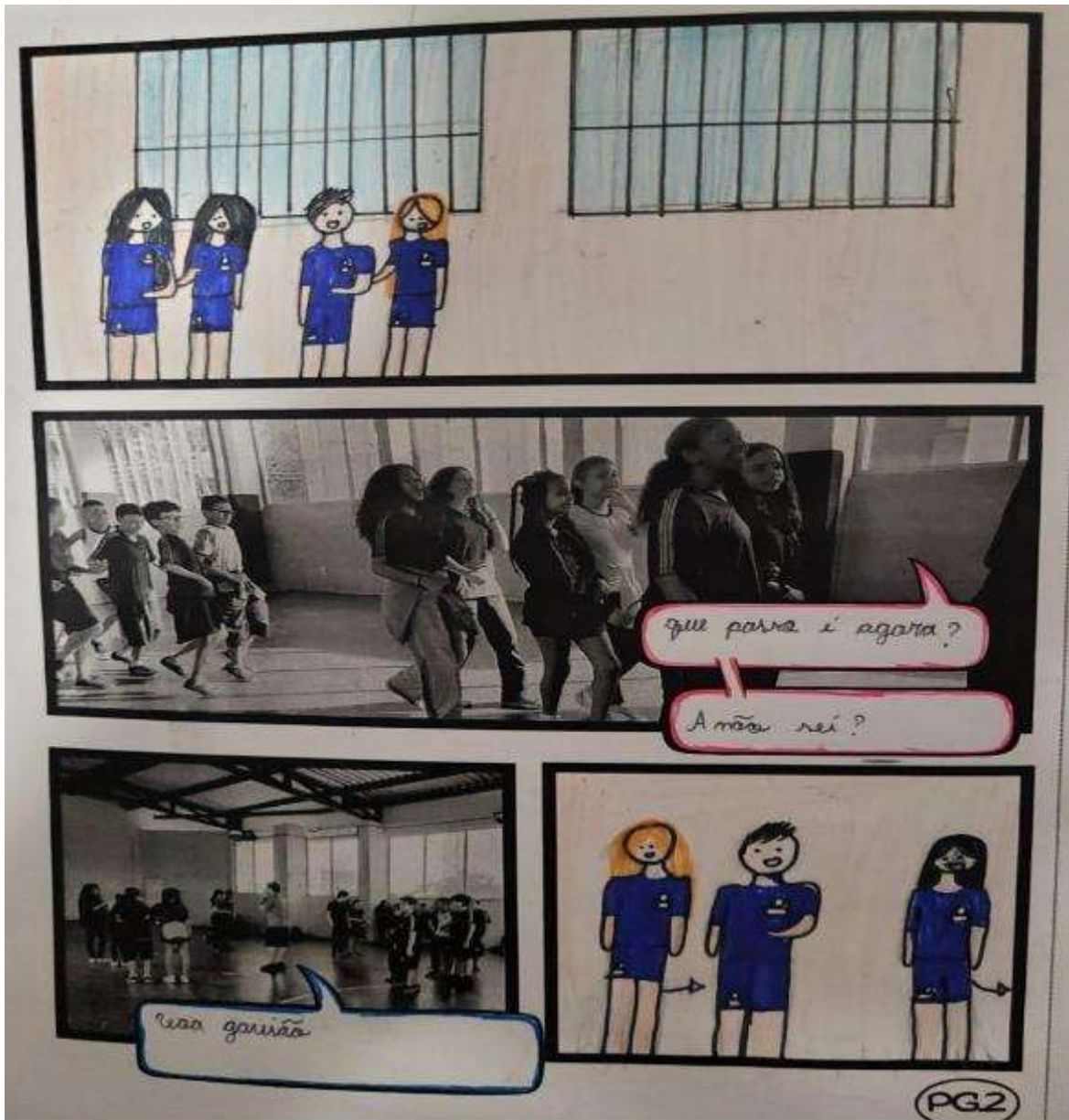


Fonte: Acervo pessoal

Figura 21 - História em Quadrinhos 2









Fonte: Acervo pessoal

Nestes quadrinhos, os quadros, requadros, sarjeta e balões de fala, alguns dos elementos característicos das HQs, já estavam presentes de forma padronizada, pois houve a criação de *template*. A despeito disso, observa-se o aparecimento de alguns elementos importantes neste hiper gênero. As cores, a representação do espaço e ambiente onde a história acontece, variações no texto escrito que demonstram maior expressividade nas falas das personagens.

No mês de agosto, após as férias, as HQs foram devolvidas aos estudantes, para que pudessem revê-las, como momento de entrega de uma avaliação. Uma conversa foi feita com os estudantes para relatarem como foi a experiência. Após isso, recolhi as HQs, as armazenando para a análise a ser realizada futuramente como parte da pesquisa.

Concluído esse procedimento avaliativo inicial, é iniciado o próximo conteúdo previsto para o ano letivo: “Atletismo: muito mais que 3 movimentos”. Nesse conteúdo, os alunos puderam conhecer a história do atletismo, os seus movimentos e provas e construir seus próprios materiais de atletismo, utilizando-os em aula. As aulas dessa unidade didática se iniciaram no fim do mês de agosto e se encerraram no final do ano, no mês de dezembro. Devido diversas a demandas da escola e de calendário, as aulas de atletismo foram interrompidas e intercaladas com outros conteúdos. Ao todo foram 15 aulas desta unidade didática. Seguindo o mesmo procedimento feito anteriormente, três alunos eram convidados a realizar, juntamente comigo, até três registros fotográficos, totalizando aproximadamente 12 fotos por aula. Abaixo seguem alguns dos registros eleitos pelos discentes.

Figura 22 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 23 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 24 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 25 - Registro Fotográfico das Aulas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 26 - Registro Fotográfico das Aulas



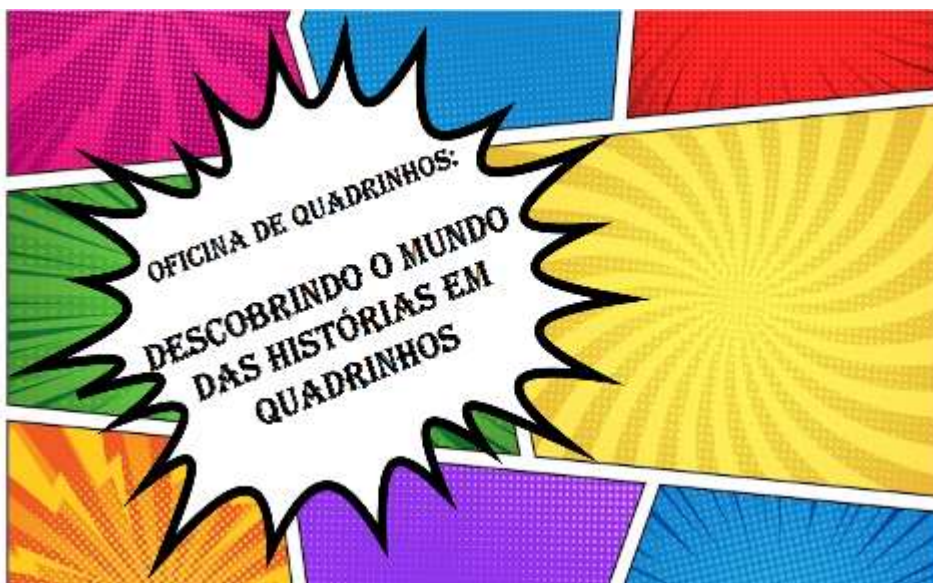
Fonte: Acervo pessoal

Durante o desenvolvimento das aulas de atletismo, ocorreu a qualificação da pesquisa no mês de novembro. Essa etapa, prevista no curso de mestrado, através de uma banca, visa avaliar o andamento da pesquisa, apontar pontos positivos e propor caminhos para sua melhoria e soluções que a potencializam. Neste momento, algumas sugestões foram feitas e a partir do diálogo realizado com a banca, percebi, em concordância com os apontamentos, que apesar do instrumento que havia elaborado ser bastante relevante e potente, ele também carregava uma limitação. Sua própria configuração, um *template* pré-moldado, potencialmente limitava o exercício de autoria e autonomia narrativa dos estudantes,

Diante disso, faço uma alteração em parte da estratégia que compunha o processo de elaboração das HQs, inaugurando um segundo momento desse instrumento avaliativo. Dali em diante, os alunos não iriam eleger fotos que seriam usadas por todos da turma. Não teriam também um modelo pronto, trazido pelo professor, como referência para produzir sua HQ, mas eles próprios estariam encarregados de toda a elaboração de sua história narrativa. Isso conduziu o processo a algumas novas estratégias.

A primeira foi, ao final da unidade com o tema atletismo, destinar uma aula para uma oficina de quadrinhos. Nessa pequena formação, os alunos foram apresentados ao conceito de HQs, suas características e elementos constitutivos. Desta forma, eles estariam mais capacitados para elaborar histórias narrativas na linguagem dos quadrinhos, expondo suas vivências e aprendizados mais marcantes sobre o atletismo. Abaixo segue o slide inicial da apresentação que serviu como base para a oficina:

Figura 27 - Apresentação da Oficina de Quadrinhos

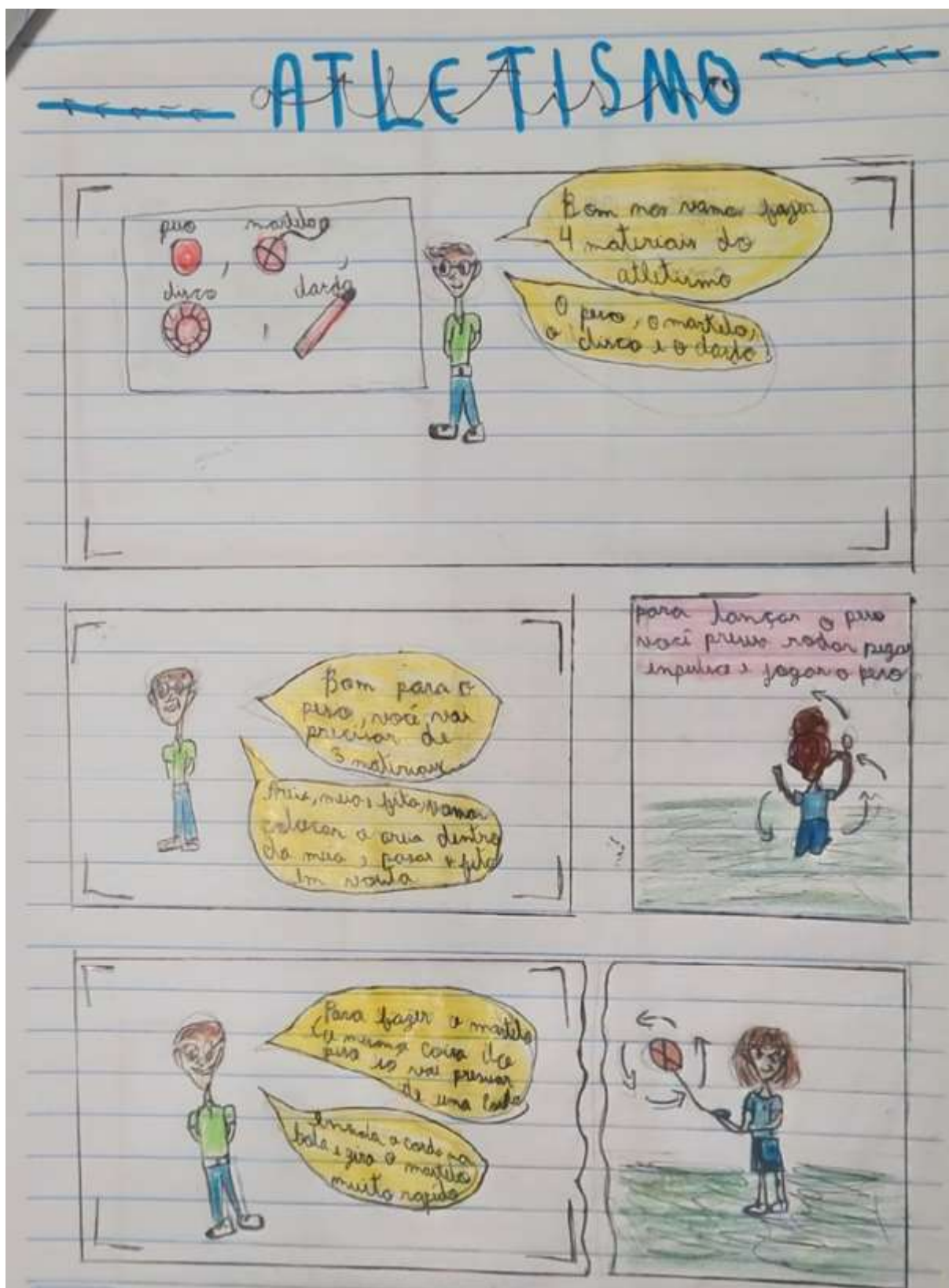


Fonte: Acervo pessoal

Outra estratégia foi, para ter acesso às fotos das aulas, criei uma pasta em uma nuvem na internet e disponibilizei para os alunos acessarem as fotos feitas durante as aulas sobre atletismo enquanto produziam suas HQs. Mais uma vez as fotografias foram brevemente filtradas. Aquelas muito parecidas, desfocadas ou que não permitiam uma boa visualização foram suprimidas, enquanto as selecionadas foram reunidas em um drive que foi compartilhado aos alunos via link e QR Code. Além disso, foi acordado com os alunos que as HQs deveriam ter, pelo menos, oito quadros. Por fim, as HQs deveriam trazer somente relatos das atividades e aprendizados, mas os alunos deveriam explicar como elaborar um dos materiais para atletismo confeccionados em aula.

Infelizmente, em decorrência de diversos fatores, o ano letivo estava se encerrando e não houve tempo hábil para que os discentes produzissem suas HQs presencialmente na escola, com a minha presença e acompanhamento. Assim, as histórias foram feitas como “Para Casa”. Por conta desses fatores, uma quantidade reduzida de alunos entregou as novas HQs. Apesar disso, ao todo mais de 30 narrativas em quadrinhos foram entregues pelas três turmas. Abaixo seguem algumas dessas histórias:

Figura 28 - História em Quadrinhos 3



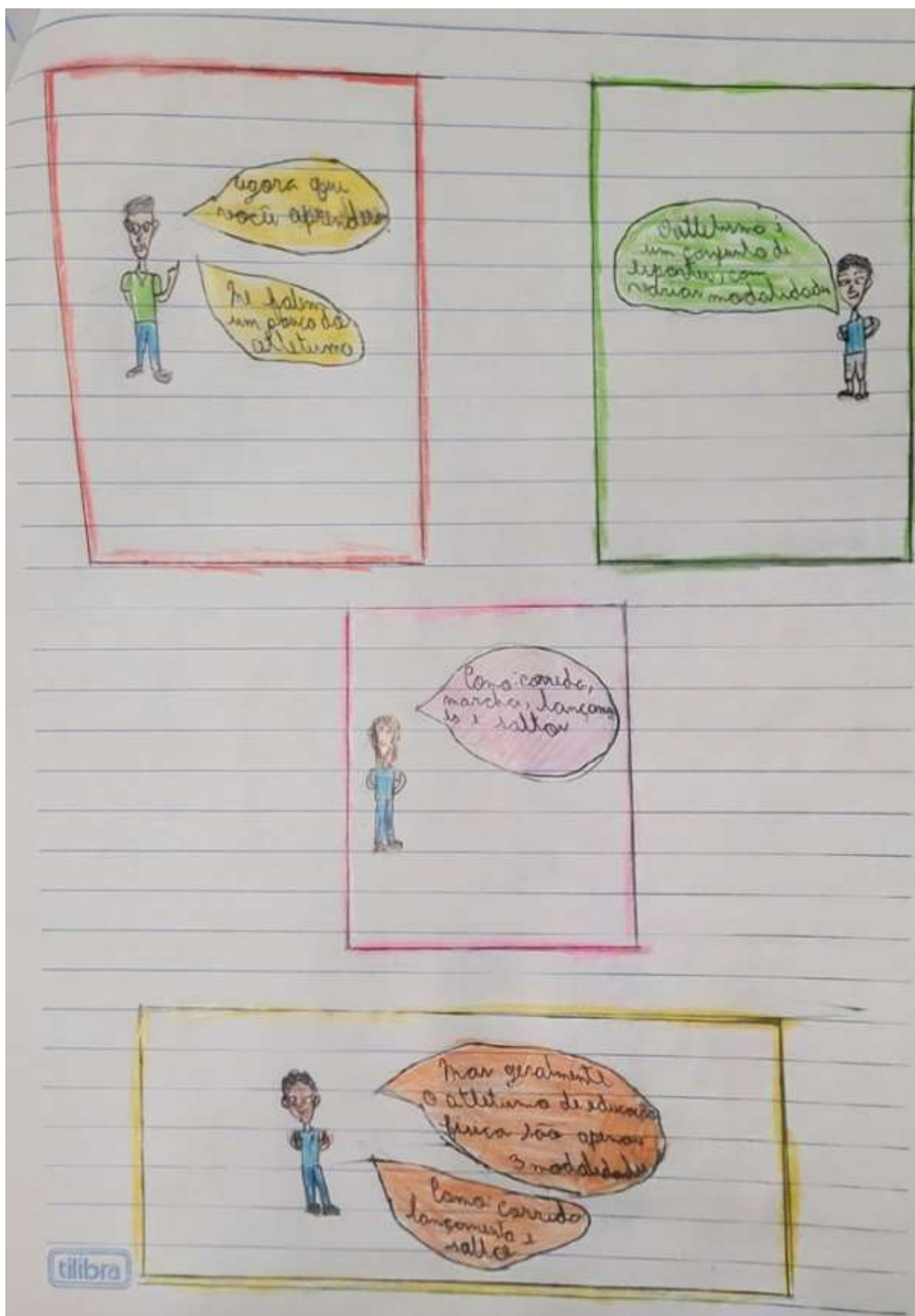
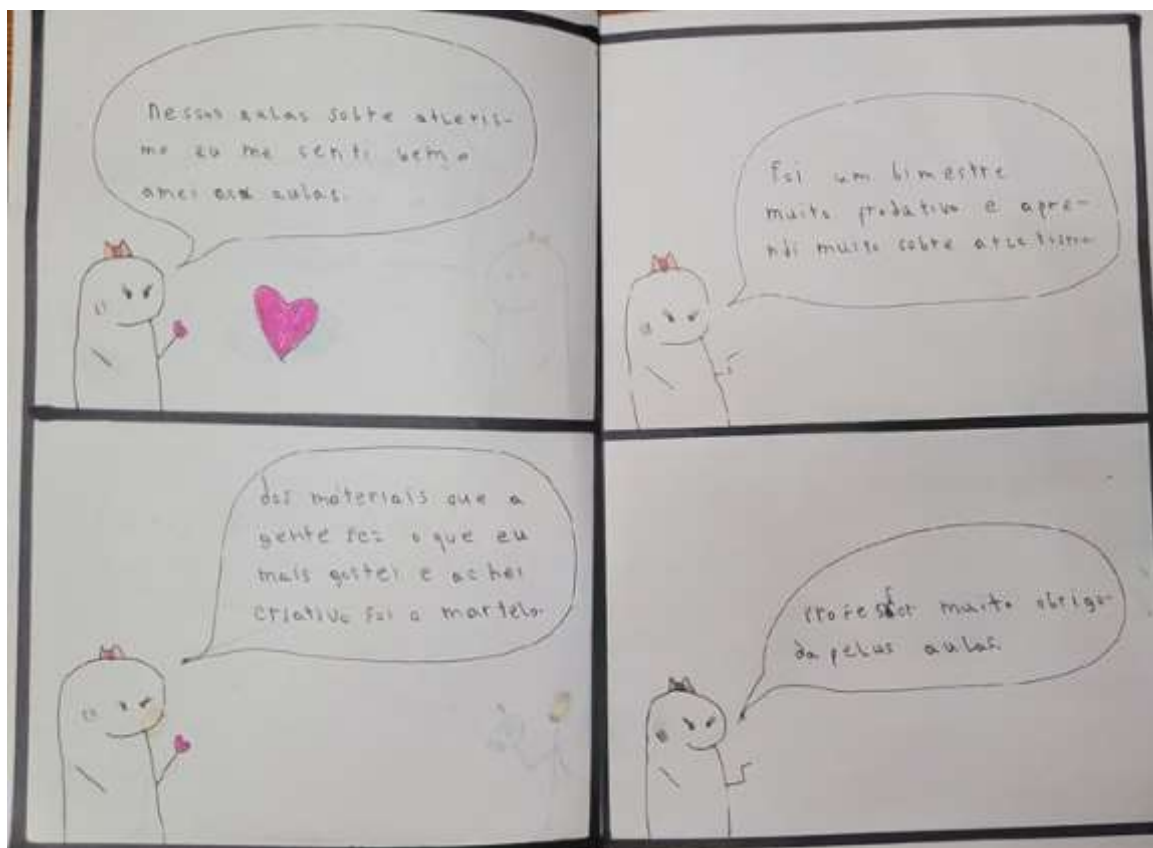
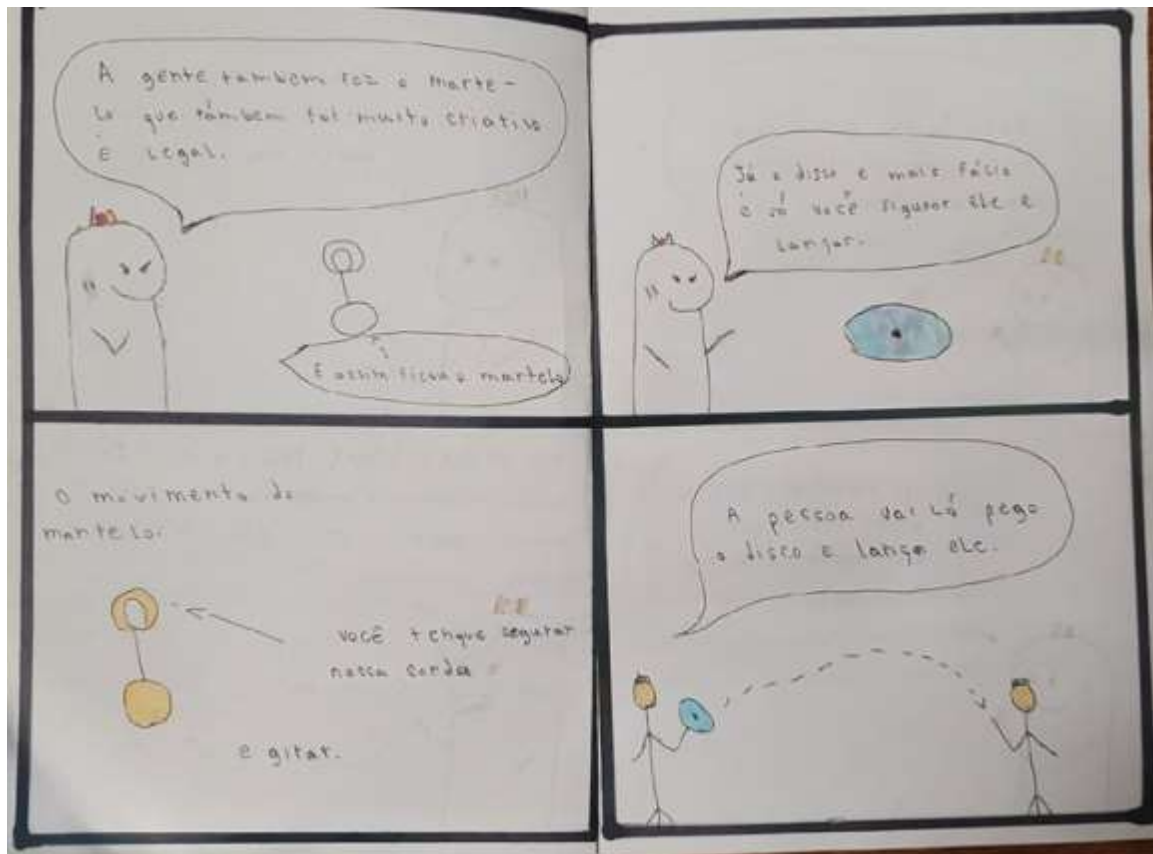
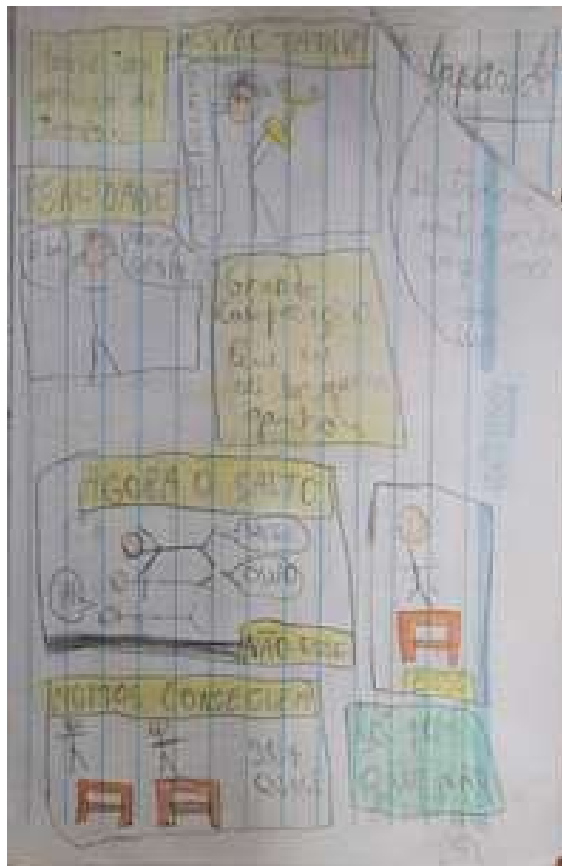


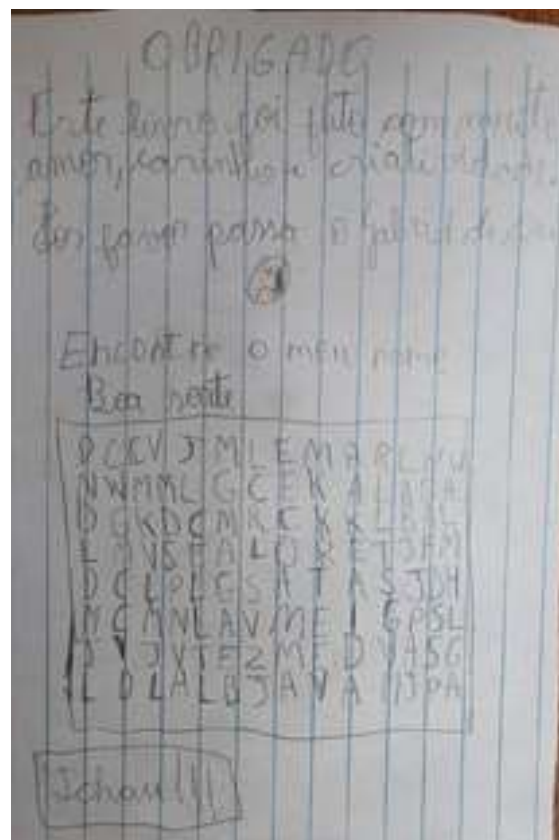
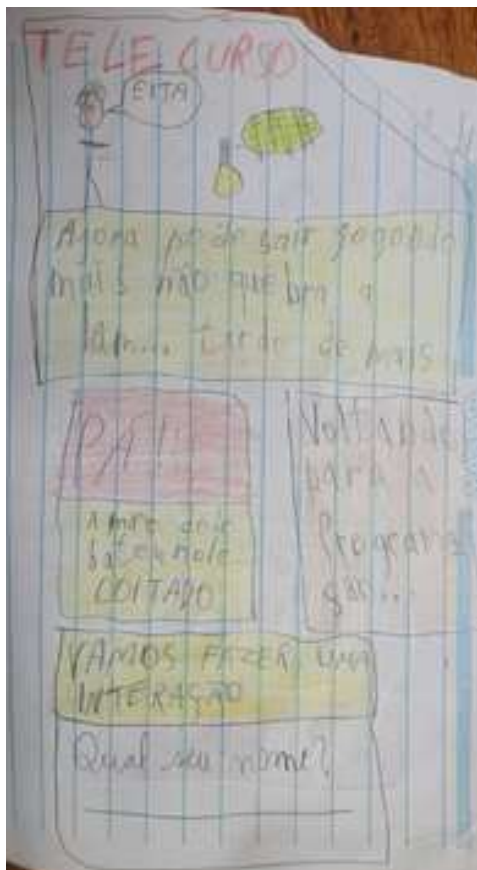
Figura 29 - História em Quadrinhos 4











É a partir dessas HQs produzidas como avaliação para cada unidade didática, nos dois momentos e formatos distintos, que debruço para a análise.

