

# (Re)criando espaços e compartilhando saberes: avaliação indiciária como eixo central do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil

---

## *(Re)creating spaces and sharing knowledge: Evidential Evaluation as a central axis of pedagogical work of Physical Education in Childhood Education*

Marciel Barcelos\*  
Wagner dos Santos\*\*

### RESUMO

O artigo analisa o uso da avaliação indiciária realizada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, focando a produção de práticas avaliativas e as experiências construídas por meio delas. Assume perspectiva da pesquisa-ação existencial realizada com um professor formado em Educação Física e 17 crianças de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Vila Velha, Espírito Santo (ES). Os dados evidenciaram as potencialidades da avaliação indiciária naquele contexto, articulando as práticas avaliativas e as narrativas infantis com o intuito de dar visibilidade à memória do percurso formativo.

*Palavras-chave:* Avaliação. Educação Física. Educação infantil.

### ABSTRACT

The article analyzes evidential evaluation in Physical Education classes in Early Childhood Education, focusing on the production of assessment

---

\* Universidade Federal do Tocantins. Miracema do Tocantins, Tocantins, Brasil. E-mail: [marcielbarcelos@gmail.com](mailto:marcielbarcelos@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0003-1181-8724>

\*\* Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: [wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com) - <http://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

practices and their experiences. It takes the perspective of an existential Research-action method, carried out with a teacher trained in Physical Education and 17 children from a Municipal Unit of Early Childhood Education in Vila Velha, Espírito Santo (ES), Brazil. The data showed the potential of the evidential evaluation in that context, articulating the assessment practices and the children's narratives to give visibility to the memory of the formative path.

*Keywords:* Assessment. Physical Education. Childhood education.

## Introdução

O objetivo deste artigo é analisar o uso da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018) realizada nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, focalizando as formas como as aprendizagens foram construídas pelo docente e pelas crianças, evidenciando os sentidos atribuídos ao percurso formativo.

Do ponto de vista conceitual, entende-se a *avaliação indiciária* como ato político que se apresenta como parte do processo de tessitura de conhecimento, fundamentado no prospectivo, na heterogeneidade sem modelos fechados previamente definidos, uma vez que não há a preocupação de rotular ou classificar, mas, sim, identificar os “saberes”, os “não-saberes” e os “ainda não-saberes” em desenvolvimento. A tarefa do avaliador se constitui, portanto, em um permanente exercício de interpretação de sinais, de indícios, a partir dos quais se manifestam juízo de valor e tomada de decisão. Investigando, o professor refina seus sentidos e exercita/desenvolve diversos conhecimentos com o objetivo de agir conforme as necessidades dos envolvidos, individual e coletivamente considerados (SANTOS, 2005, 2008; VIEIRA, 2018).

Sendo assim, compreender os indícios produzidos no/pelo processo de ensino-aprendizagem é fundamental para produzir uma prática avaliativa que vá além do erro e do acerto, considerando os repertórios das crianças como pistas e sinais de suas aprendizagens. A *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005), nesse caso, age na *ação-reflexão-ação* dos processos pedagógicos, possibilitando a tomada de juízo consciente sobre *o que se faz, o que se aprende* e *o que se faz com o que se aprende*, potencializando análises dos processos formativos.

Nesse ato de investigação e de busca dos indícios das aprendizagens por meio das práticas avaliativas, produzidas com as crianças, quem avalia e quem é avaliado estão imbricados em uma relação dialógica, formando e sendo formado ao mesmo tempo. Portanto, a mediação entre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende é marcada pelo desafio posto às crianças para que construam

sentidos e conhecimentos que estão ancorados com o seu cotidiano. Com isso elas deixam de ser um consumidor de conteúdo para se tornarem produtoras de conhecimentos, protagonistas dos seus percursos formativos, ao mesmo tempo compartilhando as práticas avaliativas com o professor. Ademais, este artigo constitui-se como a continuidade de um esforço coletivo para potencializar a teorização da *avaliação indiciária*, que vem sendo construída ao longo dos últimos 15 anos por meio de pesquisas que assumem o cotidiano escolar como locus de sua produção (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014, 2016, 2019a; 2019b; VIEIRA, 2018; LANO, 2019; VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020). A preocupação é avançar para além dos tipos de pesquisa que se caracterizam como diagnóstico de denúncia, fornecendo possibilidades concretas de avaliação na educação básica.

Contudo, o estudo se justifica não apenas pela necessidade de desenvolvimento da teoria da avaliação indiciária, mas também pela própria lacuna em pesquisas sobre as práticas avaliativas de professores de Educação Física na Educação Infantil, como evidenciam Alves (2011), López-Pastor *et al.* (2013), Glap, Brandelisse e Rosso (2014), Santos *et al.* (2018) e Vieira (2018), ao mapearem a produção acadêmica em periódicos, teses e dissertações. Vieira, Ferreira Neto e Santos (2020) destacam que, embora os estudos sobre avaliação para aprendizagem tenham se dedicado, nos últimos 20 anos, a analisar o cotidiano escolar, ainda há ausência de investigações que propiciem aos docentes diferentes maneiras de produzir práticas avaliativas na Educação Infantil.