Ao fim do processo de avaliação das aulas de EF e de meu estudo teórico sobre a EF, seus saberes e sua relação com a linguagem, parto para um momento de análise das HQs produzidas pelos estudantes. As HQs aqui apresentadas são fruto da seleção de algumas daquelas elaboradas pelos estudantes, e para facilitar a identificação e análise, estão recortadas para destacar o seu conteúdo. Alguns desses recortes estão em figuras que podem reunir quadros de diferentes HQs. Alguns recortes podem aparecer repetidamente em categorias de análise distintas, pois podem trazer mais de uma questão que me despertou a possibilidade de análise. Para corroborar na compreensão das histórias e das análises, devido à grande quantidade de recortes das HQs, nos anexos deste texto encontram-se mais algumas HQs completas sobre a Festa Junina e sobre o Atletismo.

A produção dos alunos não passou por qualquer edição ou correção ou revisão ortográfica, somente o aumento ou diminuição de seu tamanho a fim de ajustá-las melhor as páginas da dissertação. Por conta disso, aquelas figuras cujos trechos escritos são relevantes para a análise estão acompanhadas de uma legenda.

O procedimento de análise foi e é uma tarefa complexa, que exigiu grande dedicação de tempo e envolveu idas e vindas, dúvidas, incertezas e insegurança. Para lidar melhor com isso, mediante a parceria com o orientador, encontramos um artigo (Chico, 2020) que me auxiliou grandemente e serviu de base para o exercício de análise. Nessa publicação há a proposição de um percurso metodológico para análise de quadrinhos autorais. Segundo a proposta, a análise é dividida em etapas, a análise estrutural, a análise contextual e a análise qualitativa. Diante disso, faço uma aproximação e adaptação dessa metodologia ao meu percurso de pesquisa, isto é, adaptá-la para minha análise de quadrinhos produzidos pelos estudantes na prática pedagógica de EF.

3 ANÁLISE

Perante o exposto no capítulo anterior, em meu exercício de análise busquei construir categorias empíricas de análise, que se baseiam na produção de Chico (2020) e de outros autores, como Passos (2018); Santos e Maximiano (2013); Santos *et al.* (2014, 2015, 2019, 2019); e De Oliveira Vieira, Neto, Dos Santos (2020). Tais categorias emergiram a partir da análise dos textos e desenhos produzidos pelos estudantes, das questões evidenciadas pelas HQs sobre as aulas e de perguntas que me fiz diante dessas evidências. Também originam dos objetivos dessa pesquisa que são investigar o processo de desenvolvimento das HQs como instrumento da avaliação da aprendizagem para a EFE e identificar e analisar as relações com os saberes da Educação Física presentes nas narrativas elaboradas pelos estudantes. Desta forma busquei compreender o que os alunos aprenderam sobre os conteúdos? Quais saberes aparecem? Quais são as relações consigo mesmo e com os outros promovidas pelos conteúdos que os estudantes relatam? Ocorreu a expressão de sentimentos, sensações e percepções das aulas? O que foi expresso? A linguagem de quadrinhos foi apropriada pelos estudantes?

À vista disso, entendo ser importante indicar alguns referenciais para esta etapa da pesquisa que se inicia. Primeiramente, as produções dos estudantes receberam uma nota, de acordo com o cumprimento das instruções de elaboração dadas pelo professor. Os alunos receberam o trabalho após o professor atribuir uma pontuação. Entretanto, explicitiei aos alunos que, em nenhum momento, atribuir notas foi um dos objetivos do instrumento de avaliação construído. Os objetivos estavam centrados em fornecer um espaço para os alunos registrarem suas aprendizagens, os sentidos atribuídos aos conteúdos e suas experiências nas aulas, quando expressam suas relações com as diferentes figuras do saber. O uso dos desenhos nos quadrinhos feitos pelos estudantes tinha como objetivo disponibilizar uma forma deles narrarem suas experiências corporais em outras formas de linguagem (De Oliveira Vieira; Neto, Dos Santos, 2020). De maneira geral, com as HQs somos convidados a perceber os acontecimentos das aulas, as sensações e percepções dos estudantes, os aprendizados, as relações e os sentidos que os discentes estabelecem com o professor, colegas e conteúdo.

Em continuidade, as figuras do saber propostas por Charlot (2000) não são blocos fechados, que não dialogam entre si. São um espectro em que as diferentes formas de se enxergar o conhecimento interagem em uma relação de mutualidade. Deste modo, não me voltei a analisar profundamente os tipos de figura do saber presente nas HQs, mas em como tais figuras se explicitam e se fazem presentes ou não no registro avaliativo dos estudantes.

Como resultado desse processo, apresento as seguintes categorias de análise: a) Os elementos estruturais nos quadrinhos dos estudantes; b) Os contextos dos quadrinhos; c) Sensações e percepções nas vivências da Educação Física; d) Interseções do saber de domínio e saber objeto; e) O saber relacional consigo e com o outro; f) A ação docente. Por hora essas categorias foram somente nomeadas. Logo a seguir, descreve-se e apresenta-se cada uma das categorias, e principalmente, realizo um exercício de análise e interpretação das produções dos estudantes.

3.1 Os elementos estruturais nos quadrinhos dos estudantes

Nesta categoria de análise, leva-se em conta a proposta metodológica de Chico (2020), especificamente a etapa da análise estrutural. Nela são considerados os aspectos visuais e estéticos dos quadrinhos, e a análise é realizada para cada quadro da HQ que o pesquisador decide pesquisar. Essa etapa se debruça sobre os elementos que constituem e caracterizam os quadrinhos e são essenciais para entendê-los. Por conta disso, esta categoria utiliza da análise de conteúdo⁴ para a análise. Em minha análise me volto para alguns desses elementos destacados pela autora, e principalmente, para os elementos presentes nas produções dos alunos que apresentei a eles na oficina de quadrinhos. Tais componentes estruturais foram

⁴ De acordo com Franco (2012), a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa alocado na teoria da comunicação e engloba um conjunto de técnicas, tendo como ponto de partida a mensagem. Essas técnicas visam fazer inferências ao identificar de maneira objetiva e sistemática, as características específicas da mensagem. A análise de conteúdo pode gerar inferências sobre as características do texto e as causa e/ ou antecedentes das mensagens.

descritos e explicados no percurso metodológico deste texto. Assim, esta categoria trata especificamente do modelo avaliativo adotado e da apropriação pelos estudantes dos elementos desse modelo, isto é, das HQs.

Figura 31: Recorte HQ 1



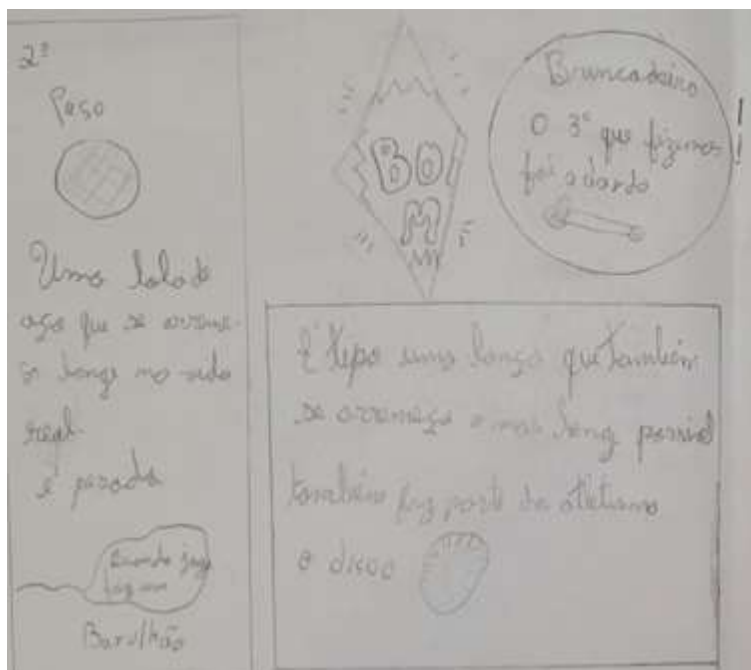
Legenda: “No dia seguinte”. “Alunos para de conversar hoje vamos ensaia (sic) a arrais (sic)”. “O Arrais”.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 32: Recorte HQ 2



Legenda: “Boa”. “Outro dia depois... Agora vocês vão arremessar isso”. “Fim”.



Legenda: “2º peso. Uma bola de aço que se arremeça (*sic*) longe na vida real. É pesada. Quando joga faz isso. Barulhão. BOM. Brincadeira. O 3º que fizemos foi o dardo. É tipo uma lança que também arremeça (*sic*) o mais longe possível (*sic*). Também faz parte do atletismo o disco.”

Fonte: Acervo pessoal

Nessas imagens observamos a apropriação dos alunos de alguns elementos que dão forma e organização às HQs. Essa apropriação ocorreu nos dois momentos de produção de HQs, isto é, no *template* de Festa Junina e na HQ de atletismo. Na figura 31 e 32 podemos observar diversos elementos. Entre eles estão o recordatório, as linhas de movimento (ao redor do dardo), os balões de fala, quadro e requadro em diferentes formatos, a sarjeta, hora mais, hora menos espaçada e onomatopeias.

Um achado interessante foi a ausência quase que absoluta de onomatopeias na primeira produção dos estudantes, da Festa Junina. Enquanto nas narrativas sobre Atletismo, esse elemento quadrinístico aparece com maior frequência. Ainda, observei que nas HQs sobre dança, os balões de fala, exceto raras exceções, eram do modelo tradicional, arredondado. Já nos quadrinhos de Atletismo, variações de balões de fala foram mais presentes, com balões de expressão e pensamento. Também houve maior variação nos formatos dos quadros.

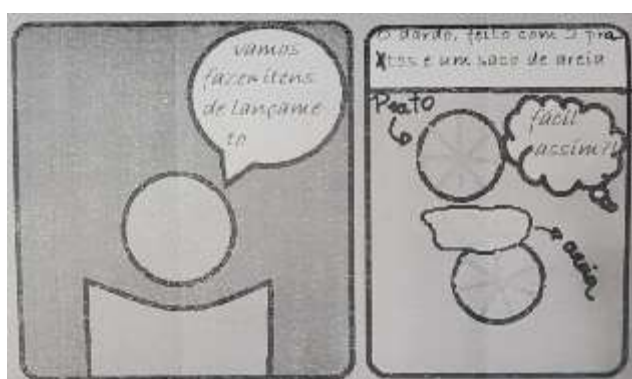
Figura 33: Recorte HQ 3



Legenda: “30 minutos depois...Pronto.
O nosso já está pronto. Vai demora (sic)”.



Legenda: “Estou muito ansiosa. Já é amanhã”.



Legenda: “Vamos fazer itens de lançamento.
O dardo, feito com 2 pratos e um saco de areia. Prato. Fácil assim?!”.



Legenda: “Vem da... Grécia Antiga...
Uaaaaau. Dias depois”.

Fonte: Acervo pessoal

Essas diferenciações apontam que os estudantes tiveram mais espaço e liberdade para exercerem sua autonomia na produção das HQs de Atletismo. Também parece indicar que os alunos se apropriaram mais da linguagem de quadrinhos no segundo momento de produção. Acredito que isso ocorreu por conta da mudança na estratégia de produção de quadrinhos, ao não utilizar um *template*. A oficina de quadrinhos ofertada e da experiência prévia com essa linguagem no primeiro momento também foram fatores que encaminham essa mudança.

Outros elementos que podemos observar nas HQs dos estudantes são o ângulo e plano. Ao lançar mão desses recursos, diferentes perspectivas de uma cena podem aparecer nos quadrinhos, revelando detalhes diversos das histórias narradas.

Figura 34: Recorte HQ 5

Fonte: Acervo pessoal

Figura 35: Recorte HQ 5

Fonte: Acervo pessoal

Figura 36: Recorte HQ 6

Legenda: "O sestinho de flor é assim".

Fonte: Acervo pessoal

Figura 37: Recorte HQ 7

Legenda: "Bom mais (sic) ele tem várias modalidades. E eles competem entre si os atletas".

Fonte: Acervo pessoal

Na imagem 34 vemos o plano geral, em que se tem uma visão mais ampla, distantes e aérea do momento retratado. Na figura 35 podemos observar um ângulo mais inclinado, chamado de *plongée*, que é de baixo para cima (Chico, 2020). Já a imagem 36 temos o plano perfil, em que os personagens são vistos de lado. Na figura 37, retirada de uma HQ de atletismo, observo um aluno que traz plano e ângulos diferentes, desenhando o personagem com parte de seu corpo omitido. Isso parece indicar uma maior apropriação pelo aluno-autor dos elementos, assim como uma maior familiaridade com a linguagem de quadrinhos, seja pela angulação e plano, quanto pelo tipo de corpo do personagem, que remete aos Mangás.

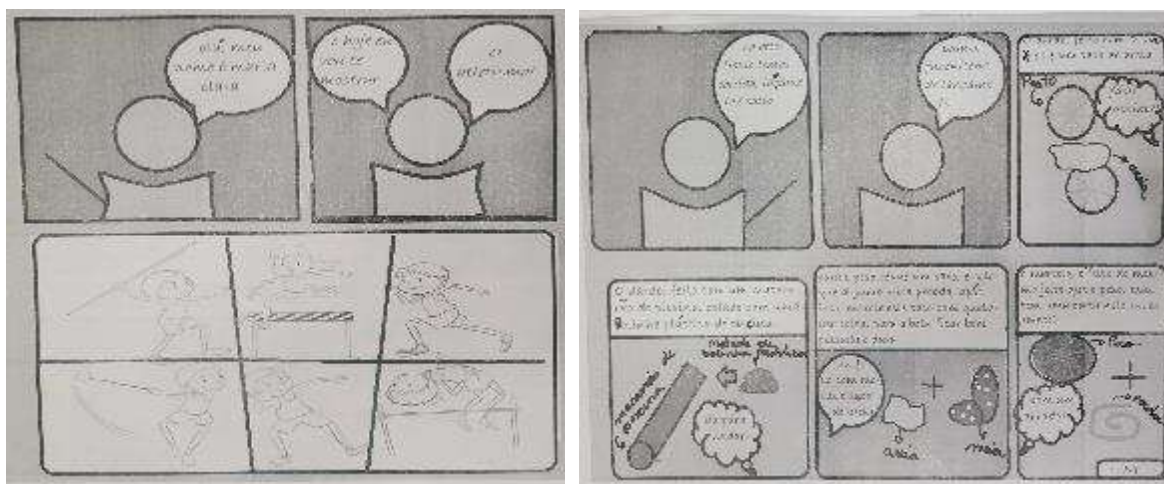
É interessante notar que nas HQs sobre a festa junina, os diferentes ângulos e planos ocorreram de maneira mais frequente nas fotos, em detrimento dos desenhos feitos pelos alunos. Isso pode ter acontecido por alguns fatores, como ou habilidade restrita em desenhar, certo desconhecimento pelos alunos desse recurso

nos quadrinhos, tornando-os mais ausentes nos desenhos, e devido às instruções do professor que sugeria aos alunos que fotografassem de diferentes ângulos.

Um outro aspecto que observei nas HQs foram as variadas estratégias que os estudantes utilizaram para representar os personagens, objetos e espaços. Alguns exemplos disso são a presença de desenhos manuais e/ou figuras digitais; balões de falas e palavras feitos à mão ou digitalmente; uso de fotos das aulas ou não; e desenhos com várias cores ou somente à grafite. Isso ocorreu de forma mais intensa nos quadrinhos de atletismo.

Na figura 38 está um quadrinho sobre atletismo que me rememorou o modelo dos quadrinhos sobre a Festa Junina. Nele o/a estudante produziu quadros com formatos e dinâmicas mais padronizadas. Apesar disso, utilizou da liberdade que lhe foi ofertada para ir além do que eu esperava e que muito colegas fizeram: todo o quadrinho foi feito digitalmente, desde o personagem, passando pelos balões de fala e textos, até os materiais utilizados nas aulas.

Figura 38: Recorte HQ 8



Legenda: “Olá, meu nome é maria clara (*sic*) e hoje eu vou te mostrar... o atletismo! No atletismo temos corrida, lançamento e salto. Vamos fazer itens de lançamento. O dardo, feito com 2 pratos e um saco de areia. Prato, areia. Fácil assim?! O dardo, feito com um macarrão de piscina (*sic*), colado com uma bolinha plástica de piscina. Da (*sic*) para nadar? Para o peso, peque (*sic*) um saco, e coloque alguma coisa pesada, após isso, enrole (*sic*) esta saco com qualquer coisa, para a bola fica bem pesada e dura. Eu fiz com meias e saco de areia. O martelo, é feito do mesmo jeito que o peso, mas, tem uma corta (*sic*) nele. (ou barbante). Bem amarrado! FIM!

Fonte: Acervo pessoal

Um/uma outro/a discente mesclou elementos da primeira HQs produzida com as possibilidades em aberto para a segunda HQs. Isso foi feito ao trazer alguns quadros compostos somente por fotos e, conforme seu desejo e liberdade para criação, quadros com desenhos e demais elementos quadrinísticos. Isso é observado abaixo, nas figuras 39 e 40, extraídas da mesma produção. Ainda, a imagem 40 mostra uma HQ em que a autora usa, exclusivamente, de fotos das aulas de atletismo para compor os quadros, enquanto usa balões e letras elaboradas digitalmente na linguagem escrita dos quadrinhos, para completar a narrativa de sua experiência. A produção também possui imagens de bonecos praticando o atletismo, provavelmente encontradas na internet. Assim, a percepção de que houve maior liberdade e autoria dos alunos em sua segunda produção de quadrinhos é ratificada, quando se analisa o modo como esses fatores estruturais estão presentes nas HQs dos estudantes.

Figura 39: Recorte HQ 9



Legenda: “Vocês na cesta de basquete. Quando todos estavam nos lugares. Agora eu quero que vocês fação (*sic*) o que vier na mente. Vou desfilas. Vou pular. Vou fazer cesta. Depois que todos fizeram os exercícios. Vocês sabem qual o nome desses exercícios que vocês praticaram? Se chama atletismo. Á (*sic*) partir de hoje as aulas serem (*sic*) de atletismo. Que legal! Agora vamos voltar para a sala. Na próxima aula. Hoje voes vao fazer o peso e o martelo.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 40: Recorte HQ 10



Fonte: Acervo pessoal

Figura 41: Recorte HQ 11



Legenda: “Aulas de atletismo. Atividades e materiais. O atletismo é um conjunto de esportes constituído por varias modalidades”. “Mas vamos falar de 3: a corrida, o pulo e o arremesso”.

Fonte: Acervo pessoal

Ao analisar a estrutura das avaliações realizadas pelos estudantes, entendo que elas podem ser consideradas HQs por possuírem elementos que constituem e caracterizam os quadrinhos. Ao contrastar as duas produções dos dois conteúdos, Festa Junina – Dança e Atletismo, percebo que no *template* havia espaço para os discentes criarem, desenharem, pensarem ações dentro do quadro. Entretanto, os estudantes fizeram isso de maneira mais autônoma, com mais

liberdade e propriedade no segundo momento. Houve um uso maior da criatividade, autoria e ousadia dos elementos das HQs nas produções de atletismo.

3.2 Os contextos nos quadrinhos

Nesta segunda categoria, parte-se da análise contextual proposta por Chico (2020) através da análise de conteúdo. Esta etapa tem como fundamento a concepção de que os quadrinhos são artefatos culturais e históricos. Eles são elaborados em um contexto de produção específico, a partir do olhar do autor/autora, o qual é baseado, no momento, em que a obra é criada. Esse tipo de análise pode ser de contexto interno ou externo. O contexto externo trata do período de produção da obra, ou seja, o tempo em que o quadrinho é feito no mundo real. Por sua vez, o contexto interno trata do tempo da história do quadrinho, o momento que está sendo representado na obra, que pode, ou não, ser o mesmo do contexto externo.

Inicialmente pensei em separar a análise contextual interna da análise contextual externa, para as HQs de cada um dos dois momentos de produção. Entretanto, percebi que trazer esses contextos juntos enriqueceria a análise e desassociar esses contextos um do outro nas produções era uma tarefa que dificilmente poderia alcançar satisfatoriamente. Doravante, apresento primeiramente a análise contextual (interna e externa) das HQs sobre festa junina, para posteriormente fazer esse exercício sobre as HQs de atletismo.

Início a análise do contexto da produção dos quadrinhos sobre a Festa Junina, isto é, contexto externo. A elaboração dessas HQs ocorreu após as aulas com prática de ensaio e a apresentação da quadrilha na festa junina. Isso favoreceu os alunos para que tivessem um olhar de recapitulação de suas experiências, um olhar mais amplo sobre elas e compreendessem melhor os elementos constitutivos e característicos da quadrilha e da festa junina. Em muitas de suas produções os estudantes situavam o conteúdo que era trabalhado em aula, ao fazerem relações das aulas com a dança, quadrilha e festa junina, ou, nas palavras de muitos deles, o “arraiá”.

Figura 42: Recorte HQ 12



Legenda: "Hoje vamos começar a ensaiar para a festa junina".



Legenda: "Nos (*sic*) estamos nos preparando para o grande arraiá (*sic*) da nossa escola!"

Fonte: Acervo pessoal

Nas imagens acima noto que os autores revelam logo no início na história o que será representado na HQ. Consequentemente, o tempo nos quadrinhos estaria alinhado com a ordem cronológica de acontecimentos vivenciados na vida real, mesmo que não acontecessem simultaneamente na produção da HQ. Ou seja, o contexto interno representa o passado do contexto externo.

Figura 43: Recorte HQ 13



Legenda: “Alavantu (sic). Prepara para fazer a roda. Prepara para fazer o tunio(sic). Alavante (sic)”.



Legenda: “Alguns dias depois... Parabéns pessoal! Vocês conseguiram! Sabado sera (sic) a festa junina! Aé (sic)! Finalmente! Aé (sic)!”.



Legenda: “A festa Junina. Que dia legal!!:”).

Fonte: Acervo pessoal

As imagens acima reforçam a ideia de que os alunos narraram o desenvolvimento da unidade didática. Eles contextualizaram a festa junina no

conteúdo de danças, de forma intencional ou não. As histórias começam no início dos ensaios para a festa junina, contam sobre o do processo de ensaio, e culminam na apresentação na festa, ou seja, são narrativas com o tempo linear vivido nas aulas. Não houve casos que essa lógica fosse subvertida, o que pode indicar que o template direcionou acentuadamente a narrativa dos alunos.

Em muitos dos quadrinhos o contexto externo aparece como uma motivação para as aulas. Os alunos demonstravam estar cientes que as aulas de EF se destinavam para os preparativos para a festa junina. Todo o tempo das aulas estava direcionado para o ensaio e a apresentação. Isso estava presente em diversas narrativas diferentes, como pode ser observado nos quadrinhos acima e nos que seguem abaixo:

Figura 44: Recorte HQ 14



Legenda: “É (*sic*) o ensaio continua animadamente. ”



Legenda: “E eles ensaiaram mais e mais e eles se esforçaram muito até o grande dia.”

Fonte: Acervo pessoal

Uma questão que busquei encontrar nos quadrinhos foi o aparecimento de elementos do processo de confecção das HQs. Dentre esses elementos estaria não só as aulas, mas os próprios estudantes tirando fotos das aulas, o momento de seleção das fotografias, o momento de produção dos quadrinhos, juntamente com os passos para produzi-los, e se havia alguma relação entre a elaboração dos quadrinhos com uma avaliação da EF. Pude verificar que somente as oportunidades de tirar foto estão presentes nas HQs. Apesar de daqueles representaram a chance de realizar registros fotográficos como algo positivo, poucos alunos trouxeram esse aspecto. Isso pode ser observado nas figuras abaixo:

Figura 45: Recorte HQ 15



Legenda: "Eu tirando foto."

Fonte: Acervo pessoal

A seguir apresenta um fragmento de uma HQ chamou muito a minha atenção. Na turma da aluna que produziu esta história pude realizar uma aula introdutória ao tema de dança, sem que eles soubessem qual era o tema da aula e da unidade didática. O conteúdo que seria realizado dali em diante foi revelado apenas no final da aula.

Figura 46: Recorte HQ 16

Legenda: “Sem percebermos fizemos uma dança do nosso jeito”.

Fonte: Acervo pessoal

Algumas questões posso inferir desse quadro. Sobre aparente surpresa, a aluna se reconhece ter dançado, mesmo sem perceber. Ainda, pela forma em que ela escreve, parece indicar que essa vivência foi positiva para a autora. Isso me fez refletir que, possivelmente, por não saberem do que essa aula tratava, alguns preconceitos, estereótipos e eventuais resistências que os discentes poderiam ter foram minimizados. Me recordo que a participação dos alunos de sexo masculino foi praticamente completa e sem objeções, o que pode ratificar essa compreensão.

Entretanto, não é só isso que esse recorte da HQ me possibilita analisar. Tendo em vista que a produção da narrativa ocorreu um momento posterior à conclusão da unidade sobre danças, a aluna que escreve considerou essa experiência relevante para o seu processo de ensino-aprendizado. Uma vez que reconhece e apresenta isso em seus quadrinhos, ela situa o restante da obra dentro do conteúdo de dança. Ou seja, ela reconhece que quadrilha está relacionada à dança.

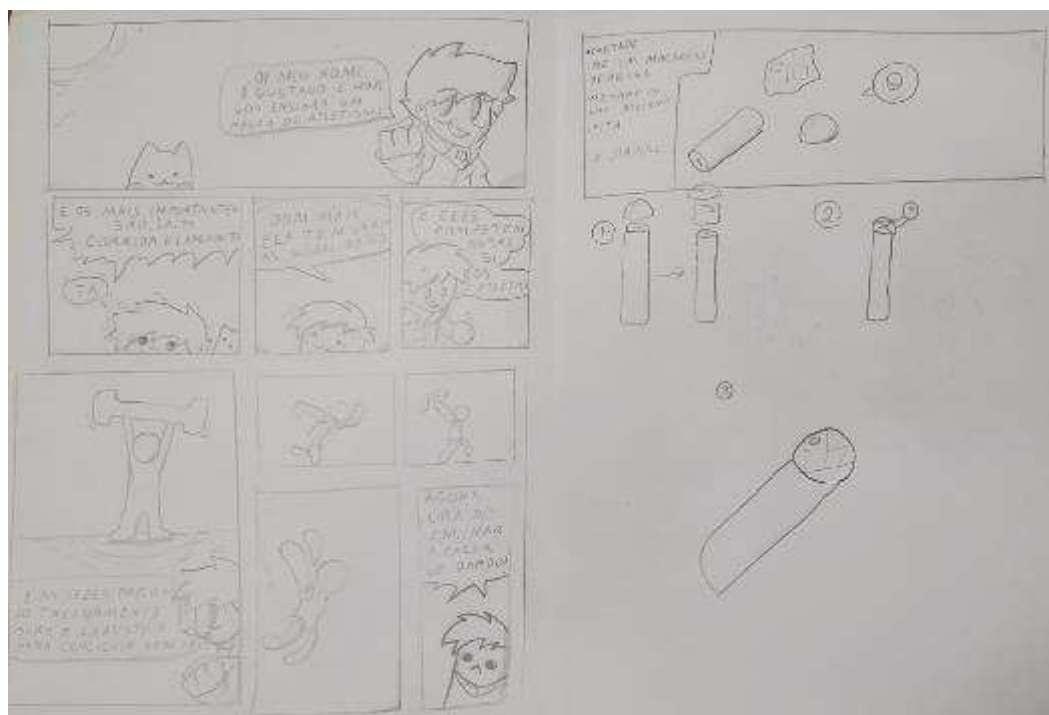
De modo geral, alguns discentes contextualizam a quadrilha, mesmo sem intenção, quando desenharam e escrevem os passos e seus respectivos nomes dentro dessa prática corporal. Os alunos não tratam no contexto interno das HQs as motivações para a sua produção, seja a avaliação para a EF, seja a pesquisa do professor. Também não relatam em que momento se deu a produção das histórias, mas isso fica mais claro pelas próprias narrativas, que em sua maioria absoluta, se encerram na apresentação da dança no “arraiá” da escola.

Prosseguindo na análise contextual, agora me volto para as HQs sobre atletismo. De modo semelhante à produção sobre a quadrilha, os alunos vivenciaram todo o conteúdo antes de elaborarem sua narrativa em quadrinhos. Porém havia algumas diferenças, que residiam em três aspectos principais. O primeiro é que para essa produção eles traziam uma bagagem de uma produção anterior. O segundo é o terem participado de uma oficina sobre quadrinhos em aula. E, por fim, o último aspecto é a maior liberdade de produção e para exercerem a autoria, devido à ausência de um “*template*” e a escolha individual do uso ou não das fotos das aulas.

Em minha visão, como professor e pesquisador, na posição de quem pôde acompanhar todo o processo de elaborar um instrumento avaliativo, participar do processo de ensino-aprendizagem e acompanhar de próximo os dois movimentos de produção dos quadrinhos dos estudantes, esses três aspectos são evidentes nas HQs de atletismo.

Em relação ao primeiro e segundo aspecto, os alunos se mostraram mais confiantes e seguros para elaborar os quadrinhos. As dúvidas, muito presentes no primeiro momento, eram quase inexistentes no segundo. Isso é corroborado pelo fato das produções terem demonstrado maior domínio da linguagem dos quadrinhos, apesar de serem realizadas pelos autores em casa, sem a presença e auxílio do professor.

Figura 47: Recorte HQ 17



Legenda: “Oi meu nome é Gustavo e hoje vou ensinar um pouco de atletismo. E os mais importantes são, salto corrida e lançamento. Tá (sic). Bom mais (sic) ela tema varias (sic) modalidades. E eles competem entre si, os atletas. E as vezes (sic) precisamos de treinamento duro e exaustivo para conseguir vencer. Agora ora (sic) de ensinar a fazer um dardo! Metada de um macarrão de picina (sic). Metade de uma bolinha. Fita. E jornal”.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 48: Recorte HQ 18



Legenda: “Um dia de Competição. Oi Léo (sic)! O que você está fazendo? Eu estou fazendo um disco. Que legal! Onde você aprendeu? Na aula de Educação Física. Meu profº (sic) é fera. Você me ensina? Claro! Você irá precisar: areia, dois pratos descartáveis e fita adesiva. Coloque a areia no prato, cubra com o outro, passe a fita e está pronto! Vamos fazer uma competição entre os amigos? Sim! ”.

Fonte: Acervo pessoal

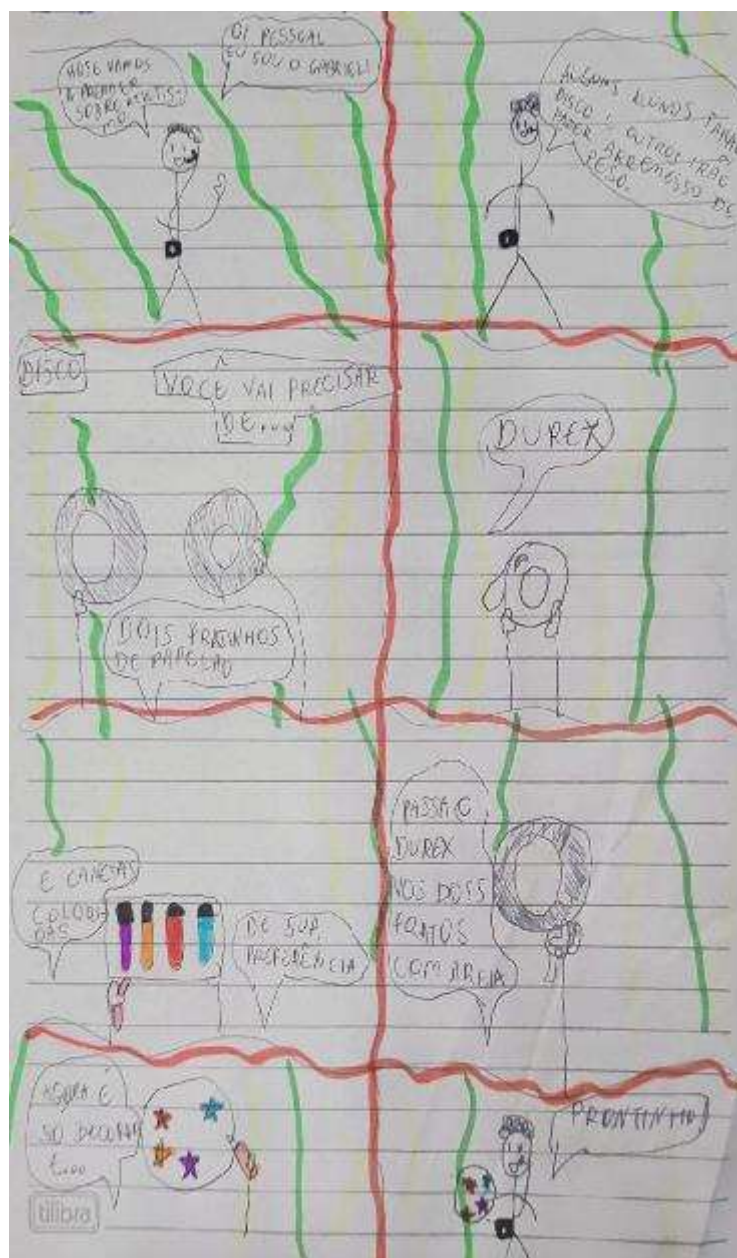
De modo similar às HQs sobre Festa Junina, o tempo interno nos quadrinhos de Atletismo acompanha o tempo cronológico externo vivenciado pelos alunos. Alguns deles optaram por descrever uma aula completa, outros aglutinam trechos de diferentes aulas de acordo com a sequência vivida, enquanto outros escolheram representar a elaboração dos materiais de atletismo e o modo de usá-los.

Ainda, pude observar que nesse segundo momento de produção os discentes não fizeram menção ao processo de produção das HQs, e, diferentemente das HQs sobre festa junina, só houve uma menção ou desenho foram feitos sobre as fotografias feitas pelos estudantes durante as aulas. Apesar disso, alguns alunos optaram por fazer suas HQs utilizando imagens como ponto central, como visto na

categoria de análise anterior. Isso pode indicar que não compreenderam bem as instruções do professor, ou entenderam que as imagens eram suficientes para contar suas histórias ou optaram por fazer seus quadrinhos de uma forma menos trabalhosa.

Nessa segunda produção dos estudantes foi interessante notar que eles realizaram uma maior contextualização do tema atletismo nos quadrinhos. Em variadas HQs o atletismo é apresentado, explicado, caracterizado e exemplificado. A produção dos materiais (disco, martelo, dardo e peso) demonstram que os estudantes fizeram uma relação entre o que viram, experienciaram e aprenderam sobre esse conteúdo. Enxergo que essa contextualização e relação podem ter ocorrido devido ao atletismo ser um tema que não “caiu de paraquedas” nas aulas e inundou as aulas de EF, de forma que os alunos perceberam um planejamento do professor. Além disso, esse conteúdo poderia ser novo para muitos, o que despertou interesse e gerou mais engajamento dos estudantes.

Figura 49: Recorte HQ 19



Legenda: "Hoje vamos aprender" sobre atletismo. Oi pessoal, eu sou o Gabriel. Alguns alunos farão disco e outros irão fazer arremesso de peso. Disco: Você vai precisar de... dois pratinhos de papelão, durex, e canetas coloridas de sua preferência. Passa o durex nos dois pratos com areia. Agora é só decorar... Prontinho!"

Fonte: Acervo Pessoal

Figura 50: Recorte HQ 20



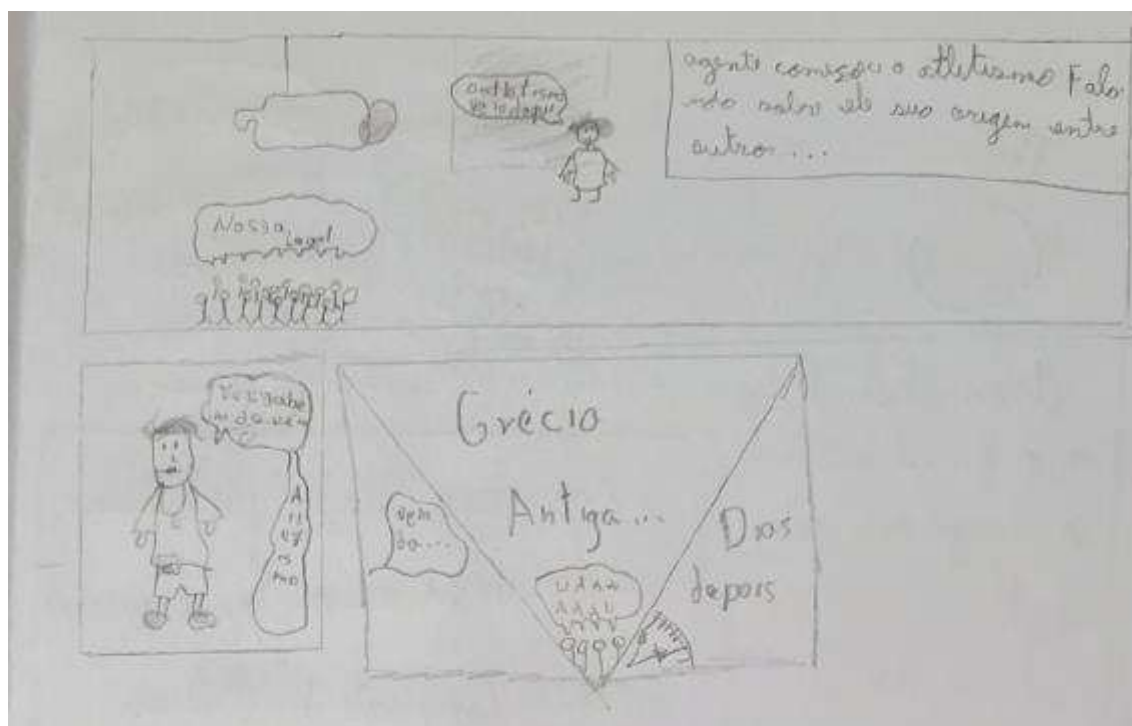
Legenda: No atletismo temos 3 tipos de corridas: de obstáculo, barreira e rassa (*sic*). 2 tipos de saltos: de altura e distância. E os arremessos que são: arremesso de peso, martelo, disco e dardo. Em nossas aulas aprendemos a fazer esses materiais. E mostrarei como podemos fazer o disco. No caso do disco vamos precisar de 4 materiais: dois pratos de papelão, fita e um saco com areia. Vamos pegar um dos pratos e colocar o saco com a areia (*sic*), tampar com o outro prato e fechar com afita, decorar e pronto”.



Legenda: “Fim”.

Fonte: Acervo Pessoal

Figura 51: Recorte HQ 21

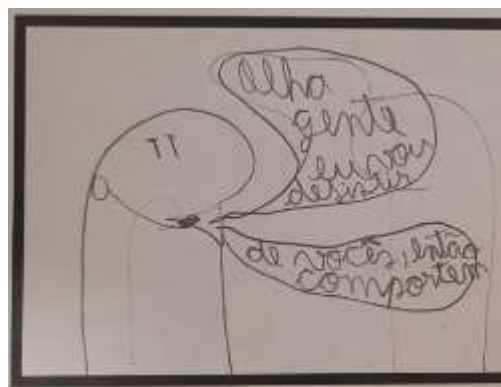


Legenda: “Agente (sic) começou o atletismo falando sobre ele sua origem entre outros... O atletismo veio daqui. Nossa. Legal! Você sabe de onde vem o atletismo. Vem da.... Grécia Antiga... Uaaauu. Dias depois”.

Fonte: Acervo pessoal

É interessante notar as diferentes formas com que os alunos representam a si mesmos e o professor nos quadrinhos. Isso me lembrou um dos princípios dos quadrinhos apontados por McCloud (1993), que é a possibilidade de representar ícones da forma que quisermos e ainda assim serem reconhecíveis por quem lê. Esses ícones podem ser mais ou menos realistas àquilo que representam, e diferentes ícones podem representar o mesmo objeto em uma mesma HQ. Isso pode ser visto nas imagens abaixo:

Figura 52: Recorte HQ 22



Legenda: Olha gente eu vou desistir de vocês, então comportem.”



Legenda: “Já o disco é (sic) mais fácil é só você segurar ele e lançar (sic).
A pessoa vai lá pega o disco e lança ele (sic).”

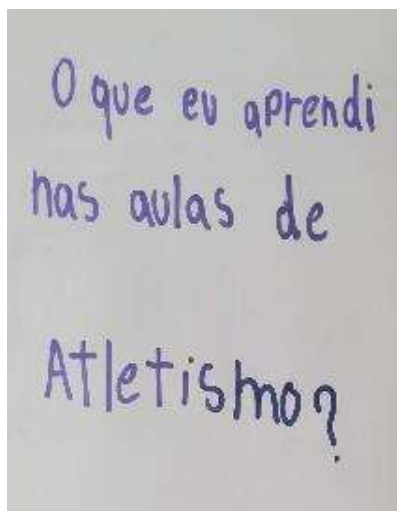
Fonte: Acervo pessoal

Enquanto analisava esses quadrinhos e personagens, me chamou a atenção que em muitas das produções, nas HQs dos dois momentos, alguns discentes utilizavam de um bonequinho arredondado para retratar pessoas. Chamado de Flork⁵, esse boneco era uma tenência nas redes sociais e desenhos dos estudantes na época

⁵ O flork é um desenho de um fantoche de meia, com traços simplistas que é bastante popular em memes nas redes sociais, figurinhas de WhatsApp e até como forma de decoração em bolos de aniversário (Olhar Digital, 2023).

em que os quadrinhos foram elaborados. Quanto a isso, Chico (2020) esclarece quando diz que uma HQ aborda um tema a partir da perspectiva de quem a produz, pessoas esta que é influenciada pelo contexto contemporâneo da criação da obra.

Figura 53: Recorte HQ 23



Legenda: "O que eu aprendi nas aulas de Atletismo?".



Legenda: "Vivências nas modalidades do atletismo".

Fonte: Acervo pessoal

Por fim, nas HQs de atletismo, os alunos mostram elementos de que sua produção é parte integrante de uma avaliação para a EF, mas isso ocorreu exclusivamente nos títulos. Isso pode indicar que essas produções não fizeram sentido absoluto para os estudantes, ou que eles têm uma concepção diferente sobre o que é a avaliação em EF, e ainda que não faz sentido esse tipo de avaliação na EF. Entretanto, como há um movimento incipiente de reconhecimento das HQs como avaliação para essa disciplina escolar, compreendo que pode ter ocorrido um deslocamento e ampliação na compreensão de EF e do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Sensações e percepções nas vivências da Educação Física

A partir de agora, essa e as próximas categorias são as análises da etapa qualitativa. Proposta por Chico (2020), essa etapa acontece com base nos dados que se tem das duas etapas anteriores. Para isso, exige reunir todos os elementos e construir uma interpretação do que foi averiguado. Nesse tipo de análise quem a faz

pode escolher a bibliografia que utilizará para analisar, de acordo com o enfoque desejado. Portanto, é o momento em que se investiga a mensagem e conteúdo do quadrinho e as intenções do/a autor/a de comunicar algo, de forma mais interpretativa.

Essa categoria surgiu ao deparar com trechos das HQs em que os estudantes descreveram, desenharam e relataram seus sentimentos, sensações e percepções percebidas na vivência prática dos conteúdos, de acordo com seu psiquismo, experiências estéticas e sociais. Um primeiro ponto a se analisar são as experiências individuais dos alunos. Apesar de vivenciar as mesmas aulas, cada indivíduo as vivencia de uma forma singular e impossível de ser repetida. Portanto, os relatos sobre as percepções e sensações são expressões de uma experiência subjetiva única e específica. Nos relatos é possível notar que em uma mesma atividade, estudantes da mesma turma tiveram sensações diferentes, como pode ser visto nas imagens abaixo:

Figura 54: Recorte HQ 24



Legenda: “To (sic) cansada. Não sei como esse povo consegue sorrir (sic)”.



Legenda: “Nossa, cansei de dançar, e você? Eu não, tô (sic) amando”.

Fonte: Acervo pessoal

Na figura a seguir, é um recorte de uma HQ de uma mesma estudante. É interessante observar que na mesma atividade a aluna teve diferentes sensações.

Inicialmente ela gosta da atividade, mas depois diz que os movimentos do seu grupo estavam estranhos. Por fim, ela mostra seu movimento, com aparente alegria, nas palavras escolhidas e no rosto desenhado.

Figura 55: Recorte HQ 25



Legenda: “Bom, nessa aula nós estávamos fazendo movimentos com o nome. Estava muito legal.

Nós tínhamos formados (sic) grupos para fazer os movimentos com o nome. O meu tava **muito estranho**. Meu movimento Sa-bri.... (sic)”.

Fonte: Acervo pessoal

Analisando as figuras acima pude perceber como as percepções sobre si e sobre o outro podem afetar as experiências e aprendizados nas aulas. Apesar de a aula ser a mesma para os sujeitos que a vivem, os contextos de onde vem, seu estado emocional naquele dia, sua relação de interesse e conforto com o conteúdo e a forma com que enxerga o professor podem ser fatores que influenciam nas experiências individuais, logo no aprendizado. Nas aulas, independente das atividades e ação motora serem as mesmas ou parecidas, os sentidos atribuídos por cada estudante são diferenciados (Santos *et al.*, 2019).

Passos (2018) vai nessa mesma direção, quando percebe que, como ser afetivo, o ser humano apresenta sentimentos e emoções que irão atuar em suas ações. Assim, o conhecimento nas aulas de EF é produzido a partir das percepções subjetivas de cada estudante. Avaliar de forma que dê lugar para as subjetividades das experiências individuais aparecerem, faz a avaliação na EF ser adequada à sua especificidade e permite o contato com registros que evidenciam como os estudantes relacionam com o saber (Santos *et al.*, 2015).

Figura 56: Recorte HQ 26

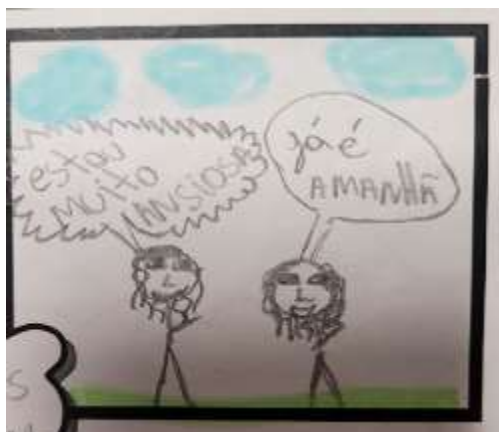


Legenda: "Eu era a primeira da fila e era muito LEGAL!".