Na intencionalidade de contribuir para esse debate e para o alargamento dos estudos sobre o fazer avaliativo da Educação Física na Educação Infantil, propusemo-nos a fazer *uso* (CERTEAU, 1994) da *avaliação indiciária*. Para isso nos orientamos pelas seguintes questões: é possível produzir práticas avaliativas que evidenciem os sentidos atribuídos pelas crianças aos seus aprendizados? É possível assumir a narrativa como possibilidade de prática avaliativa na Educação Infantil? Como compreender as aprendizagens das crianças a partir dos registros imagéticos produzidos no cotidiano escolar?

## Método

A produção metodológica deste artigo se encontra dentro da complexidade que é o cotidiano escolar (ALVES, 2003), especialmente da Educação Infantil, que assume uma lógica de escolarização que difere das etapas subsequentes, constituindo espaços formativos que dialogam com a formação integral das crianças (BARROS, 2009; MOTTA, 2013; DIAS; CAMPOS, 2015). Nesse

sentido, a ida ao campo não foi assumida como ação estanque de coleta de dados, mas, sim, de produção, (re)criada a cada instante com o professor e as crianças que praticam e atribuem sentido àquele contexto.

Assim, o método científico utilizado para produzir uma avaliação indiciária (SANTOS, 2005, 2008; VIEIRA, 2018) na Educação Infantil perpassou pela ação colaborativa entre os praticantes envolvidos nesta pesquisa. Imbuídos dessa intencionalidade, assumimos a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) como método científico.

Barbier (2002) destaca que o método permite: a) desvincular-se de instrumentos metodológicos que enquadram a realidade pesquisada; b) propor uma reflexão-ação que possibilita uma transformação do cotidiano vivido; e c) promover uma reflexão sobre o ato produzido e como pode ser (re)criado.

Assim, a pesquisa-ação existencial “[...] reside em uma mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo) em relação à realidade que se impõe em última instância (princípio da realidade)” (BARBIER, 2002, p. 71). Nessa perspectiva, aproximamo-nos do contexto escolar com o intuito de compreender as racionalidades existentes naquele lugar e, a partir do consumo produtivo das práticas, tensionamos o processo de escolarização com base na *avaliação indiciária*.

Estivemos na Unidade Municipal de Educação Infantil, localizada no município de Vila Velha, Espírito Santo (ES), de 3 de fevereiro a 21 de dezembro de 2017, todas as terças e sextas-feiras durante aquele ano letivo, das 7 às 11h da manhã, acompanhando o Grupo 4, composto por 17 crianças (11 meninos e seis meninas entre quatro anos e quatro anos, 11 meses e 29 dias)<sup>1</sup>.

No primeiro momento, identificamos tanto a especificidade da avaliação realizada pelos educadores da instituição quanto os motivos que os levam a avaliar, na Educação Infantil, como também as características do trabalho docente:

- concepção fragmentada do currículo por parte dos professores com formação em Pedagogia e Educação Física e sua mobilização no cotidiano escolar;
- desarticulação dos projetos individuais do projeto institucional;
- compreensão da avaliação ancorada no paradigma quantitativo;
- predominância da “observação” como prática avaliativa, focalizando o comportamento em detrimento do aprendizado;
- direitos de aprendizagem trabalhados de forma itinerante.

<sup>1</sup> Para cada criança foi atribuído um código na análise dos dados.

Contamos com a colaboração do professor Lucas,<sup>2</sup> graduado em Educação Física pela Faesa (Faculdades Integradas Espírito-santense), em 2013. Conforme vivenciávamos o cotidiano das intervenções do docente, passávamos a analisar as *pistas* (GINZBURG, 1989) deixadas. Para o professor Lucas, a Educação Física na Educação Infantil tinha por função potencializar o desenvolvimento motor, concepção essa associada à sua trajetória formativa como treinador de ginástica.

No dia 10 de agosto de 2017, reunimo-nos com o professor Lucas, com o intuito de discutir o seu projeto pedagógico. A partir desse encontro, decidimos, coletivamente, modificar tanto o projeto como a lógica do trabalho, aproximando-nos da perspectiva da avaliação indiciária. O Quadro 1 apresenta as modificações.

QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DAS AULAS DURANTE A SEMANA

COMO ERA		
Segunda-feira	Quarta-feira	Sexta-feira
Circuito motor/Vivência	Circuito motor/Vivência	Aula livre ou dia do brinquedo
COMO FICOU		
O conteúdo das práticas corporais (jogos, brincadeiras e práticas de aventura)	O conteúdo das práticas corporais (jogos, brincadeiras e práticas de aventura)	Registro e explicação das aprendizagens da semana

FONTE: Elaboração própria.

Alinhado às alterações realizadas no projeto e na organização de suas aulas, o docente sentiu necessidade de ampliar as ações para reuniões quinzenais para discutirmos as práticas e os conteúdos desenvolvidos com as crianças, especialmente sobre a produção dos registros avaliativos. Nesse momento, percebemos que seria necessário entender a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002) como ação colaborativa, pois o problema não se apresenta a priori, mas emerge das necessidades demandadas pelos participantes da pesquisa. Com isso passamos a nos reunir para planejar a semana de trabalho, os registros imagéticos produzidos e as narrativas das crianças.