Fonte: Acervo pessoal

Entre os relatos de satisfação, contentamento e alegria com o tema de danças, também encontro alguns alunos que relatam desconforto, estranhamento, insegurança, impaciência, ansiedade, confusão, desinteresse, cansaço e insatisfação. Os relatos de cansaço foram bastante comuns, o que pode indicar que, em minha preocupação de cumprir e ensinar toda a coreografia, não percebi ou ignorei o que os alunos estavam sentindo e me dizendo. Ao deparar-me com esses diversos relatos de cansaço, eles soam como um pedido de socorro para que aquela sensação ruim acabe.

Figura 57: Recorte HQ 27



Legenda: “Estou muito ansiosa.
Já é amanhã”.



Legenda: “Nós tínhamos formado grupos para fazer os movimentos com o nome. O meu tava **muito estranho**”.



Legenda: “Professor! To *(sic)* cansada já”.



Legenda: “Nossa amiga isso Tá uma confusão kk *(sic)*”.



Legenda: “Ó fessor *(sic)*. Já ta acabando? *(sic)*”.

Fonte: Acervo pessoal

As sensações de prazer, alegria, tristeza, cansaço, raiva, ansiedade, estranhamento, vergonha, dentre outras, são importantes para os alunos. É por isso que eles relatam essas sensações em suas histórias. Entendo que esses sentimentos e emoções devem ter uma importância para o professor. Elas podem afetar grandemente na forma com que os alunos interagem com o conteúdo, com os colegas e com o docente, afetando diretamente na participação e engajamento nas aulas de EF.

Figura 58: Recorte HQ 28

Legenda: "Está (sic) hora foi a pior hora da minha VIDA! Desculpa Luíz O".

Fonte: Acervo pessoal

A grande quantidade de narrativas que trazem emoções e percepções, muitas vezes bastante pessoais e dificilmente trazidas a público, revela que esse instrumento avaliativo foi um espaço em que os estudantes se sentiram livres para se expressar. Possivelmente essas questões não apareceriam na mesma proporção, com tantos detalhes e tão abertamente em uma atividade avaliativa puramente escrita e em uma avaliação oral. Isso evidencia a potência dos registros imagéticos associados à escrita e das HQs.

Os alunos que estavam participando dos ensaios para se apresentarem na festa junina demonstraram preocupação, expectativa e ansiedade quanto à dança no dia da festa. Entendo que as aulas, a dança e a festa têm um sentido e significado para eles, pois há uma importância para quem são e para os gostos pessoais. Isso vai ao encontro dos achados de Passos (2018), quando a autora nota que as crianças se sentiam motivados para realizar atividades das aulas quando tais propostas estavam carregadas de significados singulares para quem as praticava. Isso fica claro nas HQs nos diversos relatos de sentimentos, os pedidos de silêncio e atenção para os colegas que atrapalham os preparativos e o alívio quando a apresentação foi concluída.

Entretanto, não eram todos os alunos que ensaiavam por identificarem algum sentido naquela dança. Alguns participavam visando unicamente a obtenção de pontos em todas as matérias. Estas crianças estavam mais dispersas, menos comprometidas,

conversando e brincando mais que os pares. Por conta disso, havia uma tensão entre quem estava mais interessado com quem estava menos interessado.

Figura 59: Recorte HQ 29



Legenda: “Bora dança (sic) funk?”



Legenda: “Gente para de fazer graça se não vai dar tudo errado...”.



Legenda: “So (sic) estou aqui por causa dos pontos kkk”.

Fonte: Acervo pessoal

Vejo como uma possibilidade para a insatisfação dos estudantes em relação às aulas de danças a falta de significado que esse conteúdo tem para eles, o que gera uma resistência. Ainda, a insatisfação pode estar relacionada com a sua dificuldade de expor o corpo, tocar no colega e estar próximo ao corpo dele. Essa situação pode ser desconfortável para muitos dos estudantes, devido às questões sexuais, de gênero e das relações sociais.

A insatisfação com a espera para se apresentarem no dia da festa também emergiu de forma bem contundente em um quadrinho. No dia em questão, os alunos estavam agrupados em filas aguardando serem chamados para entrar. Houve uma

demora de aproximadamente 15 minutos, o que gerou neles impaciência, ansiedade e tédio. Muitos dos participantes reclamaram disso comigo após se apresentarem, revelando que foi um acontecimento marcante. Porém, poucos trouxeram isso para as HQs.

Figura 60: Recorte HQ 30

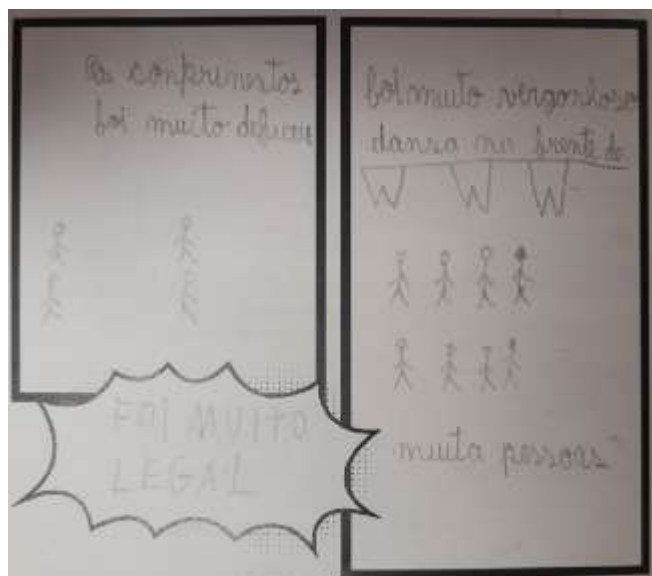


Legenda: “Espera. Um tempo depois... Que chato!”

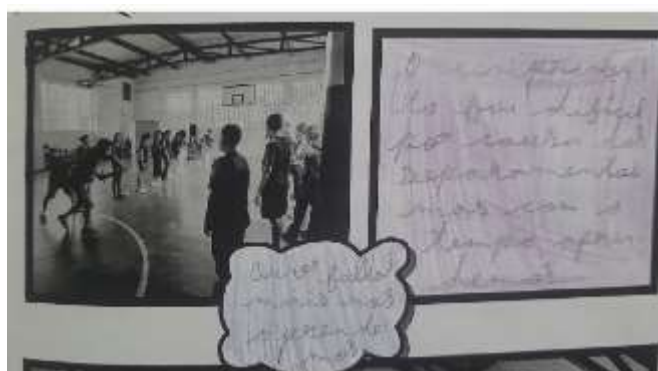
Fonte: Acervo pessoal

As HQs também foram uma oportunidade para mostrar as dificuldades. Alguns estudantes citam quais movimentos e passos foram mais complexos de realizar. Todavia, é interessante perceber que alguns dos sentimentos negativos revelados no início dos quadrinhos são alterados com o passar das aulas, se transformando em alívio, alegria, reconhecimento, gratidão, e até criando uma identificação com essa prática corporal.

Figura 61: Recorte HQ 31



Legenda: “Os cumprimentos foi (sic) muito difíceis. Foi muito vergonhoso dança (sic) na frente de muitas pessoas. Foi muito legal”.



Legenda: “Ouve (sic) falhas mas nós aprendemos. O cumprimento foi bem difícil por causa dos separamentos, mas com o tempo aprendemos”.



Legenda: “lupe (sic) !!! Consegui”.

Fonte: Acervo pessoal

A sensação de que todo o esforço teve um desfecho satisfatório foi amplamente relatada. Os alunos puderam entender que para se alcançar os objetivos, dificuldades, falhas e erros acontecem pelo caminho. Dessa forma, encarar o desafio

de ensaiar e apresentar na frente de pessoas e junto aos colegas foi uma experiência positiva.

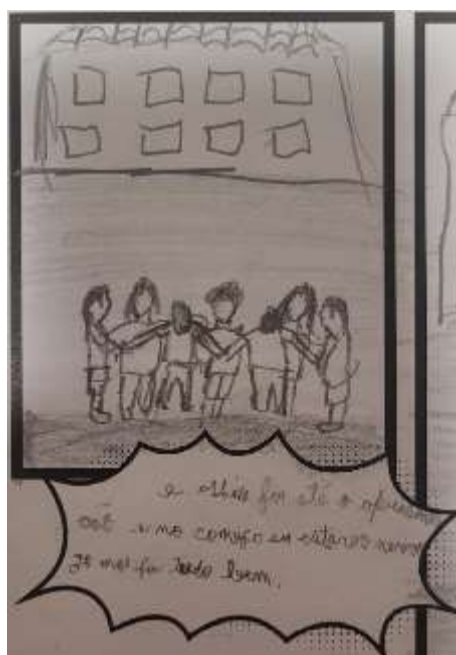
Figura 62: Recorte HQ 32



Legenda: “Aeeee! Ae! Ae! (sic) E todo mundo ficou feliz naquele dia”.



Legenda: “Foi muito vergonhoso dança (sic) na frente de muita pessoas”.



Legenda: “e assim foi até a apresentação e no começo eu estava nervoso (sic) mas foi tudo bem.”



Legenda: “Na festa nós fomos incríveis. Demais”.

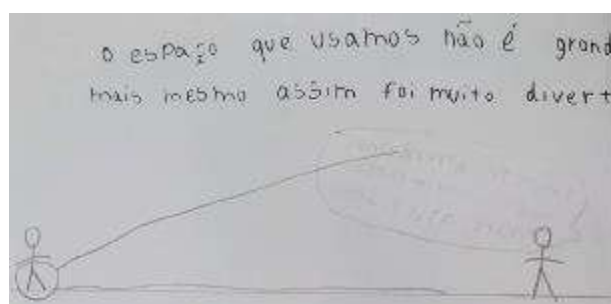
Fonte: Acervo pessoal

Já diante das HQs de atletismo, pude notar que as histórias estavam mais esvaziadas dos sentimentos e percepções dos alunos. Não houve nenhuma narração que continha relato de insegurança, incerteza, ansiedade, estranhamento e tensão.

Em poucos quadrinhos houve a manifestação de um sentimento negativo sobre as aulas, a despeito de, variadas vezes, os alunos me pedirem para dar aula de outros conteúdos e dizerem que a unidade didática de atletismo estava muito longa.

Essa diminuição é curiosa, pois foi justamente nesses quadrinhos que os alunos tiveram total liberdade e autonomia de produção. Entendo que o não aparecimento dessas sensações e percepções é devido à forma de produção das HQs, feitas como para casa, e o período de elaboração ter sido muito próximo ao final do ano, o que reduziu o número de quadrinhos entregues e pode ter afastado muitos alunos que poderiam realizar esse tipo de registro.

Figura 63: Recorte HQ 33



Legenda: “O espaço que usamos não é grande mais (sic) mesmo assim foi muito divertido”.



Legenda: “Foi muito legal fazer o disco foi muito criativo a gente usou um saquinho com areia e usamos pratos para ser a base e depois passamos a fita. Ficou tipo esse aqui olha.”

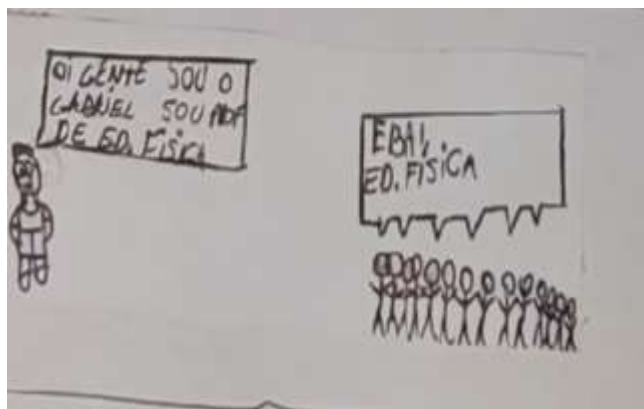


Legenda: “Das matérias que a gente fez o que eu mais gostei e achei criativo foi o martelo.”

Fonte: Acervo pessoal

Retomo agora a discussão sobre a mudança de interesse pelo conteúdo à medida que os alunos se envolvem nas aulas. Falar sobre os alunos terem percebido a diferença entre os conteúdos me fez pensar que eles notaram que a quadrilha é um conteúdo que não tenho domínio, afinidade e me traz insegurança. Ao passo que o atletismo, ao trazer aulas inovadoras e com experiências novas para eles, revelam uma intenção pedagógica e planejamento. Isso pode indiciar que realizar um planejamento das aulas propicia uma maior significação e identificação dos alunos com os conteúdos. Ainda, a maneira como o docente conduz a vivência do conteúdo, isto é, mais dialogal, flexível e leve ou mais rígido, inflexível duro, afeta no interesse e afeto dos alunos com o conteúdo, com a disciplina e com o próprio professor. Isso tem uma relação com a categoria “ação docente”.

Com base nisso e nos recortes da HQs, entendo que a diversão, poder exercer a criatividade, participar ativamente da construção do conhecimento são fatores relevantes para os estudantes. Isso os fazem sentir autores da própria história. Também pode indicar que esperam que as aulas de EF sejam sempre prazerosas, e quando não forem, perdem o interesse. Essa pode ser uma explicação para alguns alunos optarem por não participarem da festa junina e relatarem sentimentos negativos em suas HQs.

Figura 64: Recorte HQ 34

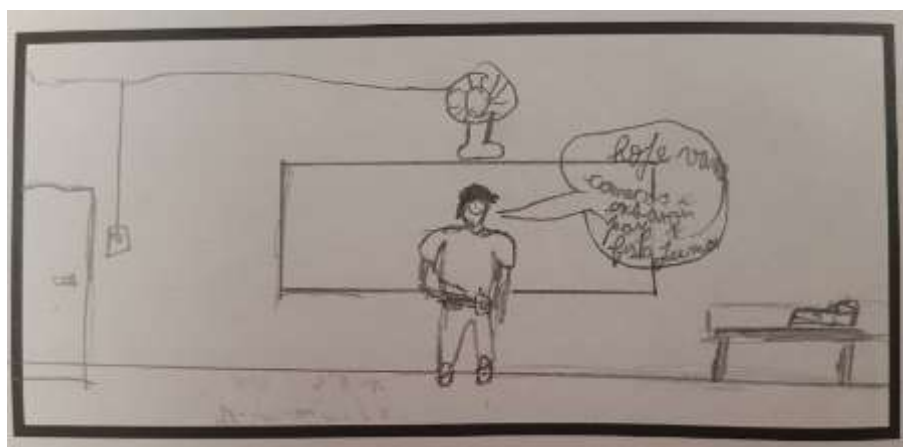
Legenda: “Oi gente sou o Gabriel sou prof (sic) de Ed. Física. Eba! Ed. Física”.

Fonte: Acervo pessoal

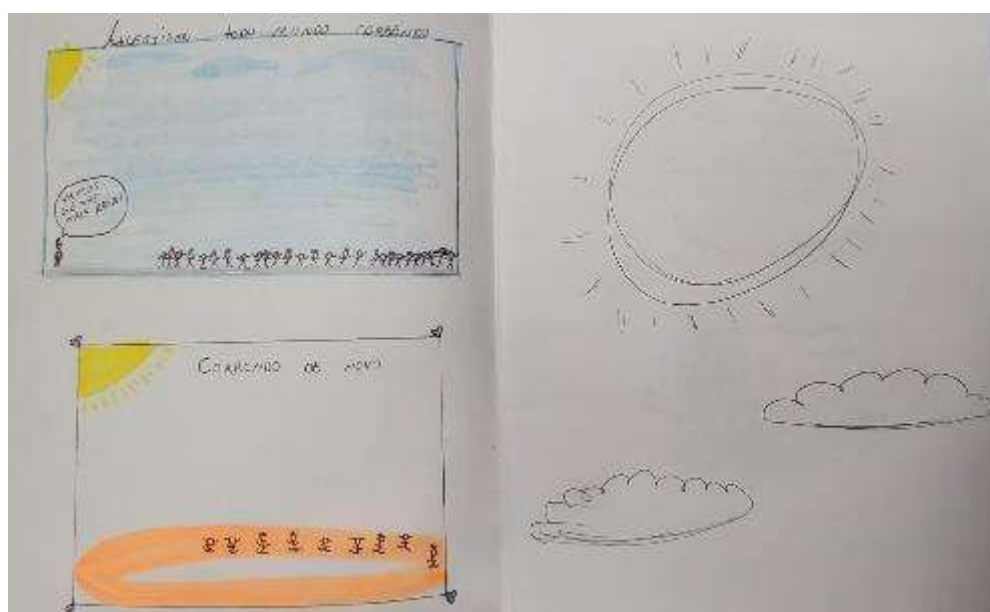
A EF também aparece como uma disciplina escolar que os alunos gostam e apreciam. Quando um estudante desenha e escreve que vários discentes ficam contentes com o anúncio do professor, fica nítido o interesse, gosto e importância desse componente curricular para os alunos. Acredito que, com base nos quadrinhos dos dois momentos e da minha vivência na escola, essa apreciação está atrelada à especificidade da EF, o tipo de conhecimento que ela lida e a forma em que os alunos têm contato e aprendem. A possibilidade de saírem de sala para ter aula influencia nisso, pois os relatos são de crianças e adolescentes, sujeitos cujos corpos estão em processo de descoberta, que vivem e conhecem o mundo através de experiências corpóreas, e estão em um local que educa os corpos para ficarem quietos e comportados.

Em alguns quadrinhos é evidente que a EF oportuniza momentos de aprendizagem em espaços da escola que são diferentes das outras disciplinas. Isso está alinhado com os achados de Santos et al. (2015) e podem ser vistos nas figuras abaixo, em que vemos as aulas em ambientes externos e na quadra. Entretanto, nos trechos que seguem me mostra que para os alunos a EF também pode ocorrer em sala e na sala de vídeo. É notável que os alunos representaram aulas na sala, mesmo que não houvesse fotos desses momentos. Isso pode indicar uma característica minha como professor de utilizar esse ambiente nos momentos iniciais das aulas para passar instruções, mas podem indicar que tais situações são relevantes para o processo de aprendizagem dos alunos.

Figura 65: Recorte HQ 35



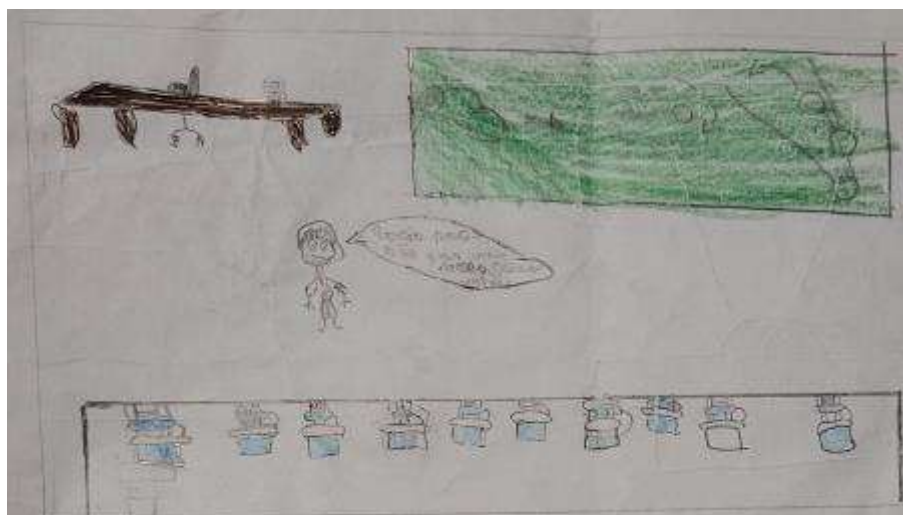
Legenda: "Hoje vamos começar a ensaiar para a festa junina".



Legenda: "Atletismo todo mundo correndo. 'Vamos gente. Mais rápido'. Correndo de novo"



Legenda: "Agente começou o atletismo falando sobre ele sua origem entre outros. 'O atletismo veio daqui!'. 'Nossa legal'."



Legenda: "Vocês precisam trazer meia velha amanhã"

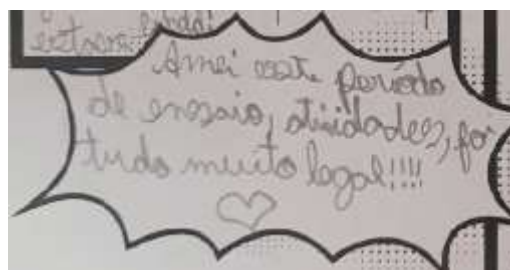
Fonte: Acervo pessoal

À medida que os fundamentos da EF, logo suas aulas, permitem maior liberdade aos alunos e as avaliações desenvolvidas pelo professor possibilitam o exercício dessa liberdade e da autonomia, os estudantes, de modo geral, estimam essas aulas. Mais uma vez vejo a relação com a subjetividade, e como a avaliação coerente com as características da EF os registros imagéticos viabilizam os alunos evidenciarem o modo como se relacionam com o saber (Santos *et al.*, 2015).

Ao analisar as HQs, percebi que os alunos não só rememoram as aulas, as atividades feitas, suas sensações e sentimentos, mas fizeram um resumo de tudo o que viveram. Isso me permite assumir que os estudantes realizaram um processo de autoavaliação interno. Amparado em Santos *et al.* (2019), entendo que isso foi possível e potencializado pela ação de narrar com imagem e escrita. Além disso, esses autores indicam como o registro pelos alunos de seus sentimentos durante as aulas, quando transformam os saberes relacionais e de domínio em saber objeto.

Alguns dos estudantes reconhecem os conteúdos com algo bom, interessante e que gostaram, outros reconhecem que isso foi possível mediante a ação do professor, enquanto falam sobre si. É interessante perceber que nas HQs da festa junina, alguns alunos colocam suas percepções nos balões de fala, mas na maioria das vezes, não eram os próprios autores naquela fotografia ou desenho do quadrinho.

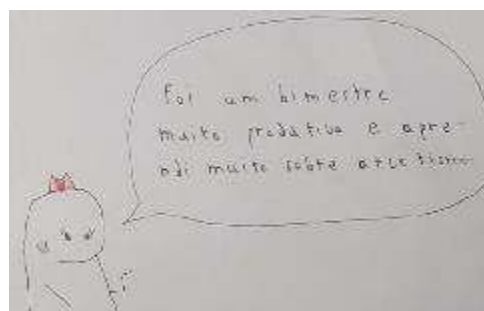
Figura 66: Recorte HQ 36



Legenda: "Amei este período de ensaio, atividades, foi muito legal!!!". 



Legenda: "Professor muito obrigado pelas aulas".



Legenda: "Foi um bimestre muito produtivo". e aprendi muito sobre atletismo".

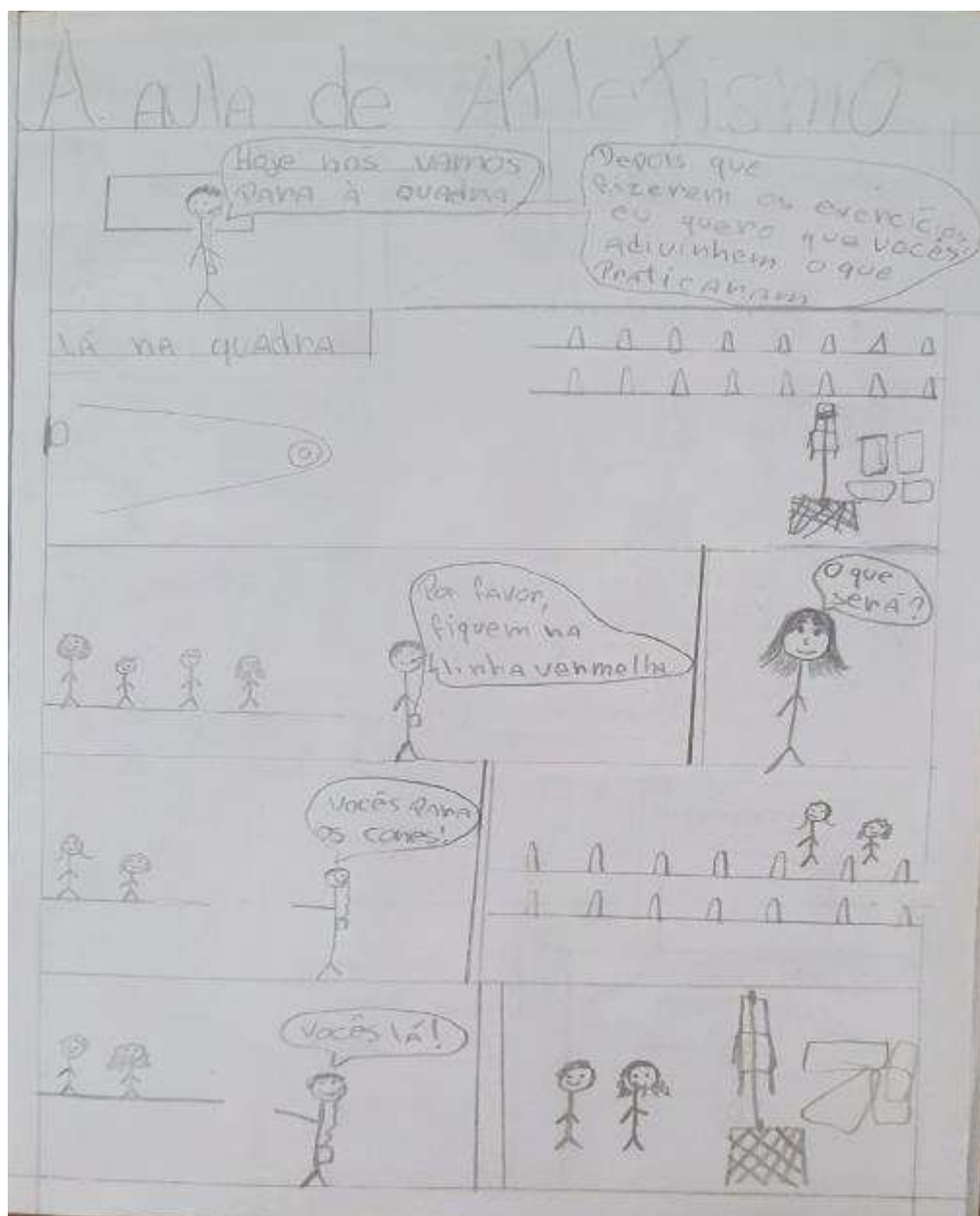


Legenda: "Estamos nos divertindo muito".

Fonte: Acervo pessoal

Em uma certa HQ com tema atletismo pude observar vários elementos a se analisar. Neste instante busco usar interpretar o máximo de informações que vi nos quadros. Portanto, vou além das sensações e percepções, foco desta categoria, e faço diálogo com questões que surgem em outras categorias. Devido a isso, trago a produção na íntegra abaixo.

Figura 67: Recorte 37



Legenda: "Aula de Atletismo. 'Hoje vamos para a quadra'. 'Depois que fizerem os exercícios eu quero que adivinhem o que praticaram'. Lá na quadra. 'Por favor fiquem na linha vermelha'. 'O que será?' 'Vocês para os cones!' 'Vocês lá!'".



Legenda:

“Vocês na cesta de basquete.

Quando todos estavam nos lugares.

Agora eu quero que vocês fação (sic) o que vier na mente. Vou desfilar.

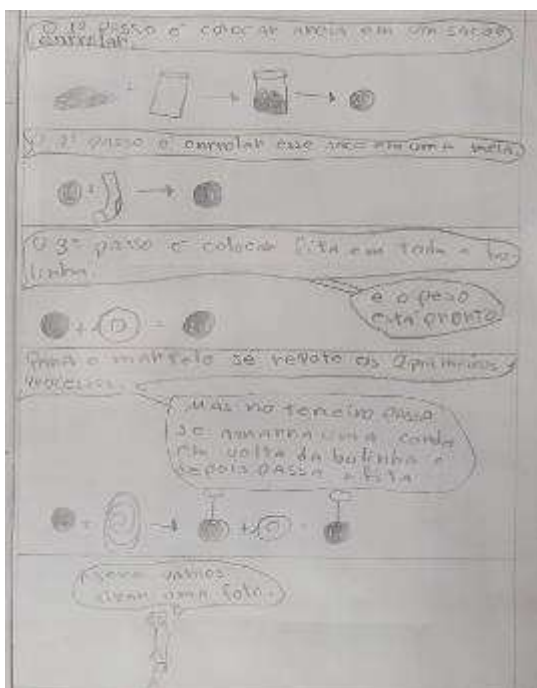
Vou pular. Vou fazer cesta.

Depois que todos fizeram os exercícios. Vocês sabem qual o nome desses exercícios que vocês praticaram?. NÃO!.

Se chama atletismo. A partir de hoje as aulas serem (sic) de atletismo. Que legal!

Agora vamos voltar para sala.

Na próxima aula. Hoje vocês vão fazer o peso e o martelo”.



O 1º passo é colocar areia em um saco e enrolar.

O 2º passo é enrolar esse saco em uma meia.

O 3º passo é colocar fita em toda a bolinha.
E o peso está pronto

Para o martelo se repete os primeiros processos.

Mas no terceiro passo se amarra uma corda em volta da bolinha e depois passa a fita.

Agora vamos tirar uma foto.

Fonte: Acervo pessoal

Ao ler esse quadrinho, vejo que o processo de ensino-aprendizagem de duas aulas foi descrito com um nível considerável de detalhes. Em meio a isso,

surtem muitos conteúdos para se analisar. Nos quadrinhos há pelo menos três saltos temporais significativos, e para o leitor se situar, o/a estudante que escreve faz uso do recordatório. Mais do que isso, ele/a faz um ótimo uso da linguagem dos quadrinhos, pois resolve várias aulas em 1 tempo com o recordatório. Isso indica que a oficina de quadrinhos e primeira produção proporcionaram um entendimento e aprendizagem sobre essa linguagem.

Além disso, na segunda sequência de quadros, nas ocasiões em que os personagens dizem que vão desfilhar, pular e fazer uma cesta, identifico que essas ações são frutos de suas sensações. O/a estudante está dizendo as apropriações que fez sobre suas experiências na aula. As sensações corporais ali representadas têm a ver com o espaço, ambiente e material. Na compreensão dele/a, as atividades e movimentos que realizou nada tinham a ver com o atletismo, não o/a fazendo enxergar esse conteúdo como prática institucionalizada e conhecimento curricular da EF. Concluo que as sensações e compreensão que o/a autor/a teve das aulas foram dessa forma por resgatar suas experiências prévias. Por fim, como professor me vejo nessa HQ no lugar de quem organiza, sintetiza, sistematiza as experiências corporais dos estudantes.

Ao me deparar com esses trechos dos quadrinhos, percebo que o movimento de tradução das sensações e percepções para registros imagéticos e iconográficos possibilita a construção de conhecimento e aprendizagem sobre as vivências nas aulas. Essa tradução é potencializada quando há espaços para os discentes narrarem. A aprendizagem foi e é alcançada devido à rememoração do que foi ensinado e vivido.

Assim, a intencionalidade pedagógica do professor é um fator relevante, pois direciona desde o início o que será feito nas aulas e com a avaliação. Recordando de que avaliar em EF é um desafio, muitas vezes não é enfrentado pelos professores, esses registros mostram uma riqueza que os registros avaliativos trazem para o professor sobre seus estudantes e sua atuação, possibilitando uma (re)orientação de sua prática docente.

Através desses exemplos de expressão das sensações, consigo enxergar a potência de se utilizar desenhos nos instrumentos de avaliação da EF, pois evidenciam a maneira única dos alunos expressarem seus sentimentos e emoções.

Isso oferece indícios sobre como eles se percebem e se enxergam no mundo. Esse processo também revela a forma particular com que se envolvem nas aulas de EF. Desta forma, essa avaliação coloca os alunos como autores que narram sobre o que aprenderem (De Oliveira Vieira; Neto, Dos Santos, 2020, p. 211; Santos *et al.*, 2014).

3.4 Interseções do saber de domínio e saber objeto

Essa categoria surgiu a partir dos desenhos e falas dos estudantes quando estes falam e nomeiam o que aprenderam nas aulas, além de contarem como realizar movimentos e construir materiais. Ela está ligada ao saber objeto (saber intelectual) e saber de domínio (saber que passa pelo corpo).

As HQs evidenciam a produção da escrita e de imagens que parte das experiências dos alunos vivenciadas nas aulas de EF tidas como significativas por eles. Deste modo, por meio da elaboração de narrativas, é possível analisar o que os alunos fazem com aquilo que aprenderam. Os desenhos e a escrita projetam o que foi vivenciado nas aulas: os passos de dança, seus respectivos nomes e forma de realizá-los; formas geométricas presentes na quadrilha; a experimentação de movimentos livremente; os três movimentos básicos do atletismo (correr, saltar, lançar/ arremessar); a confecção de materiais de atletismo; e uso dos materiais de atletismo.

Nas HQs com tema Dança – Festa Junina os estudantes se representam executando os movimentos, passos e formações posicionais típicas da quadrilha junina. Em diversos momentos eles escrevem quais os passos estão sendo executados e mostram como fazê-los. Ao nomearem os passos, suas vivências, saber de domínio são convertidas em saber-objetos, pois assimilam a ação corporal com nomes, em um processo de contínua significação.

Figura 68: Recorte HQ 38



Legenda: “Aqui nós estamos fazendo o cestinho de flor. O cestinho (sic) de flor é assim”.



Legenda: “Anarie (sic). Começou a dança, comprimentar, alavanter e anrie! (sic)”



Legenda: “Parte da grande roda”.



Legenda:

“Agora vou ensinar o caracol. Caracol”.

Fonte: Acervo pessoal

Nas HQs com tema “Atletismo: muito mais que três movimentos” os estudantes também se representam executando as atividades, os movimentos do atletismo, nomeiam os movimentos que estão fazendo, por vezes ensinando na escrita e no desenho como executá-los.

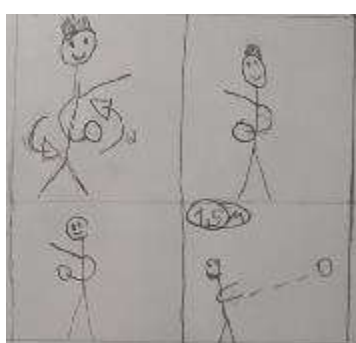
Figura 69: Recorte HQ 39



Legenda: "Correndo de novo".



Legenda: "(Salto em altura)".



Legenda: "Para lançar o peso você precisa rodar pegar impulso e jogar o peso".



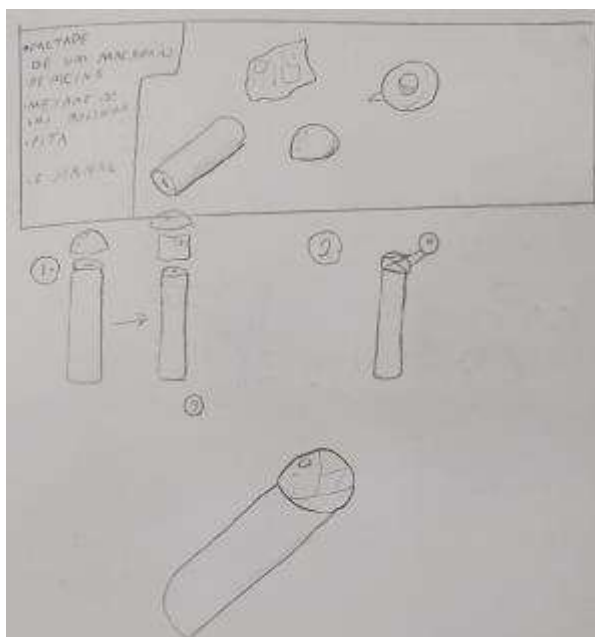
Legenda: "O movimento do martelo você tem que segurar nessa corda e girar."

Fonte: Acervo pessoal

Ainda sobre as HQs do conteúdo de atletismo, muitos quadrinhos trazem a explicação sobre como construir e como utilizar os materiais feitos em aula. Pude observar que essa explicação, em boa parte dos quadrinhos, veio separada ou não integrada à história narrada, se assimilando a um manual de instruções. Apesar disso, não entendo que, na compreensão dos alunos, as aulas voltadas para a confecção dos materiais e sua experimentação estavam desconectadas da unidade e do atletismo. Uma razão possível para os estudantes registrarem as aulas de

confeção assim, pode ser a maneira como passei as instruções aos estudantes sobre o que deveria constar em seus registros, o que pode ter levado a esse entendimento. Todos estavam cientes que explicar como se fazia um material de atletismo era um item obrigatório em sua HQ.

Figura 70: Recorte HQ 40



Legenda: “Metade de um macarrão de picina (sic). Metade de uma bolinha. Fita. E jornal”.



Legenda: “Telecurso. Peguei 2 pratos descartáveis e decori-os (sic) do meu jeito. Telecurso. Depois coloque um saco cheio de areia e molde-o no formato do prato. Telecurso. Fecho-os e passei durex em volta”.

Fonte: Acervo Pessoal

Nas figuras acima, o saber de domínio está muito explícito. Os alunos muitas vezes representaram esse saber através de desenhos nos quais eles estavam praticando e executando os movimentos da dança, realizando os movimentos do atletismo (correr, saltar e lançar), e confeccionando seus materiais. Além disso, ao representar a posição da pessoa no espaço e organização dele, o estudante mostra reconhecer a delimitação de espaço e elementos dos arremessos e lançamento no atletismo.

Ante as produções dos alunos sobre atletismo, verifica-se que os estudantes deixam diversos indícios de que compreenderam a sequência didática que propus a eles. Isso pode ser observado nos quadrinhos quando os autores apontam como a unidade iniciou, como ela se desenvolveu, o que foi feito e como concluiu. Isso é menos observado nas HQs sobre a festa junina, feitas no primeiro momento. Os quadrinhos do segundo momento, de atletismo, trazem os indícios dessa compreensão de forma melhor, uma vez que os personagens mostram uma maior apropriação dos saberes desse conteúdo. A imagem abaixo contempla bem esse processo e a progressão das aulas.

Figura 72: Recorte HQ 42



Legenda:

"Vocês na cesta de basquete."

Quando todos estavam nos lugares.

Agora eu quero que vocês façam (sic) o que vier na mente. Vou desfilir.

Vou pular. Vou fazer cesta.

Depois que todos fizeram os exercícios. Vocês sabem qual o nome desses exercícios que vocês praticaram?. NÃO!.

Se chama atletismo. A partir de hoje as aulas serão (sic) de atletismo. Que legal!

Agora vamos voltar para sala.

Na próxima aula. Hoje vocês vão fazer o peso e o martelo".

Fonte: Acervo Pessoal

No tocante ao saber objeto, é possível afirmar que foi amplamente citado nos trechos acima em os estudantes nomeiam os movimentos e os objetos construídos. Todavia, pude enxergar a presença desse saber em outras formas dentro dos quadrinhos.

Figura 73: Recorte HQ 43



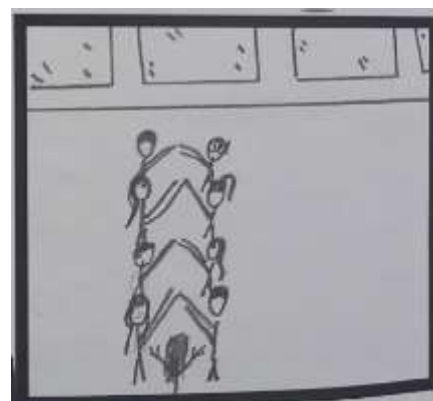
Legenda: “Na hora do comprimento não tinha chapéus (sic) e saias. Então fingimos ter”.



Legenda: “Sem percebermos fizemos uma dança do nosso jeito



Legenda: “Estávamos aprendendo mais movimentos como o passeio na cidade”.



Fonte: Acervo Pessoal

Nas imagens acima percebo a abstração de conceitos, internalização de elementos e características de práticas corporais, uma concepção de EF e uma imagem mental de movimentos. No primeiro recorte, o/a autor/a relata um acontecimento das aulas e apresentação, mas por ter feito uma apropriação dos conceitos e elementos da dança, compreendeu ser possível movimentar seu corpo e representá-los mesmo na ausência física deles. A partir do segundo recorte, vejo que o/a quadrinista percebe que os movimentos realizados eram uma dança. Essa

percepção gera uma sistematização de movimentos avulsos que permite a identificação e associação a uma prática corporal sistematizada.

Já no terceiro quadro, concluo que na visão do estudante, na EF se aprende movimentos. Essa ideia leva à construção de uma compreensão pessoal do que é e o que essa matéria se ocupa na escola, apoiado naquilo que é vivenciado nas aulas. Ocorre, portanto, a criação de conceito e uma imagem sobre esse componente curricular. Por fim, nos dois últimos recortes enxergo a conversão de uma experiência corporal na aula em um saber intelectual e teórico, que pode ser expressado em forma de palavras e desenhos. Nesse sentido, todas as experiências nas aulas podem ser transformadas nesse tipo de saber. Desta forma, concluo que os saberes objeto surgem a partir das vivências corporais tidas nas aulas.

Essas formas de apropriação, que vão além da nomeação, ocorreram mais frequentemente nas HQs sobre atletismo. Isso parece indicar que a organização, o planejamento e as vivências das aulas desse conteúdo fizeram mais sentido para os estudantes. As experiências terem mais significado e alcançado maiores apropriações do conhecimento justificaria os discentes conseguirem traduzi-las melhor para suas narrativas. Ademais, penso que a liberdade criativa e autonomia fornecida pelos quadrinhos do segundo momento facilitaram o aparecimento dessas formas de apropriação.

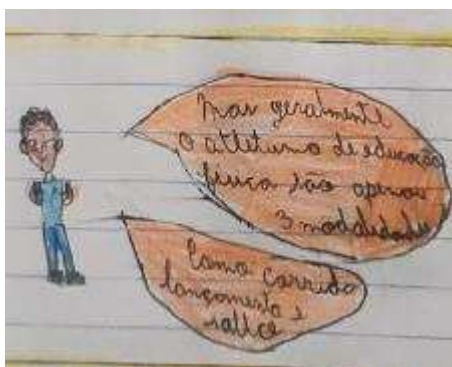
Figura 74: Recorte HQ 44



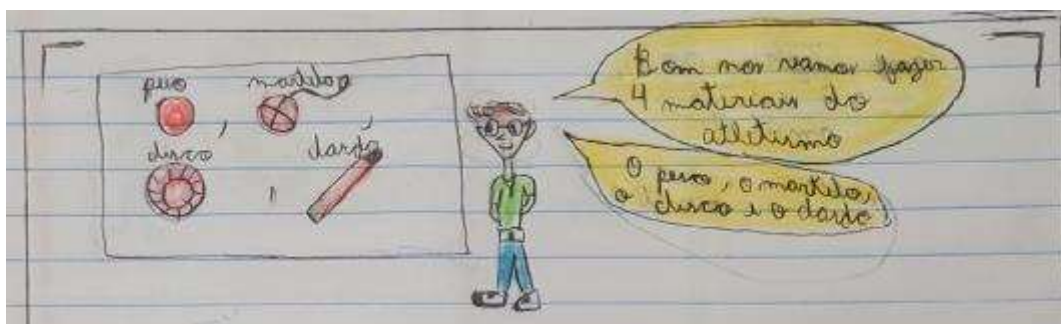
Legenda: "Atletismo".



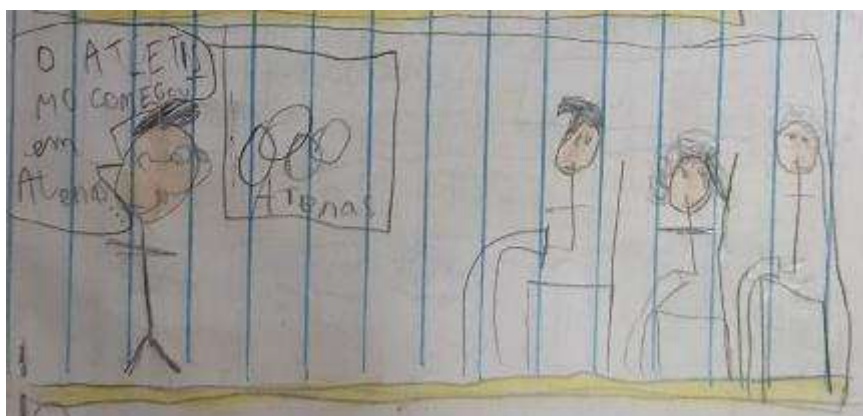
Legenda: "Oi meu nome é Gustavo e hoje vou ensinar um pouquinho de atletismo. E os mais importantes são salto, corrida e lançamento. 'Tá' (sic). Bem, mais ela tem varias (sic) modalidades e eles competem entre si os atletas".



Legenda: "Agora que vocês aprenderam me falem um pouco do atletismo. O atletismo é um conjunto de esportes com várias modalidades. Como corrida, marcha, lançamento e salto. Mas geralmente o atletismo da educação física são apenas 3 modalidades como corrida, lançamento e salto".



Legenda: "Peso. Martelo. Disco. Dardo. Bom nos (sic) vamos fazer 4 materiais do atletismo. O peso, o martelo, o disco e o dardo".



Legenda: "O atletismo começou em Atenas... Atenas"

Fonte: Acervo Pessoal

Acima, os dois primeiros recortes e os quatro seguintes são de duas HQs. Nesses fragmentos mostram a apropriação teórica sobre o que é e o que compõe o atletismo. O recorte inicial traz a capa da HQ, em que mostra os três movimentos básicos do atletismo ensinados em aula: correr, saltar e lançar. Essas ações corporais são citadas nos quadros dos recortes seguintes. Isso indica que os autores se apropriaram dos conhecimentos e fizeram dois exercícios de tradução desse saber. O primeiro foi a tradução do saber de domínio para um saber objeto, em forma de como realizar os movimentos e como confeccionar os materiais. A segunda foi o saber objeto conceitual ser traduzido em desenho e arte.

O penúltimo recorte traz a apropriação de quais provas de lançamento e arremesso são realizadas no atletismo, desenhando quais são os materiais e objetos utilizados nessas provas. Por fim, o último quadro traz um saber objeto que foi aprendido por meio da exposição teórica e de imagens projetadas. O/a autor/a aprendeu o local de origem do atletismo e já relacionou com uma cidade lá localizada. Ainda, trouxe um símbolo que remete aos arcos olímpicos, tema abordado nessa aula, indiciando conexões e apropriações feitas. Com exceção do último trecho da figura, em que o saber objeto foi obtido de sua fonte tradicional, isto é, fotos, textos e exposição do professor, esse saber foi alcançado partindo das experiências corporais.

Como afirmei anteriormente, as figuras do saber não são isoladas e independentes. Nas figuras abaixo fica claro como os alunos fazem interseções entre os saberes de domínio e saber objeto, e delas faço algumas reflexões.

Figura 75: Recorte HQ 45



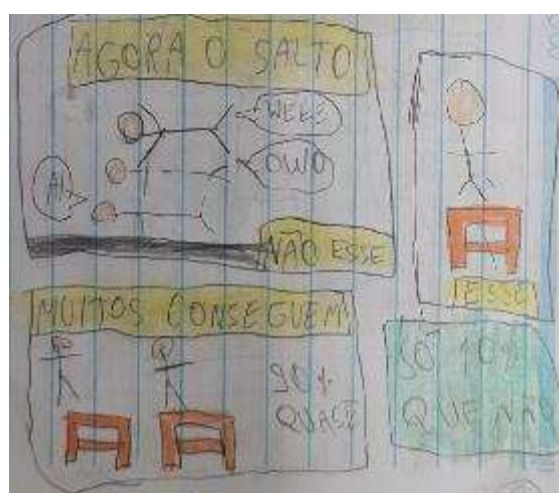
Legenda: “Que legal! Cada parte da dança tem um passo!”



Legenda: "O pane era a dança que vc (sic) e seu par ia ter que inventar. Comprimetando (sic) o par e depois fazer o pane".



Legenda: "E o olhar de um profundo desânimo de TODOS! Se animem. Podia ser fut (sic), Ah não. Mais antes... A teoria".



Legenda: "Agora o salto. Ai. Wee. Owo (sic). Não esse. Esse. Muitos conseguem. 90% quase. Só 10% que não".



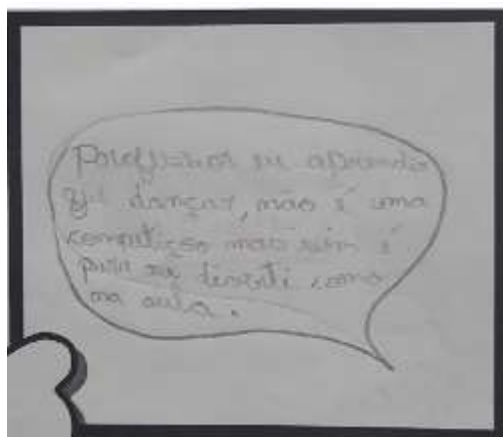
Legenda: "Também tivemos o lançamento de martelo. Quebro algo. Zummmmm... tá.. (sic) Esse não. Esse. Antes tem que girar.

Fonte: Acerto pessoal

Os dois recortes primários são da HQ de festa junina. A primeira é interessante pois o/a autor/a revela explicitamente uma percepção originada de sua observação e participação na coreografia, isto é saber de domínio. Quando analiso a relação do balão de fala com o desenho, reconheço a dois tipos de figura do saber (de domínio e objeto). Essa percepção se converte em saber objeto quando ela compreende e apreende elementos da dança. O fato de reconhecer que cada parte da dança possui um passo, indicia aprendizados sobre a dança, como presença de passos, passos diferentes e uma sequência de movimentos na dança. O segundo recorte diz respeito a um momento durante a coreografia que os alunos tiveram liberdade de criação de passos com seus pares. O trecho indicia que houve a apropriação de um movimento criado, o “Pane”, isto é, saber de domínio, que se transforma em um saber nominal, abstrato, ou seja, saber objeto.