As nossas fontes são compostas por **narrativas imagéticas** do professor Lucas e das crianças (desenhos, fotos e vídeos). Por meio delas, buscamos os sentidos atribuídos às aprendizagens na perspectiva *daquilo que elas fizeram com o que aprenderam* (SANTOS *et al.*, 2014, 2016, 2019a, 2019b; VIEIRA,

2 Atendendo aos preceitos éticos, optamos por usar nomes fictícios para o docente e as crianças que participaram desta pesquisa.

2018), utilizando os registros das crianças com as narrativas orais para recriar o contexto da aprendizagem e evidenciar seus *consumos e apropriações* (CERTEAU, 1994). Para Certeau (1994), o cotidiano é um lugar marcado pelas práticas daqueles que o compõem. Ao ter contato com essas práticas, as pessoas se apropriam delas, fazendo diferentes consumos que são ressignificados em práticas para atender às suas demandas.

As **narrativas orais** registradas em **diário de campo** foram produzidas tanto pelo professor com formação em Educação Física quanto pelas crianças durante as aulas em outros momentos do cotidiano da instituição de Educação Infantil<sup>3</sup>. Essas narrativas contribuíram para avançarmos em relação à tomada de decisão sobre como reorientar o desenvolvimento do projeto de intervenção, bem como outras ações metodológicas em um processo de *ação-reflexão-ação*. Também utilizamos as descrições presentes no **diário de campo** para promover um outro olhar sobre a ação analisada.

Discutiremos nossos dados em três tópicos que abordam diferentes práticas avaliativas. O primeiro focaliza o uso dos *emojis*, o segundo enfoca o desenho e o terceiro enfatiza a construção de um portfólio colaborativo entre o professor e as crianças.

## **A avaliação indiciária e a produção de práticas avaliativas na Educação Infantil: explorando a linguagem modal**

Ao nos inserimos no processo de ensino e aprendizagem do professor Lucas, passamos a nos *apropriar* dos sentidos que eram criados e recriados pelas crianças em suas interações entre pares e para Corsaro (2011), as interações entre pares são maneiras com as quais as crianças compartilham sua produção cultural por meio das brincadeiras. Nesse movimento, elas compreendem a realidade social na qual estão imersas que vão, de forma interpretativa, internalizando e contribuindo para a mudança das culturas que as cercam, inclusive nos *praticantes* do cotidiano escolar, sempre marcado pela ludicidade e o faz de conta, criando, assim, *maneiras de viver* aquele *espaço* singular.

<sup>3</sup> As narrativas orais foram produzidas durante as aulas, na hora da refeição, em bate-papos nos corredores da escola e nos planejamentos semanal e quinzenal.

Realizamos uma *leitura positiva* (CHARLOT, 2000) daquele movimento e decidimos trabalhar com linguagem modal <sup>4</sup> com o intuito de dar sentido às expressões, aos sentimentos, aos desejos, às dificuldades e às insatisfações das crianças nas aulas de Educação Física. Dessa forma, criamos um espaço de autoavaliação a partir daquilo que era muito próximo a elas, os *emojis*.

Mergulhado na *lógica indiciária* (SANTOS, 2005), o docente construiu com as crianças *emojis* com faces 😞 *triste*, 😊 *feliz* e 😐 *indiferente*, os quais eram utilizados por elas ao final das vivências, com o intuito de compartilhar com o docente e os colegas suas experiências. É importante destacar que a inserção do *emoji* que representava a “indiferença” emerge da necessidade de analisar o “entre-lugar” do aprendizado, um espaço de fronteira em que se encontra o “saber” e o “não saber” (SANTOS, 2005). Isso demandou do professor uma prática investigativa (ESTEBAN, 2001), interrogando o que se passa no cotidiano, vasculhando astuciosamente os indícios fornecidos pelas crianças na medida em que praticam os espaços da escola, em nosso caso, nas aulas de Educação Física.

Assumir os *emojis* como prática *avaliativa indiciária* inseriram-nos em um campo complexo, no qual as relações construídas com o mundo (CHARLOT, 2000), especialmente com seus familiares na utilização de equipamentos tecnológicos e diferentes mídias, foram *apropriadas* e levadas para o contexto educacional como avaliação do ensino-aprendizagem.

Charlot (2000, p. 69) destaca que “[...] existe, de fato, um Eu [...] imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos”. Aos nos apropriarmos desse Eu, que está envolto nas relações compartilhadas com as crianças, propusemo-nos a mergulhar nas maneiras de viver a infância.

A Figura 1, a seguir, apresenta a construção dos *emojis* com as crianças em um dos momentos em que elas os usaram para avaliar suas vivências na aula de Educação Física.

<sup>4</sup> A linguagem modal é uma forma de expressão utilizada pelo homem em um determinado período. É multifatorial e não guarda lastro histórico, pois é desenvolvida no cotidiano e toma como base as ações das pessoas que compõem esse espaço, por meio da utilização daquilo que se encontra em voga (PAIVA, 2016).