Nas três imagens seguintes, de uma mesma HQ, observo alguns elementos. Ao dizer “mais antes a teoria”, o discente revela uma diferenciação entre o saber objeto e o saber de domínio. Ele/a reconhece que há esses dois tipos de saber envolvidos nas aulas de EF. O/a estudante indicia que a aula expositiva teórica desempenhou um papel relevante para seu aprendizado, apesar do desânimo com o conteúdo, pois reservou um espaço em sua história para ela. Ainda, indicia que o conhecimento teórico serve de base e tem valor para a experiência prática, o saber domínio. No que se refere aos dois quadros finais, eles trazem uma apropriação prévia do saber de domínio e do saber objeto. O quadrinho indicia o que veio à mente quando soube que iria realizar um salto e construir um martelo para lançar. Indicam também que os conhecimentos anteriores influenciam na forma que os estudantes podem lidar com suas experiências. Mediante a vivência e aprendizagem prática, ocorre uma ressignificação e ampliação desses conceitos. Diante disso, fica elucidada as relações que as figuras de saber podem ter umas com as outras.

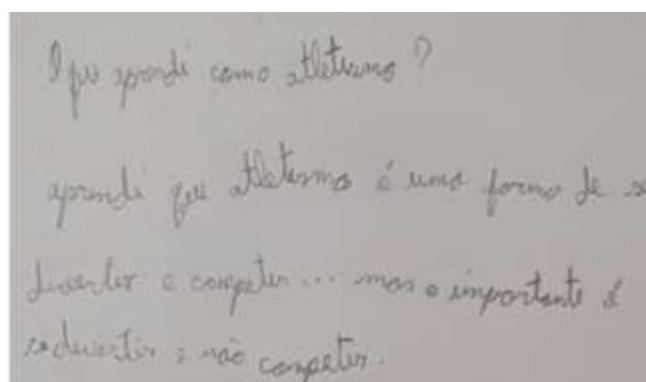
Por último, alguns alunos contam em suas HQs qual foi seu aprendizado com aqueles conteúdos.



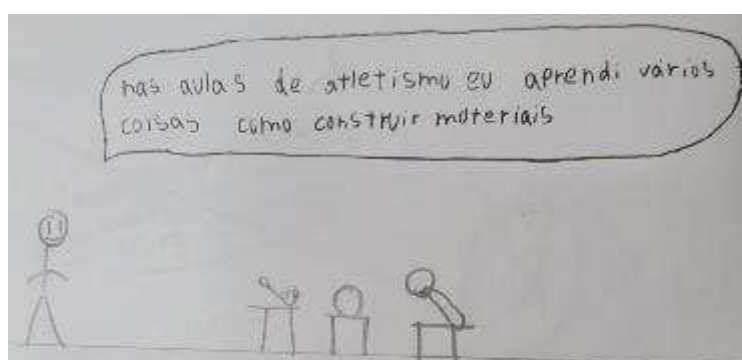
Legenda: "Professor eu aprendi que dançar, não é uma competição mas sim é para si divertir como na aula".



Legenda: "Obs... (sic) também teve alguns passos errados".



Legenda: "O que aprendi com o atletismo? Aprendi que o atletismo é uma forma de se divertir e competir... mas o importante é se divertir e não competir".



Legenda: "Nas aulas de atletismo eu aprendi várias coisas como construir materiais".



Legenda: "Também aprendemos como e utiliza os materiais".



Legenda: "Também aprendemos vários movimentos sobre atletismo".

Fonte: Acervo pessoal

É interessante notar que, exceto pela construção de matérias para o atletismo, os estudantes não trazem nos balões de fala terem aprendido algum movimento específico. O saber de domínio aprendido nas aulas é visto nos desenhos e de forma implícita nos textos das narrativas. Para mais, os discentes expressam outros aprendizados que têm gênese na vivência de domínio de uma atividade. As HQs indiciam que se divertir é essencial para os estudantes, mais importante que competir. Esse aprendizado ocorre ao perceberem que nas aulas, se alcança mais quando estão se sentindo bem, interessados pelo conteúdo e até mesmo o erro faz parte desse processo. Como professor, entendo que o aprendizado ocorre principalmente quando a prática corporal tem algum sentido para os estudantes. Quando mobilizam suas sensações, percepções e interações consigo e com o outro, o domínio de uma atividade é só o ponto de partida para inúmeros outros saberes para os discentes.

Perante isso, os desenhos permitem que o/a aluno/a indique as vivências das aulas que demarcaram suas experiências corporais, quando transformam o saber de domínio em saber objeto. Como Santos *et al.* (2014) apontam, a apropriação do saber objeto parte das práticas encarnadas no corpo. Pode enxergar tais transformações e apropriações nas HQs dos dois conteúdos. Assim, entendo que os quadrinhos produzidos destacam o valor do fazer corporal na promoção das aprendizagens. Isso se dá na medida em que a linguagem de quadrinhos valoriza a linguagem expressiva e estética manifestada pelos discentes (Santos et al., 2015; De Oliveira Vieira; Neto, Dos Santos, 2020). Uma frase de um dos artigos lidos resume muito bem este pensamento:

[...] a criança não aprende apenas quando lê, escreve e fala. Aprende também quando se expressa corporalmente, uma vez que o se movimentar não pode ser considerado apenas natural, espontâneo e biológico, mas se relaciona principalmente com questões culturais, afetivas e sociais (SANTOS *et al.*, 2019, p. 9).

As HQs se mostraram como um ótimo instrumento de avaliação para dar visibilidade ao saber incorporado nas aulas. Esses saberes são aparecem nos desenhos e falas sobre como realizar um passo de dança; nas formações coreográficas; quando nomeiam um passo de dança, um movimento do atletismo e material construído em aula de uma prova; e quando representam os espaços de dança, de corrida, de lançamentos e salto.

Assim, de acordo com as HQs dos alunos, o que se aprende na EF é executar movimentos, manipular e construir objetos, conceitos, elementos, características e história sobre práticas corporais, enquanto se diverte. Os desenhos e falas contribuem para que eu avalie como os alunos transformam e transitam os saberes de domínio e objeto entre si.

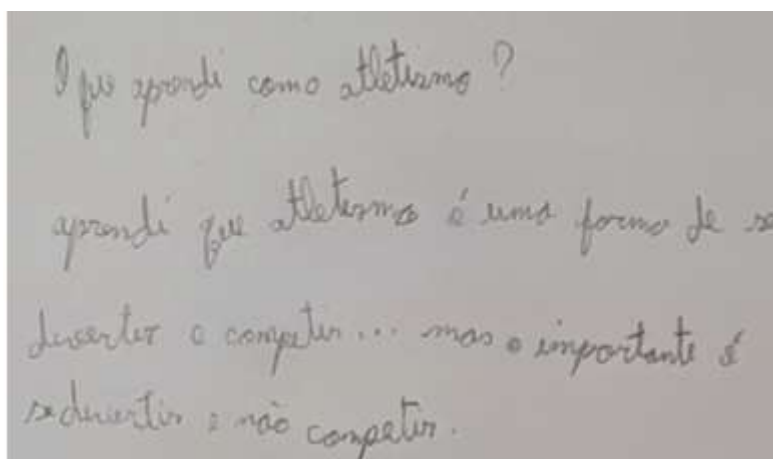
3.5 O saber relacional consigo e com o outro

Essa categoria surgiu através de trechos das HQs em que os estudantes relataram as interações consigo mesmo, com seus pares durante as aulas de EF, interações com o professor, e de relações que estavam implícitas nas narrativas dos alunos que pude observar.

A análise desta categoria foi a mais desafiadora. Conseguir perceber indícios desse tipo de saber nos quadrinhos foi difícil pois, além de menos presentes explicitamente, os elementos relacionais que eram implícitos exigiram inferências e uma imersão, de minha parte, na história que era contada nos registros. A sensação é que precisei voltar ao momento das aulas e me inserir como um personagem daquela história registrada para conseguir perceber e identificar quais saberes relacionais estavam representados. Entendo que os saberes relacionais não eram, muitas vezes, centrais nos quadrinhos produzidos, mas acompanhavam as histórias como um lastro e um pano de fundo para as experiências ali registradas.

Dito isso, inicio meu exercício dessa análise com as relações dos alunos consigo mesmos. Nas imagens abaixo trago alguns relatos em que os estudantes dizem quais foram seus aprendizados com as aulas de EF, de dança e atletismo. Em seguida, faço algumas análises e apontamentos sobre o que pude interpretar disso.

Figura 77: Recorte HQ 47



Legenda: “O que aprendi com o atletismo? Aprendi que o atletismo é uma forma de se divertir e competir... mas o importante é se divertir e não competir”.



Legenda: “Obs... (sic) também teve alguns passos errados”.

Fonte: Acervo pessoal

Com base nesses trechos, entendo que os alunos veem que a EF vai além de meramente aprender movimentos; na concepção deles é necessário divertir nas aulas. Ademais, o erro aparece como parte do processo de aprendizagem. Essa aprendizagem ocorre na medida em que o aluno regula suas emoções, percepções

sobre si e sobre o mundo, e no processo de interação delas, promovendo conhecimentos e saberes. Com base nisso, os estudantes indiciam que a riqueza da EF inicia de um saber corporal e vai além dele. Ela também está no avanço pessoal, nas interações com as pessoas e no saber teórico. Se divertir se torna o mais importante quando se reconhece que agradar somente a si não é o principal.

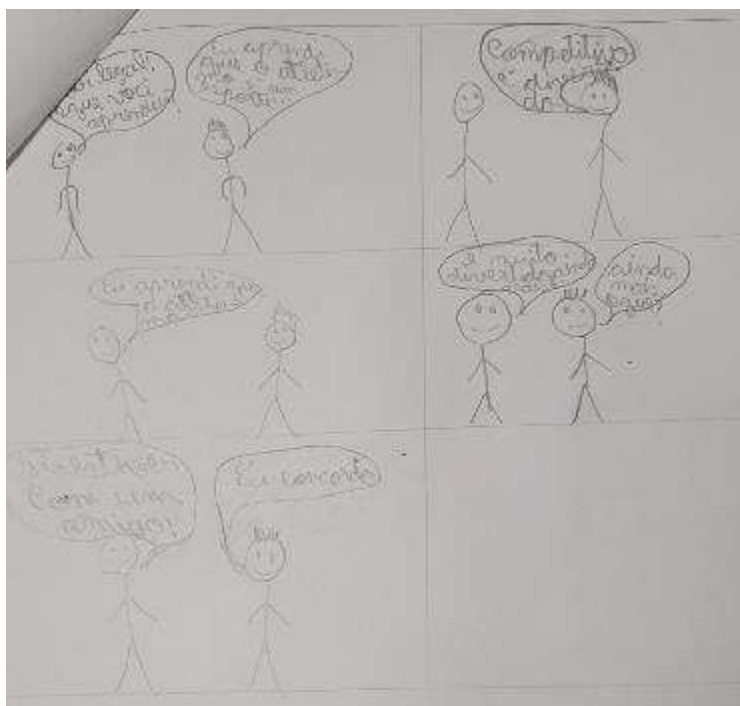
Além disso, noto que um dos recortes acima se destina a comunicar diretamente comigo, como professor que propôs a elaboração da HQ e iria avaliá-la. Aqui estão indicadas algumas relações que os alunos estabelecem com o docente. Na concepção dos estudantes, é necessário prestar contas a seu professor sobre como as aulas foram e o que aprenderam, em sinal de reconhecimento que ele é uma autoridade e desempenhou seu papel de ensinar. Também revela uma relação de liderança e referência que desempenho com os alunos. Essas questões são um aprendizado, pois as interações com o professor vão constituindo visões sobre o que é um professor, o que ele faz, o que se espera dele e formas de se relacionar com ele. A partir disso, os alunos passam a saber lidar comigo professor. Essas visões irão refletir nas relações com professores futuros e de outras matérias.

É importante destacar que esses aprendizados só foram alcançados mediante a relação com o outro. Foi a partir das interações com o professor e colegas que as sensações e reflexões foram despertadas dentro de cada estudante, o que lhes permitiu fazer inferências e tirar conclusões. Ocorre, então, uma espécie de avaliação sobre si mesmo. Ante isso, analiso agora mais algumas relações com os colegas presentes nas HQs.

Figura 78: Recorte HQ 48



Legenda: "Tivemos que calopar (sic) com nosso par".



Legenda: "Foi legal! O que você aprendeu? Eu aprendi que o atletismo é um esporte competitivo é divertido. Eu aprendi que o atletismo é muito divertido ainda mais. Ainda mais o que? Se estiver com um amigo! Eu concordo".

Fonte: Acervo pessoal

Essas imagens retratam bem como o saber relacional é presente nas aulas de EF. Os alunos reconhecem a necessidade de se realizar a EF com os colegas quando se representam ensaiando, dançando, praticando atletismo e construindo materiais na presença e em parceria com seus pares. A partir delas, os autores indiciam a noção de que não é possível fazer a aula e dançar sozinho. Os alunos reconhecem que precisam do outro para participar e dançar. Uma vez que se galopa/dança com o par, uma relação de dependência, sintonia e parceria é criada. É necessário sincronia, alinhamento e atenção para que dê certo. Quando um aluno diz em sua HQ de atletismo que é melhor quando se faz na companhia do outro, ele indica que as outras pessoas têm um papel e importância nas aulas e no aprendizado da EF. Esse entendimento pode ter sido corroborado pelo processo de confecção dos materiais de atletismo, em que todos eles foram feitos em grupo. Assim, a aula de EF envolve o saber domínio que é alcançado à medida que se pratica com o outro.

Essa relação foi muito mais expressada nas HQs da festa junina, uma vez que a interação com o outro ocorre muito mais durante as aulas, enquanto participam de ações que envolvem o saber domínio. Muitas falas e relações entre alunos

envolviam comentários sobre os movimentos, dificuldades, que estavam fazendo. Os colegas serviam como ouvintes e suportes para expressar seus sentimentos, como se eles validassem o que estavam percebendo de si. Já na segunda HQ, de atletismo, as interações estão menos. Entendo que essa diferença pode ter ocorrido devido ao fato de no template da HQ de atletismo já trazer em sua estrutura imagens dos colegas, exigindo dos estudantes narrarem trechos com outras pessoas. Ademais, quando narram mais sobre si quando oportunizados maior autonomia de registro, pode indicar que entendem que avaliação é um exercício mais individual que coletivo, e que diz mais sobre o estudante que sobre a turma.

Uma questão observada foi que os estudantes representaram muito mais o outro nas HQs de dança, em detrimento de uma presença muito mais individual nos quadros e desenhos das HQs de atletismo. Isso pode estar relacionado ao fato de a primeira produção já apresentar os colegas em sua estrutura, exigindo que outras pessoas sejam representadas e tenham voz na história das aulas. Mas não se restringe a isso. Os modos como os saberes, de domínio e objeto, são vivenciados e no atletismo são diferentes do suscitado na dança. Dança em par, a relação é muito mais próxima com o outro. Além disso, se dança em grupo, buscando uma sincronia, e respeitando o espaço do outro. É uma atividade mais coletiva e que depende do outro.

Ainda, a dança tinha como objetivo uma apresentação, que seria feita em frente a outras pessoas, algumas delas entes familiares, o que gera uma expectativa e desejo de satisfazer e agradá-los. Isso pode gerar algumas tensões nos ensaios

A seguir apresento um quadro que retoma a discussão sobre a mudança de interesse pelo conteúdo à medida que os alunos se envolvem nas aulas. O trecho em questão ainda me leva a uma nova reflexão sobre as relações e sentimentos dos alunos com a EF e o currículo.



Legenda: “E o olhar de um profundo desânimo de TODOS!”
 ‘Se animem’. ‘Podia ser fut’ (sic). ‘Ah (sic) não!’.

Fonte: Acervo pessoal

Esse quadro chama atenção pois retrata acontecimentos corriqueiros nas aulas de EF. Grande parte dos professores dessa disciplina escutam constantemente pedidos, em sua maioria, dos meninos por aulas de futebol. Até aquele ponto no ano, os alunos não haviam estudado futebol/futsal, e poucas foram as “aulas livres”, as quais podiam escolher quais práticas corporais iriam praticar. Ainda, é bastante comum que professores lidem com um desânimo e resistência quando propõem conteúdos que não sejam do agrado dos alunos, ou não sejam esportes, em especial o futebol. Isso indicia que na concepção dos alunos a EF é lugar de futebol. Entendo que esse cenário é fruto da cultura do Brasil, é uma herança do período esportivista da EFE no Brasil, mas também revela que ainda há muito o que se avançar na luta pela legitimidade dos pressupostos renovadores da EF na escola.

Tal realidade acontece comigo, independente da escola e faixa etária que eu esteja lecionando. Isso me alude a Santos *et al.* (2019), quando os autores põem a escola como um lugar fronteiro. Professores e alunos fazem negociações e apropriações no empreendimento de produzir o conhecimento através do reconhecimento do outro e lidando com as suas diferenças. Em outras palavras, a escola é um lugar que promove e funciona em uma constante interação entre sujeitos que aprendem a se relacionar, isto é, lançam mão do saber relacional. Diante disso, percebo que as aulas de EF são um ambiente de constante disputa entre o planejamento, afinidade e inovação do professor e a vontade dos estudantes de praticarem o que gostam e já conhecem.

Para mais, esse quadro me fez pensar na discussão sobre o currículo e planejamento. Se o currículo da EF seguisse somente a vontade dos discentes, ele seria diminuto e não propiciaria a aprendizagem das práticas corporais culturalmente estabelecidas pela humanidade ao longo de sua história. Ainda, já estando ciente que ao final da unidade didática de atletismo os alunos deram mais sentidos a esse tema, me faz refletir como o planejamento pode afetar na aprendizagem dos estudantes.

Figura 80: Recorte HQ 50



Legenda: “So (*sic*) estou aqui por causa dos pontos kkk (*sic*)”.

Fonte: Acervo pessoal

Nas aulas de dança, não eram todos os alunos que ensaiavam porque identificavam algum sentido naquela prática corporal. Alguns participavam visando unicamente a obtenção de pontos em todas as matérias. Por conta disso, havia uma tensão entre quem estava mais interessado com quem estava menos interessado. Quem tinha interesse se dedicava e buscava aprender a coreografia com o objetivo de apresentar na festa de forma competente. Assim, necessitava que as aulas de ensaio fossem proveitosas. Por conta disso precisou lidar com os colegas que estavam desinteressados e podiam retardar o progresso da coreografia, e com aqueles que eram mais desatentos e tinham mais dificuldade de acompanhar os passos da dança. Aprender a tratar as pessoas com características e vontades diferentes é uma aprendizagem relacional que exige regular suas emoções e interagir respeitosa e adequadamente com o outro. Nem sempre isso foi alcançado, como a imagem abaixo mostra.

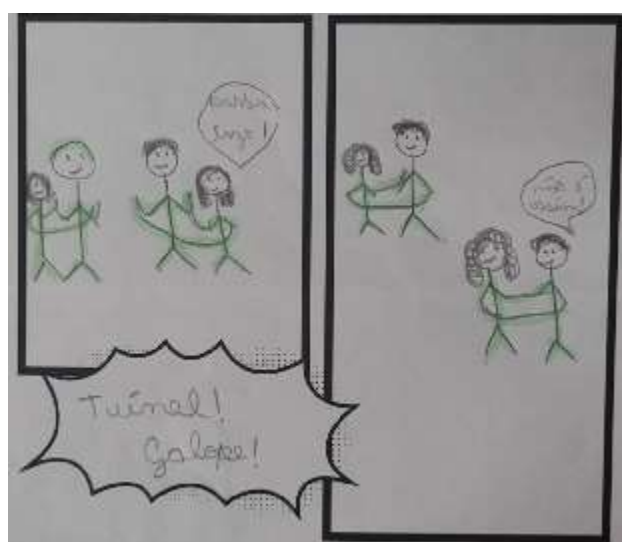
Figura 81: Recorte HQ 51



Legenda: "Quando todos estavam nos lugares . Agora eu quero que vocês façam o que vier na mente. Vou desfilir. Vou pular vou fazer cesta



Legenda: "Nos (sic) caímos kkk mais levantamos... Você quer ajuda. Sim".



Legenda: "Passa logo! Não é assim! Túnel! Galope!



Legenda: "Luiz, que ideia foi essa de me empurrar no meio da apresentação".

Fonte: Acervo pessoal

Nas imagens acima os estudantes trazem algumas relações que demonstram incômodos, tensionamentos, falta de paciência e interações hora mais educadas, horas mais desrespeitosas uns com os outros. Apoiado nesses trechos, estão indiciadas algumas relações que ocorrem e algumas formas que os alunos se tratam nas aulas de EF. Esses recortes indicam que os discentes lidam de forma diferentes com seus pares. Alguns conseguem regular suas interações consigo e com o outro de forma melhor, quando percebem os variados jeitos que cada um pode pensar e agir, logo reconhecem que as pessoas são diferentes. Enquanto outros têm mais dificuldade na regulação das interações, apressando e indicando erros dos colegas.

Quando uma personagem interroga seu colega por uma atitude que ele teve com ela, está explícita uma relação de tensão. A aluna não se sentiu respeitada e confrontou seu colega. Nesse quadro é curioso notar que os dois personagens não possuem expressões faciais. Essa pode ter sido uma opção do/a autor/a para garantir a privacidade dos envolvidos, mas me leva a pensar quais seriam as expressões e sentimentos despertados em ambos nesse instante. Apesar disso, fica claro um momento em que na EF as interações emergem, e os alunos precisam saber se relacionar com seus companheiros de turma.

Agregado a isso, as eventuais insatisfações e desconfortos dos alunos em relação às aulas de dança podem estar relacionadas às dificuldades de expor o corpo, tocar no colega e estar próximo aos corpos deles. Esses tensionamentos revelam que os alunos precisam lidar com diversas emoções e sua própria autoestima durante as aulas de EF, e somado a isso, participar de atividades juntamente de pessoas que não são do seu ciclo de amizade ou que não têm tanta afinidade. A figura a seguir salienta bem esses tensionamentos.

Figura 82: Recorte HQ 52



Legenda: "Está (sic) hora foi a pior hora da minha VIDA! Desculpa Luíz. O"

Fonte: Acervo pessoal

Nessa imagem, o desconforto pode acontecer por estar dançando com alguém de outro sexo. Ela pode indicar alguma relação de gênero, uma vez que o/a estudante não se sente à vontade em dançar com um colega homem. Fora esse trecho, em que há uma tensão, não consegui identificar relatos que trazem relações de gênero com destaque. Na quadrilha havia formação de pares de todos os tipos,

meninas com meninos, meninos com meninos e meninas com meninas. Nas aulas de atletismo, em contrapartida, algumas atividades eram feitas com meninos e meninas em grupos e competições separadas. Por conta disso, eu esperava que essa questão emergisse mais, especialmente nas HQs de dança, inclusive por ter acontecido perguntas dos alunos nos ensaios sobre existir algum problema em os pares serem do mesmo sexo. Esses questionamentos não pareciam ser uma forma de resistência ou objeção, mas mera dúvida.

A não menção ou referência a um tema também pode indicar algumas questões sobre ele, de forma implícita. Uma possibilidade é de que essa ausência indicia que os alunos realmente não viam problema em dançar com colegas do mesmo sexo ou do sexo oposto, o que denota uma aceitação e naturalidade. Entretanto, não relatarem sobre a questão de gênero pode indicar que o assunto é um tabu, algo que não os deixam à vontade para abordar em suas narrativas. Isso revelaria uma insegurança e constrangimento em tratar esse tema. Ainda, pode indicar que a forma que as HQs de festa junina estavam organizadas, em uma estrutura mais rígida, os alunos não tiveram muita margem para trazer esses elementos, de modo autônomo.

Figura 83: Recorte HQ 53



Legenda: “Nossa amiga isso tá (sic) uma confusão kk”.



Legenda: “Que passo é agora? A (sic) não sei”

Fonte: Acervo pessoal

Esses recortes, coincidentemente, de uma mesma cena da HQ sobre a festa junina, revelam as interações que os estudantes fazem entre si durante as aulas. Nesses quadrinhos estão indicadas relações de segurança e parceria que podem ser desenvolvidas nas aulas. Quando uma aluna pergunta para a outra ou realiza um comentário, fica evidente que o ser humano é um ser relacional, portanto, essas relações ocorrem frequentemente nas aulas de EF. Isso me fez pensar que nas aulas das outras disciplinas os alunos buscam interações entre si a todo momento, na EF

isso seria mais intenso. Compreendo que isso se justifica pelo fato de nela os alunos se sentem mais livres para se relacionarem, e atrelado ao envolvimento de seus nas atividades, e interações sociais são suscitadas e importantes em diversas práticas corporais.

As relações que os estudantes estabelecem consigo, com o professor e com os colegas influenciam no aprendizado dos outros saberes. Em seu trabalho, Passos (2018) destaca que os alunos se envolvem mais nas aulas quando conseguem ter uma vivência harmônica e compartilhada com os colegas. Na contramão disso, se sentem desestimuladas a participar quando acontecem conflitos, tensões e se sentem desrespeitados. Isso se torna mais importante para a EF, pois é a disciplina escolar que mais estimula relações interpessoais.