FIGURA 1 – PRODUÇÃO DOS EMOJIS PELAS CRIANÇAS



FONTE: Elaboração própria.

Conforme as crianças concluíam seus *emojis*, elas narravam suas conquistas, ora solicitando uma avaliação do docente, ora evidenciando sua aprendizagem; Carlos preocupa-se com a dimensão estética: “Tio, olha o meu! Ficou bonito, né?”; Luiza destaca o sorriso desenhado em seu *emoji*: “Titio, aqui o meu, ele tá feliz”; Augusto apresenta sua maneira de realizar a tarefa: “Tia [estagiária], consegui fazer, eu fiz assim”; João reivindica auxílio para a conclusão do seu *emoji*: “Tio Lucas, me ajuda cortar?”.

As narrativas evidenciam diferentes momentos do processo de construção dos *emojis*, destacando: a dimensão estética e o juízo de valor sobre sua produção; o que foi desenhado e seus sentidos; o êxito na tarefa ao mesmo tempo em que sinaliza sua aprendizagem; a necessidade da ajuda para completar a atividade a partir da compreensão de que só é possível finalizar, naquele momento, na relação com o outro (CHARLOT, 2000).

Santos *et al.* (2019a) destacam que as intencionalidades das crianças, ao narrarem suas experiências, especialmente as avaliativas, não se restringem à mera descrição, já que elas produzem efeitos e ampliam as possibilidades de compreensão daquilo que é vivenciado, constituindo-se em memória da aprendizagem.

Narrar as aprendizagens significa torná-las *indícios* (GINZBURG, 1989), permitindo projeções que favorecem a compreensão dos saberes, montando e remontando o ocorrido, vasculhando o que ocorreu no intuito de produzir práticas que potencializem as relações com o aprender, especialmente aqueles inscritos no corpo.

Concordamos com Nunes e Corsino (2019), quando destacam que a riqueza do trabalho pedagógico na Educação Infantil se dá pela qualidade das interações, o que permite a produção de diferentes sentidos sobre o que é vivenciado nesse espaço. Dessa forma, ao utilizarmos os *emojis* como prática *avaliativa indiciária*, buscamos qualificar as interações e os diálogos direcionando suas ações para a avaliação dos aprendizados e das maneiras de utilizá-los.

Ao mesmo tempo, a utilização dos *emojis* como estratégia avaliativa serviu também como processo de autoavaliação, na medida em que eles possibilitaram às crianças fazer uma análise sobre o seu percurso formativo. Do ponto de vista das tipologias conceituais de avaliação, como define Casanova (1997), observamos o uso dos *emojis* como uma prática que transita entre os agentes classificados como heteroavaliação (centralidade naquele que propõe a avaliação, no caso, o professor) e a autoavaliação (centralidade no próprio sujeito avaliado, nesse caso, as crianças).

Além disso, o uso dos *emojis* para intermediar as interações das crianças com o professor continuou no ano letivo de 2017, após ele utilizar uma brincadeira historiada para trabalhar movimentos do *parkour*. Foram registradas as seguintes narrativas.

FIGURA 2 – AULA DE *PARKOUR*



**João:** *Eu aprendi a pular.*  
**Lucas:** *Mas isso você já sabia? Ou não sabia?*  
**João:** *Sabia.*  
**Lucas:** *Então? O que foi diferente?*  
**João:** *Hoje e[u]fiz assim [fez com as mãos sinal de rolamento] igual ao parkour.*

FONTE: Elaboração própria.

O uso do *emojis* permitiu ao docente localizar e ouvir as crianças sobre o seu processo de aprendizagem, mediando o saber apropriado corporalmente e realizando um movimento de reflexão dele e das crianças sobre seus avanços. Inclusive, a narrativa apresentada na Figura 2 destaca João relacionando a vivência com aquilo que era objeto de ensino, o *parkour*.

Mais que auxiliar as crianças a tomar as rédeas de seu percurso formativo, o professor, ao realizar esse movimento dialógico (FREIRE, 2001), opera com diferentes práticas que consideram aquilo que a criança sabe e suas maneiras de

utilizar esse saber no percurso educativo, ressignificando suas ações, atribuindo sentido àquele lugar e à forma como ele compreende e intervém em seu cotidiano, contribuindo para a formação da autonomia e da própria realidade.

No momento posterior, o professor Lucas destaca como o uso da escuta das narrativas permitiu-lhe refletir sobre suas ações e sobre aquilo que as crianças aprendem:

*Bom que elas [crianças] falam tudo. Fala do que gostou, do que queria fazer e aí eu vou pegando essas sacadas [informações] delas e vou pensando nas próximas aulas, impressionante! Eu sempre vejo algo novo (Prof. Lucas).*

A tomada de decisão consciente é uma das características da *avaliação indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018). A partir das pistas deixadas pelas crianças no seu percurso formativo, o docente qualifica sua atuação, compreendendo os aprendizados que estão sendo apropriados e (re)criados pelas crianças nas suas interações.

Nesse movimento dialógico, as crianças retomavam o experienciado, identificando as diferenças entre aquilo que já faziam (*zona de desenvolvimento real*) e indicando os novos aprendizados por meio de diferentes narrativas, inclusive do ponto de vista da *objetivação-denominação* (CHARLOT, 2000), traduzindo sua aprendizagem em enunciado por meio do gesto. Na objetivação-denominação, o aprender é apropriado na relação com o objeto, ao qual é dada visibilidade por meio da fala (enunciação). Charlot (2000) afirma que a relação epistêmica desse saber perpassa pelas ações que foram construídas objetivamente para alcançar aquela aprendizagem ou pela relação que o sujeito estabelece com o aprender, por meio de emoções e percepções.

É importante esclarecer que também registramos outros movimentos das crianças a partir do uso dos *emojis*. Luiza utilizou o 😞 e destacou: “*Hoje dei cambalhota, é difícil!*”; já Maria, que utilizou o 😊 narrou: “*Eu consegui*”. Naquele momento, apenas Nicole utilizou o 😞, enfatizando o que não conseguiu fazer: “*Eu não rolei*”.

As narrativas das crianças evidenciam os diferentes sentidos que foram atribuídos às suas aprendizagens por meio dos *usos* do *emoji* como *prática indiciária* daquilo que elas fazem com o que é ofertado pelo docente nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo as construções narradas destacam a relação que elas estabelecem com o conteúdo de ensino.

A narrativa do professor Lucas, ao refletir sobre esse movimento, lembra que ouvir as crianças, considerando suas narrativas como pistas das aprendizagens, modificou sua forma de se relacionar com aquilo que elas produzem no fazer cotidiano da Educação Infantil:

[...] *naquele dia eu vi que ele fez umas coisas certas, mas eu não tinha noção do peso que tinha quando não conseguiam fazer. Aí, na hora, ali, muito também em cima do que você disse, de ouvir as crianças e isso é uma experiência nova para mim, eu falei aqui. No outro dia eu fiquei de olho, dei uma atenção maior, isso ajudou ele a aprender direitinho o rolamento, claro, direitinho dentro da turma. Assim, só essa parte pra mim já valeu muito a pena conversar e ler os textos* (Prof. Lucas).

O docente sinaliza a mudança na sua prática a partir do contato com a *avaliação indiciária*, transformando sua maneira de ser professor, incorporando ferramentas metodológicas que são, também, avaliativas, pois, ao ouvir as crianças nessa perspectiva, ele compreende não só as potencialidades delas na mobilização dos objetos de ensino, mas também os sentidos atribuídos por elas às suas conquistas.

Abraão (2003), ao estudar as memórias de formação de professores, esclarece que, ao narrar sua história, o docente se analisa, contrapõe-se e retoma dimensões do seu trabalho auto confrontando-se, especialmente sobre aquilo que é novo em sua vida. Esse movimento permitiu a Lucas ressignificar sua própria prática conforme as demandas do cotidiano escolar.

Para Abraão (2003), os professores anunciam suas narrativas buscando a construção do seu *eu presente e futuro* na articulação do seu *eu passado*. O professor Lucas, ao rememorar suas práticas, autoavaliou suas ações no passado, compreendendo as mudanças no presente e sinalizando uma nova maneira de praticar a Educação Física na Educação Infantil, potencializando o que ele já vinha construindo com as crianças.

Assim, o trabalho com *avaliação indiciária*, na perspectiva *daquilo que se faz com o que se aprende* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018), coloca a criança em evidência para produzir seu próprio juízo de valor sobre *o que aprendeu*, permitindo a ela e ao docente identificar seus avanços e realizar, de modo consciente, ajustes nos percursos formativos. Esse movimento foi possível a partir do *uso do emoji* como prática avaliativa diagnóstica, o qual permitiu abrir um canal de comunicação entre professor e crianças, potencializando a produção de narrativas sobre as aprendizagens.

Ao mesmo tempo, usado como duplo movimento (heteroavaliação e autoavaliação), ele favorece, em seu processo dialógico, a formação das crianças para autorregulação de suas aprendizagens. Nesse sentido, é necessário investigar os processos de ensino e ampliar a compreensão daquilo que se faz no cotidiano escolar com o intuito de refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, compreendendo o próprio lugar do *emoji* como ação pedagógica e avaliativa. Nesse caminho, considerar a criança como produtora de cultura e conhecimento, protagonista de sua formação, permite ao docente investigar (ESTEBAN, 2001) aquilo que é produzido, ampliando a sua base interpretativa, procurando as pistas e sinais.

## O desenho como prática avaliativa da Educação Física na Educação Infantil

No desenvolvimento da teorização da *avaliação indiciária*, percebemos uma preocupação na apresentação de práticas avaliativas concretas produzidas no cotidiano escolar. Entre elas sinalizamos o *uso* do desenho (SANTOS *et al.*, 2014, 2016, 2019a, 2019b; LANO, 2019; VIEIRA, 2018; VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020). O *uso* do desenho pela avaliação indiciária sinaliza uma maneira de as crianças representarem suas experiências corporais por meio de outra linguagem (VIEIRA; FERREIRA NETO; SANTOS, 2020).