Diante disso, entende-se que o professor tem uma função relevante nas aulas de EF. Ele deve criar um ambiente que seja favorável para que os alunos tenham boas experiências relacionais consigo mesmo, com os seus pares, e com o docente. Relações. Mais que isso, o professor deve utilizar das aulas para que seus discentes possam vivenciar situações com interações para que possam aprimorar a regulação relacional. Então, busquei nas HQs trechos que pudessem revelar minhas ações, identificando posturas que favorecessem relações positivas ou negativas dos alunos consigo e com o outro.

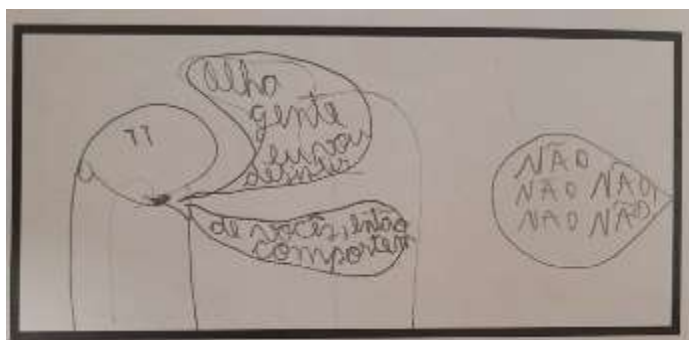
Figura 84: Recorte HQ 54



Legenda: "Silêncio galera!".



Legenda: "Mais rápido!..



Legenda: "Olha gente eu vou desistir de vocês então comportem. Não não não não não".



Legenda: "Nossa! Pessoal vocês melhoraram muito bem!".

Fonte: Acervo pessoal

Nessas figuras, percebo que apareço com uma postura de liderança, mas também como alguém que intimida, bravo e frio. Em um dos quadros, sou fotografado em uma postura que se assemelha a um líder das tropas, como um general, o que reforça esse meu entendimento. Também estou aflito, e os alunos percebem minha preocupação em cumprir meu planejamento, para que a dança estivesse pronta na apresentação. Esses quadros ainda indiciam que os discentes perceberam minha insegurança, pressa, medo e ansiedade. Essas questões serão melhor abordadas na categoria "Ação docente". Dito isso, vejo que os alunos precisaram lidar com um professor que ensinava e dava aulas da forma que não era agradável a eles. Podem ter sido momentos de tensão e desagrado para eles, mas precisaram aprender a lidar com esses aspectos nas aulas, o que é um saber relacionar.

Entretanto, os dois recortes inferiores da figura 84 me trouxeram outra reflexão sobre o saber relacional. Os alunos se representaram, e de mesma forma seus colegas e professor de variadas formas, como se fossem alter egos dessas pessoas. Retornei às HQs de dança e atletismo para verificar se havia mais representações com personagens de corpo com diferentes estéticas. A figura abaixo traz mais alguns quadrinhos que possuem uma representação humana diferenciada.

Figura 85: Recorte HQ 55



Legenda: “Olá, meu nome é maria clara”.

Fonte: Acervo Pessoal

É interessante ver como são variadas as representações das pessoas nos quadrinhos. Quando optam por representar as pessoas dessa forma, os alunos indiciam suas percepções, gostos subjetivos e um pouco do seu imaginário.

Perante essas questões levantadas, concluo que o saber relacional está indiciado nas HQs dos estudantes. Baseado nas produções desse instrumento

avaliativo, os alunos indiciam que o aprendizado relacional nas aulas de EF está, em parte, em saber lidar com as tensões, inseguranças, atritos, nas relações estabelecidas consigo e com o outro e no jeito de ser de cada um. Os alunos têm a oportunidade de entender o que estão sentindo, percebendo sobre si e sobre o outro. Na EF aprendem qual a melhor maneira de agir nas variadas situações que podem vir a enfrentar nas aulas.

3.6 A ação docente

Esta categoria surgiu através de trechos das HQs em que os estudantes relataram as interações com o professor, suas percepções e formas de enxergá-lo nas aulas, como docente e pessoal, bem como a ação pedagógica do professor durante as aulas de EF. Ainda, por meio do contato com as narrativas discentes, pude fazer uma autopercepção e análise de minha condição e atuação docente e pessoal, sendo esta categoria um lugar de dizer sobre as sensações que o material me fez pensar. Em resumo, a ação docente diz respeito sobre a atuação do professor como profissional e como sujeito que sou. Esta categoria, de acordo com Chico (2020), é de cunho qualitativo, e considero que ela possui um forte vínculo com a figura de saber relacional, proposta por Charlot (2000), podendo ser entendida como um desdobramento da categoria anterior, “Saber relacional consigo e com o outro”.

Ao ler todas as HQs produzidas para o exercício de análise desta pesquisa, pude notar que a ação do docente aparece em praticamente todas elas. Esse padrão incidiu nos quadrinhos de Festa Junina e nos de Atletismo, com maior frequência e intensidade na primeira. Nos balões de fala havia falas e orientações do professor e nos desenhos os alunos seguindo as orientações.



Legenda: “Professo explicando a dança no 1 (sic) ensaio



Legenda: “Oi pessoal eu sou o Gabriel. Hoje vamos aprender sobre atletismo”.

Fonte: Acervo pessoal

Na figura acima, constato que a história já se inicia com o protagonismo do professor. Nessa posição de docência, sou eu que guio o caminhar da história. Ao olhar os recortes das HQs de atletismo, notei a ausência de apresentação do professor. Os alunos consideraram que o leitor já conhecia o professor. Isso indica que as HQs seguiam, de certa forma, um processo de continuidade, como se os alunos já houvessem informado anteriormente quem era o professor.

Aliado a isso, muitas dessas histórias os alunos assumem mais protagonismo. Em alguns quadrinhos são os próprios alunos que ensinam os movimentos, no lugar do personagem principal. Por conta disso, vejo que a ação

docente nas HQs de atletismo ainda é muito presente, mas não tanto quanto nas HQs sobre a dança. A figura a seguir torna essa ideia nítida, ao mostrar um aluno dizendo sobre o atletismo, sem que o professor fosse um personagem.

Entendo que essa alteração no perfil das narrativas indica uma percepção dos alunos que o professor teve papel menor nas experiências e na aprendizagem. Consequentemente, ocorreu uma maior apropriação do conhecimento e os alunos conseguiram dar mais sentido e significado às experiências com o atletismo. Nesse conteúdo, os estudantes não foram somente autores mais autônomos das HQs, mas da própria vivência corporal e de sua aprendizagem.

Figura 87: Recorte HQ 57



Legenda: "Professor: Gabriel. 'Anarrie!' (sic)".



Legenda: "Professor Gabriel. 'Anarrie!' (sic)"



Legenda: "Prepara para fazer o tunio. Alavante (sic)".



Legenda: "Voa gavião. Voa melina (sic)".

Fonte: Acervo pessoal

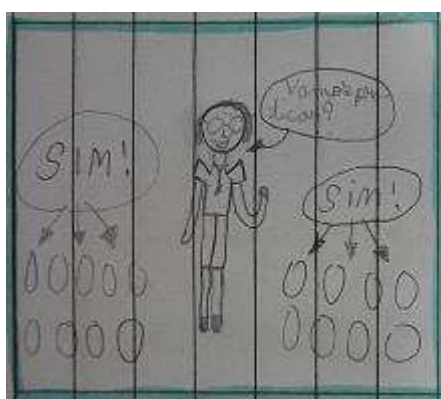
Em um número considerável de HQs eu sou o único personagem existente; em outras, toda as ações giram em torno daquilo que faço como professor; e há certos quadros que foram destinados a exclusivamente apresentarem quem é o professor. Baseado nisso, considero que a visão expressada pelos alunos nos quadrinhos sobre o papel do professor nas aulas se caracteriza como saber relacional. Análise dessa

maneira pois vejo que nas histórias emergem um tipo de interação e conhecimento sobre mim como docente. Os alunos podem regular seus comportamentos e expectativas sobre mim a partir do que perceberam nas aulas.

Figura 88: Recorte HQ 58



Legenda: “Hoje a 605 irá aprender sobre o atletismo. ‘Bom vamos começar. Alguém sabe que é o atletismo. Vou explicar’. ‘Eu!... que não’. ‘Nossa tinha que ser.’”



Legenda: “Vamos praticar? Sim! Sim!”.



Legenda: “Hora da entrada!”.



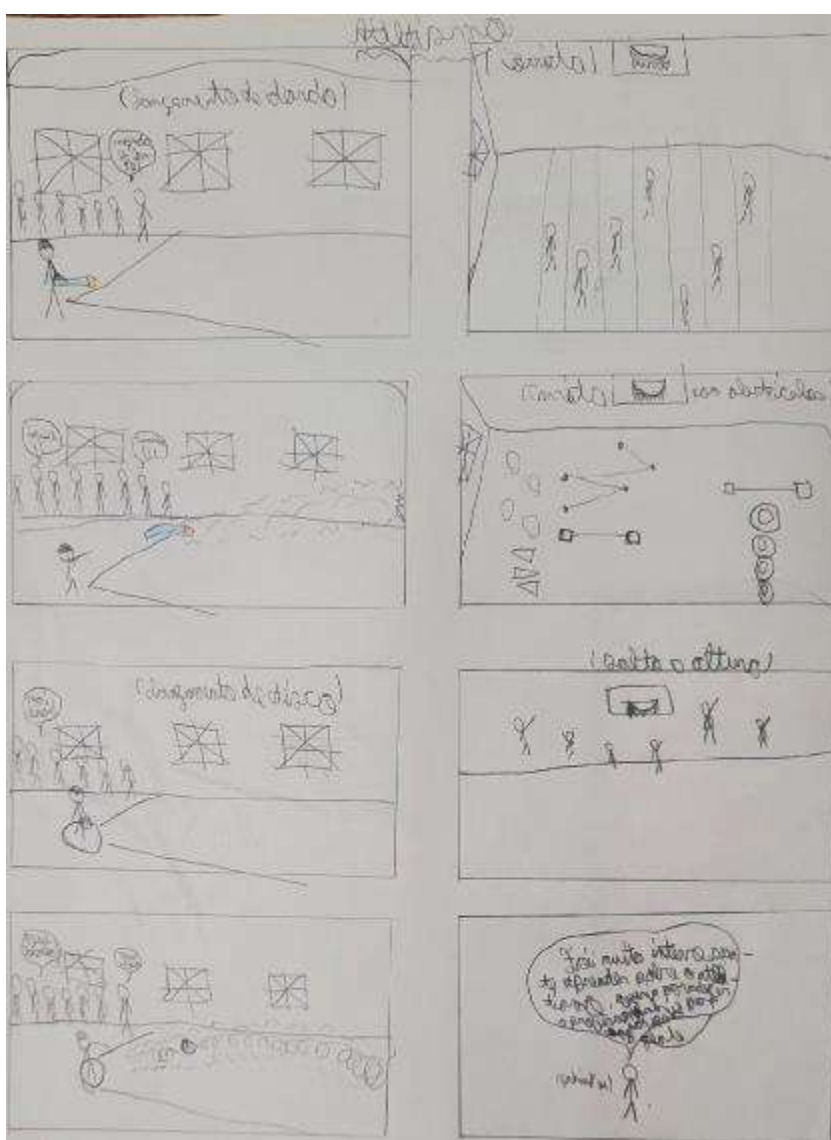
Legenda: “O professor estava ensinando o primeiro movimento.”

Fonte: Acervo pessoal

Em diversas narrativas, os alunos escrevem quais os passos estão executando e mostram o professor ensinando como fazê-los. O docente está em uma posição de comando. Enquanto nas HQs de atletismo, apesar de eu sempre

demonstrar como executar os movimentos antes dos alunos terem sua chance de fazê-lo, os desenhos majoritariamente representam as execuções de movimento feitas pelos próprios alunos. Isso me indicia que, para os alunos, eu não tive um papel tão centralizador e concentrado em sua aprendizagem. Em uma das figuras abaixo podemos enxergar como tenho menor protagonismo nas aulas e nas HQs, não aparecendo nenhuma fala do professor.

Figura 89: Recorte HQ 59



Legenda: “Atletismo. (Lançamento de dardo). Manda la (sic) longe!. (Corrida). (Corrida com obstáculos). (Lançamento de disco). Incrível. Caramba. (Salto em altura). Que incrível! Foi muito interessante aprender sobre o atletismo, queria agradecer o professor Gabriel por ensinar para a gente”.

Fonte: Acervo pessoal

Em uma certa HQ, um aluno desenhou em um quadro somente ele e o professor. Nas aulas ele se mostrou contente por ser o primeiro da fila e poder acompanhar e ser acompanhado por mim na execução dos passos. Isso pode indicar que a minha companhia trouxe segurança e o estabelecimento de uma relação mais próxima, íntima e diferente que não estava acostumado. Representar isso pode indicar que foi uma experiência única e marcante para o aluno. Ou seja, para ele a experiência foi marcante a partir da relação comigo, integrando a figura do saber relacional.

Figura 90: Recorte HQ 60



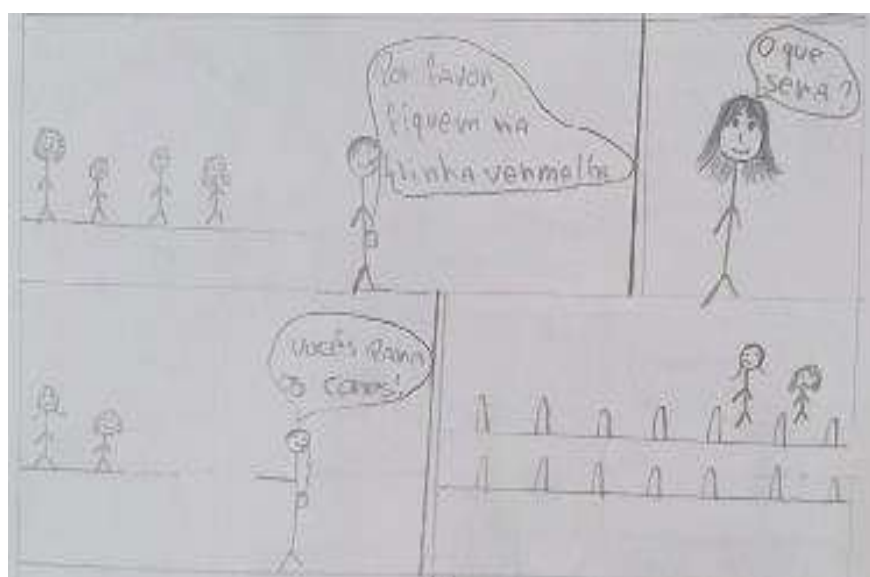
Fonte: Acervo pessoal

Ao analisar esses trechos, fui levado a pensar como os alunos me veem no papel de professor nas aulas, que acaba sendo refletido nas HQs. Pude notar que eu tenho a função de líder para os estudantes. Nos quadrinhos me vejo como alguém que organiza, sintetiza, sistematiza as experiências corporais nas aulas.

Figura 91: Recorte HQ 61



Legenda: "Vocês vão parar aqui e... Os meninos vão até as meninas...".
"Os pares estão se cumprimentando".



Legenda: "Por favor, fiquem na linha vermelha. O que será? Vocês para os cones! Vocês lá!



Legenda: “Depois que todos fizeram os exercícios. Vocês sabem qual o nome desse exercício que vocês praticaram? NÃO! Se chama atletismo. A partir de hoje as aulas serão (sic) de atletismo”.

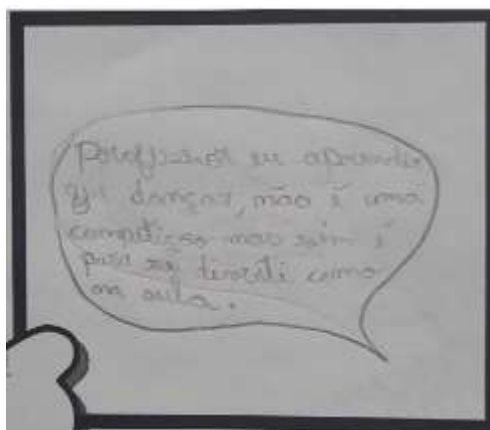
Fonte: Acervo pessoal

A despeito dessas características serem esperadas para um professor, entendo que esses relatos vão além de mero registro de algo que se presume sobre mim. Baseado nas narrativas enxergo que, para os alunos, esses atributos fazem parte daquilo que sou para eles. Essas características são encaradas como uma marca de minha ação docente, à medida que as incorporo não como um protocolo ou pré-requisito, mas em minha essência, como algo intrínseco a quem sou. Ao passo que essas questões originam somente pela interação com outras pessoas, elas são oriundas do saber relacional.

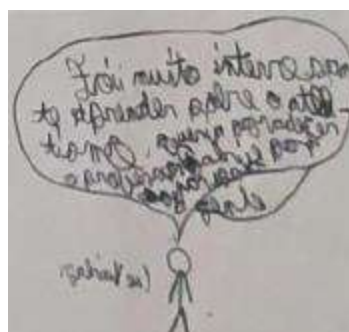
Figura 92: Recorte HQ 62



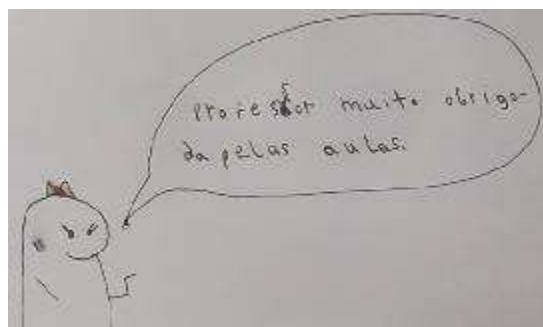
Legenda: “Com a ajuda do nosso professor nós aprendemos muito”.



Legenda: "Professor eu aprendi que dançar, não é uma competição mas sim é para se divertir como na aula".



Legenda: "Foi muito interessante aprender sobre o atletismo, queria agradecer o professor Gabriel por ensinar para a gente".



Legenda: "Professor muito obrigado pelas aulas".



Legenda: "Estou feliz com esta sala".

Fonte: Acervo pessoal

Todavia, percebi que essa liderança nem sempre foi democrática, agradável e apropriada, na visão dos estudantes. O Gabriel que aparece nas HQs da Festa Junina é um professor mais diretivo. Isso pode ser observado nas filas bem-organizadas, nos meus gritos, na minha pressa e nas diversas cobranças e exigências que fiz durante as aulas. Além disso, como dito anteriormente, sou retratado em um papel de muito mais destaque e com uma ação centralizadora nas aulas. Essa

liderança quase autoritária aparece nos registros dos alunos e indiciam que eles perceberam meu desconforto em ensinar a quadrilha.

Figura 93: Recorte HQ 63



Legenda: “Separem os pas (sic) para o COMPRIMENTO (sic) !!!”



Legenda: “Vamo gente no ritmo para dar certo... Cuidado ai atrás em! (sic)...”



Legenda: “Vocês precisam ter mais capricho”

Fonte: Acervo pessoal

Se por um lado o professor durante os ensaios de quadrilha era mais centralizador, pouco acessível e sereno, nas aulas de Atletismo parece ser outra pessoa. Nas produções do segundo momento, eu apareço com alguém mais amigável, que conversa e dialoga mais, que é menos severo e rígido. O modo com que encaro a conversa e desatenção dos alunos também é diferente. Isso aparece nas HQs pela maneira com que peço silêncio e atenção. As figuras abaixo exemplificam bem essas questões. O fato de os alunos representarem essas questões em suas narrativas revela que há um saber que se origina das relações que estabelecem com as outras pessoas, isto é, um saber relacional. As expressões

faciais dos personagens e as pontuações (reticências e exclamações) ajudam nessa percepção.

Figura 94: Recorte HQ 64



Legenda: “Gente preciso de silencio preciso falar!”.



Legenda: “Gente silensiooo (sic)”.



Legenda: “Todo mundo conversando. Mês 6. 14:50 (sic). Todo mundo conversando. Nossa como posso fazer esses alunos pararem”.



Legenda: “‘Olha gente por favor parem de falar por favor’. Todo mundo! ‘Uhu, que lacre né (sic). Patada’”.

Fonte: Acervo pessoal

Amparado nos relatos das experiências estudantis e nas representações sobre mim, incursionei em duas reflexões, que estão interligadas. A primeira foi sobre como foram as aulas da unidade didática de dança. A segunda reflexão foi de cunho pessoal, sobre o que essas HQs me levaram a pensar sobre minha postura durante esse processo de ensino. Compreendo que isso é produto de alguns fatores.

Primeiramente, os alunos perceberam um desconforto de minha parte para ensinar a quadrilha. Como dito anteriormente, eu estava tenso, nervoso, sem paciência e preocupado. Os alunos conseguiram identificar e trouxeram isso para suas narrativas. A partir disso, durante as conversas com o orientador, pudemos fazer uma análise interessante sobre como minha história de vida interferiu em minha ação docente. Eu não possuía nenhuma identificação pessoal com esse elemento cultural, pois ao longo de minha vida, nunca participei de festas juninas. Relembro o exposto na introdução deste texto, onde diz que realizei minha formação escolar no Colégio Batista Mineiro. Por se tratar de uma instituição confessional protestante, essa festa não faz parte. Para mais, sou um cristão evangélico, cuja tradição não compreende os festivais juninos. Meu primeiro contato com a Quadrilha, dança típica das festas juninas na minha cidade, foi na faculdade, unicamente em uma aula. Infelizmente não aprendi o suficiente sobre a dança.

Nos anos de 2021 e 2022, minhas duas primeiras festas juninas na escola, optei por ensaiar danças que encontrei na internet. Para 2023, decidi me arriscar e elaborar uma quadrilha, pois tive maior contato com ela durante o curso do Mestrado Profissional. Portanto, os ensaios para a dança narrados nas HQs dos estudantes foram o momento que eu estava aprendendo, como professor, a ensaiar quadrilha. As aulas foram tempos de inseguranças, medo, incertezas e tensão, percebidos e registrados pelos estudantes. Além disso, através dos registros dos alunos, me dei conta que a quadrilha atravessou o currículo da EF. Precisei adequar meu planejamento para essa festa, algo que eu não desejava realizar. Por estar lotado em uma escola estadual de Minas Gerais que tem uma forte cultura de festa junina, me senti impelido a preparar minhas turmas para apresentar, para evitar embates e tensões com a direção da escola. Devido a isso, vejo que o conteúdo de dança atravessou o currículo da disciplina.

Como consequência, os quadrinhos expõem que nem sempre consegui alcançar os alunos com os objetivos que propus para a unidade didática de dança, também não consegui propiciar o estabelecimento de sentidos e significados para essa prática corporal. Em alguns quadrinhos emergem elementos que indiciam, por parte dos estudantes, que aquela dança que estava sendo praticada não possuía sentido. Outros trechos das HQs trazem minhas inseguranças e fragilidades no conteúdo de dança, manifestadas em forma de pressa, rigidez e centralização.

Figura 95: Recorte HQ 65



Legenda: “So estou aqui por causa dos pontos kkk (sic)”.



Legenda: “Gente pra que essa roda! Não tô entendendo o porque (sic)”.



Legenda: “Vamos gente! Corre! Nós não temos muito tempo hoje!”

Fonte: Acervo pessoal

Por fim, ainda há mais um aspecto sobre a ação docente que chamou minha atenção, o jeito que sou representado pelos alunos nas HQs. Nos quadrinhos minha aparência, minha estética e objetos que uso no corpo aparecem constantemente.

Figura 96: Recorte HQ 66



Legenda: "Hora da entrada!".



Legenda: "Alguns alunos farão disco e outros irão fazer arremesso de peso".



Legenda: "Outro dia depois... Agora vocês vão arremessar isso".



Legenda: "Por favor, fiquem na linha vermelha".



Legenda: "Professor: Gabriel. 'Anarrie!' (sic)"



Legenda: "Professor Gabriel. 'Anarrie!' (sic)"

Noto que as principais características que tenho, na ótica de meus são o uso dos óculos, o uso do microfone para dar aulas e a barba. Quando os personagens têm corpos com estética semelhante aos animes, ou todos as personagens do quadro são o boneco Flork, é por meio desses aspectos que dizem tanto sobre mim que sou identificado e diferenciado pelos estudantes. Ao retratar minhas características, os alunos indiciam que são observadores, as características físicas de seus professores são importantes para eles, e a partir delas, constroem a identidade e imagem do professor em suas mentes, que foram traduzidas nas imagens dos quadros.

3.7 Síntese da análise

A análise dos quadrinhos produzidos pelos estudantes foi orientada por seis categorias, sendo elas “os elementos estruturais nos quadrinhos dos estudantes”; “os contextos nos quadrinhos”; “sensações e percepções nas vivências da EF”; “interseções do saber de domínio e saber objeto”; “o saber relacional consigo e com o outro”; “a ação docente”. Algumas dessas categorias são empíricas dos quadrinhos, enquanto outras pela adaptação de uma metodologia previamente proposta. Estas categorias foram fundamentais para compreender as narrativas e os saberes emergentes nas HQs dos alunos no contexto da EFE. As categorias de análise construídas nesta dissertação proporcionaram uma compreensão aprofundada das narrativas dos alunos sobre a EFE, evidenciando a riqueza e complexidade das experiências educacionais. As HQs foram um instrumento de avaliação e uma forma de expressão que permitiu aos alunos refletir e narrar suas aprendizagens e vivências

A partir das categorias conclui-se que os alunos compreenderam e apropriaram da linguagem de quadrinhos; o contexto de produção interferiu no contexto de cada história; a EF promove nos estudantes diversas sensações e percepções, estas por sua vez influenciam na forma com que lidam com seus aprendizados; na EF o conhecimento inicia através do movimento e experiência corporal (saber domínio), se desdobrando em outros saberes (saber objeto e saber relacional); a EF promove momentos de regulação de relações internas e com o outro,

que geram aprendizados; e a ação do professor foi fundamental no aprendizado dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida deste trabalho foi investigar e elaborar um instrumento de avaliação da aprendizagem na forma de histórias em quadrinhos no contexto da Educação Física Escolar, para compreender e avançar, positivamente, em minha prática avaliativa da Educação Física, aprimorando-a. O processo de estudar e investigar sobre a avaliação, para elaborar e colocar em prática o instrumento desenvolvido, foi importante para refletir sobre minha atuação profissional, bem como sobre minhas experiências pessoais e as bagagens que carrego comigo e na docência. O percurso de pesquisa me levou a uma compreensão de avaliação na Educação Física Escolar mais ampla e lapidada. Entendo que a avaliação deve ser formativa, contínua, coerente com a especificidade do componente curricular, deve ter sentido para o professor e alunos, ser um espaço onde os alunos podem indiciar com autonomia e protagonismo seus aprendizados e vivências das aulas, e um meio pelo qual os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se autoavaliem, com o intuito de reorganizar, aprimorar e tomar decisões sobre o percurso educacional.

Ao passo que caminho rumo à conclusão desta pesquisa e rememoro aquilo que foi percorrido, compreendo que a escolha pelas histórias em quadrinhos como instrumento avaliativo se fez coerente, harmoniosa, coesa, adequada e alinhada com a perspectiva trazida pelo movimento renovador da Educação Física Escolar e com o posicionamento dessa disciplina na área de linguagens. Esse instrumento ainda permitiu que os estudantes evidenciassem diversos aspectos de suas vivências nas aulas, o que me possibilitou observar e analisar as figuras do saber de domínio, objeto e relacional, propostas por Bernard Charlot, que serviram de base para este estudo.

Ao participar das práticas corporais, as crianças incorporam as experiências vividas durante as aulas, estabelecendo um diálogo com o mundo, com elas mesmas e com os outros. Esse processo gera saberes a partir de vivências, que se transformam em instrumentos de registro e permitem novas formas de apropriação do conhecimento. Os registros imagéticos são altamente adequados para que os alunos manifestem suas experiências. Eles servem como ferramentas que permitem às crianças traduzirem e explicarem, sistematizando, o que aprenderam não apenas por meio de palavras, mas também através de recursos visuais. Ao vivenciar as práticas corporais e realizarem registros avaliativos, os estudantes traduzem seus

saberes em narrativas escritas e visuais. Dessa forma, constroem conhecimentos e aprendizados sobre as práticas corporais vivenciadas e suas experiências. É a partir disso que o docente obtém indícios de quais são as aprendizagens relacionais, de domínio e teóricas e conceituais alcançadas por seus discentes.

A análise dos quadrinhos produzidos pelos estudantes foi orientada por seis categorias, estas fundamentais para compreender as narrativas e os saberes emergentes nas HQs dos alunos no contexto da EFE. As categorias construídas nesta dissertação proporcionaram uma compreensão aprofundada das narrativas dos alunos sobre a EFE, evidenciando a riqueza e complexidade das experiências educacionais. A partir dessas categorias pode-se chegar a algumas conclusões. As HQs são uma ferramenta avaliativa adequada à EFE, pois possibilitam aos alunos expressar e narrar suas vivências e percepções das aulas de Educação Física. O uso imagens e narrativas combinadas facilita uma avaliação mais abrangente e contínua, respeitando as especificidades da EF e se alinha com a avaliação formativa. Os quadrinhos ajudaram os alunos a indiciar os significados atribuídos aos seus aprendizados e suas vivências corporais. As aulas de Educação Física vão além do movimento corporal, integrando aspectos culturais e sociais. Esses achados reforçam a importância de métodos avaliativos que considerem a diversidade de experiências dos alunos e utilizem linguagens visuais e narrativas para registrar e compreender a aprendizagem na EF.

As HQs não apenas serviram como um instrumento de avaliação, mas também como uma forma de expressão que permitiu aos alunos refletir e narrar suas aprendizagens e vivências. Esta abordagem reforça a importância de instrumentos avaliativos que valorizem múltiplas formas de linguagem e expressão no contexto da EF, em especial os instrumentos em que as linguagens escritas e imagéticas se entrelaçam. Isso contribui para uma prática avaliativa que considera as especificidades da EFE, as proposições do movimento renovador da área e a individualidade de cada estudante. Portanto, promove um entendimento mais profundo sobre como as práticas corporais são vivenciadas e assimiladas, como as figuras do saber se manifestam nos registros dos estudantes e quais sentidos os alunos atribuem às práticas corporais vivenciadas em aula. Assim, a escrita e os desenhos evidenciam as formas como os estudantes traduzem suas experiências e indiciam sentidos que eles atribuem aos seus aprendizados.

Ao final da pesquisa há capacidade para responder às duas perguntas feitas na introdução. Como avaliar as dimensões envolvidas na aprendizagem das práticas corporais? Essa avaliação ocorre através de avaliação que dê autonomia e liberdade para os alunos realizarem a tradução dos saberes. O uso de imagens aliadas ao texto escrito favorece a realização de registros visuais das suas vivências no processo de aprendizagem, na medida que indícios de aprendizados são depositados nas produções. Como realizar uma avaliação que rompa o paradigma dos alunos de que EFE não deve e não tem o que avaliar? A avaliação deve fazer e ser parte do processo educativo, isto é, ser processual, contínua e formativa. Ela deve ter sentido para os alunos, que permita eles manifestem suas aprendizagens, deixando indícios em suas produções.

Algumas facilidades que tive no desenvolvimento da pesquisa foi a disponibilidade de recursos digitais facilitou a elaboração das HQs, seja na construção do *template* dos quadrinhos sobre festa junina, seja na elaboração da oficina ofertada aos alunos, que possibilitou um avanço no domínio da linguagem de quadrinhos. O envolvimento e compromisso de muitos dos alunos com minha pesquisa também foi um facilitador para o processo de avaliação. Além disso, a parceria da escola, que aceitou imediatamente e apoiou com recursos materiais a realização da pesquisa.

Quanto às limitações encontradas nesta pesquisa, o instrumento avaliativo traz alguns desafios. A falta de domínio inicial dos alunos da linguagem em quadrinhos limitou a manifestação e indiciação de suas experiências e aprendizados. Isso pode ser justificado pelo pouco contato desta geração com as HQs e com a leitura diminuta de quadrinhos. Além disso, o domínio do “desenhar” pode ser um limitador, à medida que gera insegurança e dúvida nos estudantes sobre a qualidade de sua obra e interfere na produção na autonomia e liberdade de narrar suas experiências. Ainda, ler e produzir HQs exige prática, pois é uma linguagem, e portanto, cheia de nuances e códigos. Isso se manifesta tanto no movimento dos estudantes de traduzir, relembrar suas experiências e escrever de acordo com essa linguagem, quanto na habilidade do professor analisar e interpretar os indícios.

Um fator significativo em meu percurso como pesquisador foram as condições de pesquisa enfrentadas. Realizar uma pesquisa que me dediquei e esforcei muito, enquanto trabalho em dois horários e em três escolas diferentes, foi

desafiador. Diversas vezes estive sem força e energia nos momentos do dia em que podia ler, estudar e escrever. A rotina que os professores enfrentam é cansativa e desgastante. Além das demandas comuns da escola, buscamos realizar o melhor trabalho possível, mesmo que constantemente há falta de materiais para aula, o professor tenha que adaptar e criar materiais. Ademais, a despeito de se capacitar em formação continuada, lidamos com pessoas que estão em formação, em um ambiente escolar muitas vezes pouco interessante para elas. Somado a isso, os dilemas e interesses difusos entre professores e alunos impactam no planejamento e nas aulas, o que leva o currículo a um lugar de disputa.

No tocante aos desafios de avaliar, muitos professores de EF enfrentam grande resistência dos alunos no momento de avaliar, pois a compreensão destes sobre a disciplina (ainda) é limitada à execução corporal, o que reforça a condição, negativa, de disciplina diferente. A falta de suporte e incompreensão da escola para com a EDF é um outro fator que pode dificultar a avaliação nessa disciplina. Uma vez diferente e com menor grau de importância acadêmica para os sujeitos da escola é necessário e importante a avaliação possuir sentido para os discentes e que eles se percebam como parte do processo de ensino e aprendizagem. Para mais, avaliar uma experiência corporal, os sentimentos, os diferentes saberes de forma que a tradução seja adequada não é fácil, uma vez que a tradução não contempla totalmente a experiência corpórea pessoal, individual e única. Como agravante, a falta de experiências e formação dos professores sobre a avaliação favorece a permanência desses desafios.

Ainda havia muitos quadrinhos que poderiam ser analisados que trazem mais elementos e outros aprendizados, e que não foram por questão de tempo, espaço, recorte e objetivos da pesquisa, mostrando a potência dos quadrinhos como instrumento de avaliação para a EFE. Uma possibilidade para aprimorar as HQs e torná-las uma avaliação ainda mais formativa e processual, é realizar aulas para produção das HQs ao longo da unidade didática, em uma produção paulatina. Isso poderia permitir que os alunos resgatem seus aprendizados, sentidos e vivências mais próximo do ocorrido, estabelecendo conexões e relações com os seus próprios processos avaliativos e de aprendizagem. Isso seria positivo pois evidenciaria, com maior proximidade, os sinais e as pistas deixados pelas crianças sobre seus aprendizados com as práticas corporais.

Concluo este trabalho fazendo uma reflexão pessoal sobre como foi o processo de pesquisa, relacionando-o com a produção de uma história em quadrinhos. Me vejo como um personagem de um quadrinho que estava perdido e buscava aprimorar quem ele era. Muitas vezes minha produção não evoluía, como se poucos quadros contassem um longo tempo da história; outras vezes fluía facilmente, como se vários quadros narrassem em um curto espaço de tempo, e com grande intensidade; por vezes passou por mudança de roteiro e reviravoltas na história; o clímax da história se deu no momento de análise e interpretação, em que pude refletir e enxergar meus aprendizados e avanços como professor e pesquisador. Por fim, chego ao final da história ciente de que como personagem e autor de minha vida e docência, passarei por altos e baixos, dificuldades, incertezas e momentos de ânimo e euforia, e principalmente, como um professor mais preparado e confiante de seu trabalho. Percebi que avaliar na Educação Física por meio de quadrinhos é, com a ajuda de meus estudantes, ver, interpretar e refletir sobre a minha história, como pessoa e como professor.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. Como fazer Histórias em Quadrinhos. Trad. Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990 *apud* RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor.** 431f. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula *et al.* **Desafios da Educação Física Escolar:** temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.
- ANTUNES JUNIOR, R. A. **Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar.** Orientador: Admir Soares de Almeida Junior. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2020.
- BARBIERI, Daniele. Trad. Thiago de Almeida Castor do Amaral. **As linguagens dos quadrinhos.** São Paulo: Peirópolis, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=X14yDwAAQBAJ&pg=PT4&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 31 de maio. 2024.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótico para as práticas corporais. **Kinesis**, v. 31, n. 1, p. 91-106, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Educação Física /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf). Acesso em: 29 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação médio e tecnológica. **PCN+ ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2002.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 29 maio 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 05 Abril, 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> . Acesso em: 05 abril 2023.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 200 p.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. 49-64 p. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2469/2423>>. Acesso em: 04 de ago. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/). Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, Eliane Gomes da; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. **Expressão corporal e linguagem na Educação Física**: uma perspectiva semiótica. Revista mackenzie de educação física e esporte, v. 4, n. 4, 2005.

DANTAS JÚNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas. **Educação Física, Esporte e Sociedade**: temas emergentes. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

DARIDO, Suraya. Educação Física. In: BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Uma interpretação programática do direito à educação. **Revista USP**, n. 119, p. 73-86, 2018.

MELO, L. F. de; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 87-97, 1. trim. 2010.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108 p.

OLIVEIRA, Nathalia Doria *et al.* Currículo do Ensino Médio no estado de Sergipe (Brasil): noções de linguagem e implicações para educação física. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n. 1, p. 244-244, 2023.

SANTOS, Wagner dos *et al.* Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2014.

EISNER, Will. Trad. Luis Carlos Borges. **Quadrinho e Arte Sequencial**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 157p.

ESTÚDIO NANQUIM. **Quadro, Requadro e Sarjeta**. Disponível em: <<https://nanquim.com.br/quadro-requadro-sarjeta/>>. Acesso em 01 de jun. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, p. 119-134, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. Características definidoras. In: _____. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012. (Série Pesquisa, 6) . p. 25-34.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.176p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula *et al.* **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, 2009.

_____. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 2, 2010.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores in Nóvoa. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO ESTADUAL DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO DE MINAS GERAIS (IEPHA). Disponível em: < <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-eacoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-tombados/details/1/117/bens-tombadosedif%C3%ADcio-da-escola-estadual-bar%C3%A3o-de-maca%C3%BAbas> >. Acesso em 22 out. 2023

KUNZ, E. (1994). Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí *apud* NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

_____. (2001). Educação Física: ensino e mudança (2a. ed). Ijuí: Unijuí, p. 174 *apud* OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 63, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio. Porto Alegre**, v. 12, p. 6-11, fev./abr. 2000.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 1995 *apud* ANTUNES JUNIOR, R. A. **Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar**. Orientador: Admir Soares de Almeida Junior. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2020.

MACAÚBAS, E. E. B. **Projeto Político Pedagógico**. Belo Horizonte, 2021. 45p.

MAUAD, Juçara Maciel. **Avaliação em Educação Física Escolar**: relato de uma experiência. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

MENDES, Evandra Hein; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira; MENDES, José Carlos. **Metamorfoses na avaliação em Educação Física**: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, v. 13, n. 2, p. 55-76, 2007.

MCCLOUD, Scott; DO NASCIMENTO PARO, Marisa. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo, v. 1, 1993.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG, 2018.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. **A Educação Física na construção do projeto político--pedagógico da escola**. *Educação Física escolar: desafios e propostas*, v. 2, p. 21-42, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Marcos Garcia Neira: **Inédito**. Nova Escola, 2009. Entrevista concedida a Rodrigo Ratier.

_____. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NOVAES, Renato Cavalcanti; FERREIRA, Marcos Santos; DE MELLO, João Gabriel. **As dimensões da avaliação na educação física escolar**: uma análise da produção do conhecimento. *Motrivivência*, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014.

OLIVEIRA, J. L. **Avaliação nas aulas de Educação Física**: práticas e produções cotidianas na escola. Orientador: Eliene Lopes Faria. 2020. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. **As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: diálogos com a Educação Física. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 63, 2022.

_____. (et al). Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021.

OLHAR DIGITAL. Disponível em: <

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 391 p.

PESSOA, Alberto Ricardo. A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros. **João Pessoa: Editora da UFPB**, 2016.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 431f. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Wagner dos et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**, v. 30, p. 153-179, 2014.

_____. (et al). Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 205-218, 2015.

_____. (et al). Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. **Movimento**, v. 25, 2019.

_____. (et al). Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. e3005, 2019.

_____; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SILVEIRA, Valéria Rodrigues Hora. A palavra-imagem nos gestos de leitura: os quadrinhos em discussão. 2003. 299 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003 apud RAMOS, Paulo Eduardo. 431f. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOARES, Carmem Lúcia et al. Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. apud ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula et al. **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p.

SOUSA, Clarilza Prado de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 109-140 apud ANTUNES JUNIOR, R. A. Percepções e sentimentos de estudantes na avaliação em educação física escolar. Orientador: Admir Soares de Almeida Junior. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2020, p. 21.

_____. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. In: SOUSA, Clarilza Prado de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 109-140.

SOUZA, D. L. **Educação Física na Área das Linguagens** (Tese de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14777>>. Acesso em 25 de maio de 2024.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Proposições**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 201-217, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643821/11310>>. Acesso em: 28 dez. 2018 apud OLIVEIRA, J. L. Avaliação nas aulas de Educação Física: práticas e produções cotidianas na escola. Orientador: Eliene Lopes Faria. 2020. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, UFMG, Belo Horizonte, 2019, p. 18.

_____. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na Cultura Escolar: o que é um componente curricular?. In: Francisco Eduardo Caparróz. (Org.). **Educação Física Escolar**: política, investigação e intervenção. 1ed.Vitória: Proteoria, 2001, v. vol. 1, p. 81-92.

VAGO, T. M. **Educação Física na Escola**: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. O Ensino de Arte e Educação Física na Infância-Coleção Cotidiano Escolar. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, v. 2, p. 7-29, 2006.

_____. **Pensar a educação física na escola**: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de formação RBCE, v. 1, n. 1, 2009.

ANEXOS

ANEXO A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA

Mães, pais ou responsáveis pelos alunos

Belo Horizonte, 06 de junho de 2023.

Senhora/senhor mãe, pais ou responsável,

Venho por meio deste documento solicitar sua autorização para a participação voluntária do seu(sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável em uma pesquisa, a ser iniciada em junho do ano de 2023 e desenvolvido pelo Mestrando, Gabriel Augusto Viana Arruda, intitulada: "Ressignificação da avaliação na/da Educação Física em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais". Os objetivos desta investigação são: elaborar uma proposta de avaliação da aprendizagem para a Educação Física Escolar que tenha sentido e significado para os sujeitos envolvidos no processo educativo; identificar, descrever e analisar algumas das formas de avaliação utilizadas na prática do componente curricular Educação Física em uma escola estadual do estado de Minas Gerais; ressignificar a prática avaliativa da Educação Física na etapa de Ensino Fundamental Anos Finais; e elaborar um acervo de práticas, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física escolar. No que diz respeito à identificação dos participantes, é opcional ao responsável a autorização do Direito de Imagem de seu filho, de forma que a não autorização dela não impede a participação do estudante na pesquisa. Aqueles cujo direito de imagem for autorizado terão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição contidos nestes termos. Dessa forma, busca-se se aproximar ao anonimato dos participantes, e estar em conformidade com os termos da Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que estabelece as "Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos". Ressalto que os participantes não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação. No que tange aos riscos da pesquisa, caso os responsáveis ou estudantes se sentirem constrangidos ou pressionados a participar, serão constantemente lembrados que sua participação é voluntária e que a mesma não influenciará nos processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física, assim como, caso a exposição das produções das crianças gerem algum constrangimento para as mesmas, a pesquisa poderá ser suspensa, a qualquer momento, a pedido do participante, podendo retirar sua participação sem necessidade de justificativa. Os benefícios são: elaboração de uma proposta de avaliação da aprendizagem organizada e sistematizada, que tenha sentido e significado para os sujeitos do cotidiano da escola; os estudantes poderão desempenhar um papel de autonomia, autoria, e participação ativa durante seu processo educativo, a partir da

RÚBRICA DO RESPONSÁVEL

valorização da participação e de seus registros/ instrumentos avaliativos; elaborar diferentes formas de avaliação da aprendizagem na e da Educação Física; ressignificar a prática pedagógica, bem como o processo avaliativo nesta disciplina é extremamente relevante para compreender e avançar, positivamente, na prática avaliativa da Educação Física escolar; possibilitar um aprimoramento do fazer pedagógico do professor e da escola, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes. Em conformidade com a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, os dados obtidos na pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Caso haja maiores dúvidas sobre os processos éticos da pesquisa, deixo os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG:

- Endereço: AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG /
Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005
- E-mail: coep@prpq.ufmg.br
- Telefone: 3409-4592
- Horários de atendimento: 9:00h às 11:00 e de 14:00h às 16:00h

Peço encarecidamente que leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento. Em caso de dúvidas gerais ou sobre a pesquisa, por favor entre em contato com o pesquisador através do e-mail: gab_algusto@hotmail.com ou pelo telefone: (31) 995718803. Ou, ainda, pessoalmente, se preferir, tendo em vista que o pesquisador também é professor da instituição.

Admir Soares de Almeida Junior

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

(31) 99804-8017 / admir.almeidajunior@gmail.com

Gabriel Augusto

GABRIEL AUGUSTO VIANA ARRUDA

(31) 99571-8803 / gab_algusto@hotmail.com

RÚBRICA DO RESPONSÁVEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “Ressignificação da avaliação na/da Educação Física em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais”

Eu, _____, abaixo assinado, RG _____ (Órgão Emissor: _Estado:_), autorizo o(a) aluno(a), ou menor

_____ pelo qual sou responsável, a participar desta pesquisa. Estou ciente de que a coleta de informações se dará por meio dos instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem realizados durante as aulas de Educação Física, sendo estes fotográficos, desenhos e gráficos. Ainda, estou ciente que os dados obtidos na pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Estou ciente que a pesquisa tem riscos e benefícios.

Os registros de campo serão feitos em diálogo com a Escola Estadual Barão de Macaúbas, onde os estudantes cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, e realizam as aulas de Educação Física, entre os meses de junho a novembro de 2023. É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica, logo, as informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de dissertação, recurso educativo, artigos, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Apesar das fotografias dos estudantes, em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade, em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique. Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para recusar a participação de minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, exceto quando estiver concluída. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante, inclusive, não o prejudicando nas aulas de Educação Física.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável: _____

Telefone(s) para contato: _____

E-mail: _____

ANEXO B: Termo de Autorização de Uso de Imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Título da pesquisa: "Ressignificação da avaliação na/da Educação Física em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais"

Eu _____,
(nacionalidade) _____, portador(a) do RG n.º _____,
após assinar o TCLE e ter ciência dos riscos e benefícios da pesquisa, AUTORIZO sem qualquer
ônus o uso da imagem de meu (minha) filho (a)

_____ constante em fotos do professor e pesquisador Gabriel Augusto Viana Arruda, a serem utilizadas com finalidade exclusivamente científica e educativa. A presente autorização abrangendo o uso da imagem de meu (minha) filho (a) nas fotos acima mencionadas é concedida à produção científica e de recursos educativos do professor a título gratuito. Por esta ser a expressão da minha vontade, sei que posso mudar de ideia durante o processo desenvolvimento da pesquisa até, que será concluída em 2024, tendo imagem de meu filho ou minha filha preservados e excluídos da pesquisa. Sei também que não poderei pedir esta mesma exclusão após a conclusão da pesquisa. Ainda, estou ciente que os dados obtidos na pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Portanto declaro que autorizo o uso de imagem assim como acima descrito e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____ (Obs.: Cada pessoa que aparecer nos registros fotográficos deverá assinar um termo como este).

Admir Soares de Almeida Junior

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

(31) 99804-8017 / admir_almeidajunior@gmail.com

Gabriel Augusto

GABRIEL AUGUSTO VIANA ARRUDA

(31) 99571-8803 / gab_augusto@hotmail.com

ANEXO C: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Às crianças

Olá meninada,

Vocês estão sendo convidados a participar desta pesquisa, chamada: “Ressignificação da avaliação na/da Educação Física em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais”. Esta pesquisa quer elaborar, com vocês, algumas formas de avaliar a Educação Física na escola. E para conseguir disso, gostaria utilizar de quadrinhos (HQs), a partir das conversas, imagens, vídeos, fotografias e vivências nas aulas. Abaixo deixo exemplos de quadrinhos que estão relacionados à pesquisa:



Toda pesquisa tem riscos, ou coisas que a gente pode não gostar, por exemplo: achar que será obrigado a participar, ter todos os registros que vocês produzirem sendo compartilhados com pessoas que vocês desconhecem, sem que vocês concordem. Em caso de danos provenientes da pesquisa, vocês poderão buscar indenização nos termos da Resolução CNS nº 466/12. Para isso, é importante que fique claro que você só participará da pesquisa se quiser, é um direito seu e não há nenhum problema se desistir. Mesmo participando da pesquisa, a escolha das produções que irão para a pesquisa ou não, poderá ser feita junto com vocês. Será muito importante elaborar os quadrinhos e compartilhar o que vocês perceberam, sentiram, refletiram, aprenderam e vivenciaram na Educação Física. As avaliações acontecerão durante as aulas de nossa disciplina. A ideia é que ao final da pesquisa seja elaborada uma Revista em Quadrinhos com suas produções. A fim de proteger vocês e garantir o sigilo e sua privacidade, apesar de poder conter imagens com vocês na pesquisa, os seus nomes e de seus responsáveis não serão ditos. Sendo assim, eu _____ aceito participar desta pesquisa, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, e não será nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com meus responsáveis.

Admir Soares de Almeida Junior

ADMIR SOARES DE ALMEIDA JUNIOR

(31) 99804-8017 / admir.almeidajunior@gmail.com

Gabriel Augusto

GABRIEL AUGUSTO VIANA ARRUDA

(31) 99571-8803 / gab_algusto@hotmail.com

ASSINATURA DA CRIANÇA

RÚBRICA DO RESPONSÁVEL