Mas, como será esse movimento na Educação Infantil? Ao compartilharmos os espaços e tempos da Educação Infantil com o professor Lucas, propomos uma reorganização na forma como as aulas eram programadas (Quadro 1), de modo que a sexta-feira era destinada à produção de registros sobre as aulas vivenciadas durante a semana.

Para além disso, assumir o desenho como prática *avaliativa indiciária* proporciona outra forma de análise dessa produção, uma vez que ele se relaciona com as experiências marcadas no corpo (JOSSO, 2002) das crianças, atravessadas pela especificidade da infância e das maneiras como elas se apropriam dos objetos de ensino e dos sentidos que lhes são atribuídos.

As primeiras narrativas imagéticas pouco evidenciavam o que se passava na complexidade cotidiana das aulas de Educação Física; entretanto, conforme o trabalho evoluía, os registros apresentavam outras sistematizações que davam *pistas* das *apropriações*. A Figura 3 apresenta dois desenhos produzidos pelas crianças, os quais trazem *pistas* de como o *uso* dessa prática avaliativa foi avançando e ganhando sentido na medida em que elas se *apropriavam* daquela prática, transformando-a conforme a *praticavam*.

Os desenhos apresentados foram produzidos em semanas diferentes: o de Carlos, na semana da apresentação do uso dos *emojis*, e o da Maria, rememorando uma visita realizada à sala de ginástica de uma universidade particular localizada na mesma cidade da Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei). Foram apresentados como encerramento do trabalho com o *parkour*.

FIGURA 3 – NARRATIVAS IMAGÉTICAS PRODUZIDAS POR CARLOS E MARIA



FONTE: Professor Lucas.

Na *avaliação indiciária*, o docente assume uma perspectiva investigativa, analisando o que é *dito* e o que *não é dito* sobre as produções das crianças. Nesse caso em especial, os desenhos, explorando as lacunas daquilo que é produzido e sua relação com o que foi vivenciado por elas.

A relação estabelecida pelas crianças com os *emojis* foi tema dos primeiros desenhos. A narrativa do autor dá *indícios* daquilo que marcou a sua experiência com a produção dos *emojis*: “*Eu fiz, eu gostei, por causa de que eu cortei*” (Carlos).

Ao construir seu próprio *emoji*, Carlos deu visibilidade ao seu protagonismo, evidenciando o desafio assumido, que se concretizou em experiência de aprendizagem, marcando aquele momento específico e criando uma memória da trajetória formativa. Esse movimento também indica a própria singularidade do percurso formativo, dando subsídios para a compreensão da importância do procedimental na Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2007) destaca que, no fazer pedagógico, por vezes, é negligenciada a compreensão da criança como produtora de cultura,

impactando na forma como ela entende os processos de ensino e aprendizagem e sua participação neles.

Dessa maneira, a narrativa imagética da Maria traz *indícios* dos sentidos atribuídos, por ela aos aprendizados durante a visita realizada a uma universidade particular<sup>5</sup>. No diário de campo, registramos o diálogo dela com o docente:

**Lucas:** *O que você fez aqui?* [aponta para o desenho].

**Maria:** *A visita na sala de ginástica.*

**Lucas:** *Isso aqui é o quê?* [aponta para as argolas].

**Maria:** *É onde pendura e faz assim* [faz um gesto semelhante a um rodopio com a mão].

**Lucas:** *Você fez?*

**Maria:** *Sim.*

**Lucas:** *Gostou?*

**Maria:** *Um montão assim.*

**Lucas:** *E isso, o que é?* [aponta para a parte verde].

**Maria:** *Aqui é onde faz mortal, eu fiz mortal tio, você viu?*

A narrativa evidencia não só o registro das aprendizagens por meio dos desenhos. Ao analisar seu desenho, considerando o percurso investigativo do docente, Maria evidencia suas aprendizagens e o *que ela fez com elas*, inclusive realizando gestos com as mãos na representação daquilo que foi aprendido, criando uma *apropriação* corporal que se materializou em enunciado.

Desse modo, a leitura das *pistas* e dos *indícios* na *avaliação indiciária* permite ao docente compreender aquilo que foi aprendido e o que está em construção no percurso formativo, subsidiando as maneiras de produção da sua aula, com o intuito de potencializar o percurso formativo das crianças a partir da especificidade da Educação Física.

É importante destacar que não estamos defendendo a esportivização das crianças na Educação Infantil, mas sinalizando como as vivências são *apropriadas* e se tornam memórias das aprendizagens, que podem ser evidenciadas a partir de práticas avaliativas que favoreçam a produção de narrativas das crianças. O próprio docente reconheceu esse movimento:

<sup>5</sup> Após o término das atividades com o *parkour*, Lucas iniciou o trabalho com movimentos de ginástica (rolamento, parada de mãos com três apoios e estrelinhas). Essa ação objetivou a progressão das práticas anteriores do *parkour*. Isso começou em 30 de outubro e terminou em 1º de dezembro de 2017.

“[...] naquele dia, os estagiários estavam fazendo mortais com as crianças, mas agora eu percebi que eles foram lá e ficou algo daquele processo. Se não tivesse ficado, ele nem tinha dito ‘mortal’, ia falar outra coisa, usar outra referência para isso” (Prof. Lucas).

Esteban (2001) ressalta que a avaliação é uma ação constante de *investigar investigando-se*. Assim, o professor Lucas, ao se interrogar, reflete a partir das *pistas* que ele criou, objetivando a produção de sentidos por meio da análise dos desenhos pelos seus autores, as crianças, reconhecendo o processo de aprendizagens e adquirindo subsídios para potencializar o seu planejamento.

É importante considerar aquilo que Coêlho e Souza (2019) destacam sobre as narrativas na Educação Infantil. Os autores ressaltam que as narrativas são relevantes no percurso formativo, uma vez que, por meio delas, é possível a reinvenção de si e a atribuição de sentido às experiências compartilhadas nos contextos educativos.

Ao assumirmos a avaliação como prática *investigativa* (ESTEBAN, 2001) a partir da *lógica indiciária* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018), o resgate das memórias de formação por meio de desenhos e narrativas foi revelando o percurso formativo no projeto individual, dando subsídios para sua mudança constante, entendendo que a produção documental na Educação Infantil deve estar aberta, considerando a complexidade da rede de sentidos que as crianças produzem em suas narrativas.

## **Inventariando o portfólio como prática avaliativa**

Villas Boas (2010) destaca que, na produção do portfólio, é necessária uma seleção cuidadosa dos materiais que compõem o documento, com a intenção de proporcionar o reconhecimento da trajetória do trabalho produzido pelo docente e pelas crianças e, conseqüentemente, sua avaliação.

O portfólio foi organizado pelo registro das atividades desenvolvidas durante as ações formativas, permitindo ao final uma avaliação de todo o processo. Nesse caso, considerando as finalidades da avaliação (CASTILLO ARREDONDO; CABRERIZO, 2012), o portfólio ganhou contornos formativo e somativo.

Dessa forma, o caráter inventivo da *avaliação indiciária* permitiu que significássemos o portfólio de modo que ele pudesse ser “lido” por todos aqueles que participam do cotidiano escolar da Educação Infantil, servindo como forma

de avaliar as aprendizagens, realizadas no processo educativo e sendo avaliado no final desse processo. Assim, inventariamos (SANTOS, 2005; SANTOS *et al.*, 2014, 2016, 2019a, 2019b; VIEIRA, 2018) diferentes maneiras de produção do portfólio, assumindo-o como avaliação formativa no processo de construção, e somativa no registro e comunicação das aprendizagens para os praticantes do cotidiano escolar.

O portfólio<sup>6</sup> foi composto pelo registro das memórias formativas, de forma colaborativa entre o docente e as crianças em um movimento autoavaliativo que permitiu a *reflexão-investigação*. As narrativas a seguir destacam como o processo autoavaliativo atravessou a montagem do portfólio.

Assim, o documento construído colaborativamente entre o docente e as crianças foi organizado na seguinte lógica: introdução,<sup>7</sup> plano de aula,<sup>8</sup> registros imagéticos<sup>9</sup> e texto conectando as ações.<sup>10</sup>

**Carlos:** *Tio, esse dia foi bom* [aponta para a aula em que os emojis foram desenhados no quadro].

**Lucas:** *É mesmo, eu também gostei, o que você aprendeu nesse dia?*

**Carlos:** *Aprendi a fazer emoji e aprendi a falar com o emoji.*

**Crianças:** *Eu também* [outras crianças falaram juntas].

**Carlos:** *Eu aprendi a desenhar emoji, eu não sabia desenhar emoji.*

**Lucas:** *Vem cá, só aprenderam emoji?*

**Crianças:** *Não!* [impossível identificação das vozes].

**Carlos:** *Eu gostei 'do mestre mandou' e da sala de ginástica.*

**Carlos:** *O que aprendeu na sala de ginástica e brincando de 'mestre mandou'?*

**Lucas:** *Eu aprendi a virar cambalhota, tio.*

**Luiza:** *Eu também, e também daquele que pendura (argolas).*

**Augusto:** *Eu seguia o mestre, ele fazia assim ô* [usa a canetinha para indicar um salto].

6 O portfólio produzido por Lucas e as crianças foi exposto no último dia de aula no ano letivo de 2017 (15 de dezembro de 2017).

7 Foi escrito um texto informativo para os familiares, explicando a racionalidade do portfólio em relação à sua organização.

8 Os planos de aula no portfólio foram feitos em forma de desenho.

9 Após os planos de aula, foram apresentados fotos e desenhos selecionados pelas crianças como “destaque”, os demais estavam arquivados no verso do escolhido para ser a “capa”.

10 Entre cada plano de aula que foi apresentado no portfólio, havia um texto que contava a “história” do percurso formativo das crianças. O texto foi produzido por Lucas em parceria com as crianças.

A memória do percurso formativo indiciava as aprendizagens ocorridas naquele ano letivo, possibilitando às crianças autoavaliar suas aprendizagens, destacando suas conquistas e aquilo que se tornou aprendizagem. A decisão metodológica, que selecionou os registros para o portfólio, deu visibilidade ao protagonismo das crianças e aos consumos produtivos realizados a partir das aulas de Educação Física.

O momento produzido na complexidade de narrativas e que deu origem ao momento de *reflexão-investigação* indicou o aprendizado de brincadeiras populares (mestre mandou), desenhos (aprendi a desenhar *emoji*), movimentos específicos (cambalhota, salto e argolas), inclusive, narrativas que destacam uma forma diferente de se comunicar, agora por meio dos *emojis*.

Santos *et al.* (2019a, p. 7) enfatizam que é importante assumir as narrativas como fontes avaliativas “[...] especialmente pela capacidade de formação dos alunos na projeção das práticas e na releitura de seus aprendizados”. Essa forma de anunciar aquilo que se passou contribuiu para o entendimento da complexidade dos aprendizados das crianças.

Por meio do processo autoavaliativo, outras ações do portfólio foram construídas, como a produção da capa, na qual os rostos foram substituídos por *emojis*. Cada criança escolheu o rosto que a representou ao longo do ano letivo.

A narrativa do docente sobre o processo inventivo do portfólio sinalizou os desafios enfrentados:

*“Como fazer um portfólio que tanto as crianças como os responsáveis possam entender? As crianças eu tô explicando, mas e eles (familiares)? É muito diferente do que eles já viram aqui na Umei! Tenho que pensar em como fazer isso”* (Prof. Lucas, 2017).

Naquele momento, fundamentados pela *avaliação indiciária* e pelo projeto individual, *inventariamos* uma maneira de comunicar os planos de aula.

Para tal fim, construímos “legendas” para que as crianças pudessem identificar os símbolos e apresentá-los aos seus familiares. Desse modo, elas poderiam explicar como havia sido a aula e o que aprenderam, estabelecendo uma conexão entre os planos de aula, as fotos e os desenhos.

Esse movimento permitiu aos familiares compreender as intencionalidades do projeto formativo a partir da narração de seus próprios filhos e filhas. Dessa maneira, as crianças foram protagonistas tanto na produção do portfólio como na exposição dele, transformando em enunciados as memórias de suas aprendizagens.

Também é importante destacar as figuras que foram selecionadas pelas crianças para compor o portfólio. A seguir, apresentamos sete fotos escolhidas pelas crianças em uma ação *dialógica e reflexiva* para compor o portfólio.

Santos (2005) destaca que a avaliação indiciária é uma ação compartilhada e participativa, colocando as crianças como protagonistas de suas aprendizagens. Dessa forma, o docente, ao mediar a relação estabelecida pelas crianças com os saberes produzidos, busca problematizar os desafios enfrentados no processo educativo.

Desse modo, a seleção das fotos representou os movimentos desafiadores daquele ano letivo e que foram reconhecidos pelas crianças no processo de produção da memória do percurso formativo da Educação Infantil.

As figuras selecionadas sinalizam que o fazer com as práticas corporais como especificidade da Educação Física reforça o entendimento sobre a importância do fazer e do saber sobre o fazer na Educação Infantil.

É no entrelaçamento dessas formas de saber que a criança evidencia suas aprendizagens e constrói as memórias daquilo que foi apropriado no percurso formativo, destacando as singularidades do aprender na Educação Física, que usa diferentes linguagens para potencializar o processo formativo e, para tal, necessita de um arcabouço avaliativo que lhe permita olhar para além aquilo que a criança faz com o que aprende.

## Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar possibilidades de práticas fundamentadas na concepção da *avaliação indiciária* no cotidiano de uma turma da pré-escola de uma Umei, a partir das ações construídas com o professor formado em Educação Física e com as crianças.

Na discussão das fontes, evidenciamos como a *avaliação indiciária*, assumida como perspectiva de trabalho pedagógico, permitiu não só a produção de ações que se transformaram em práticas avaliativas, mas também a reflexão a respeito de suas próprias ações, ressignificando o entendimento sobre o avaliar ao considerar as crianças como protagonistas.

Nesse caminho, produzimos práticas avaliativas tomando como pano de fundo a ludicidade: os *emojis* e os desenhos. Ambos articulados às narrativas das crianças, fomentando um movimento de investigação das aprendizagens e produção da memória do percurso formativo.

Essa memória, associada ao caráter *inventivo* da *avaliação indiciária*, possibilitou ao docente produzir um portfólio compartilhado com os alunos, potencializando o protagonismo deles na produção desse documento e o compartilhamento com seus familiares.

Dessa maneira, sinalizamos a potencialidade do uso da *avaliação indiciária* na Educação Infantil, ampliando os sentidos produzidos pelas crianças em suas experiências formativas, permitindo-lhes identificar e evidenciar *aquilo que fazem com o que aprendem* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018).

Indicamos, como perspectiva de futuras pesquisas com a *avaliação indiciária* na Educação Infantil, a sua experimentação na creche, especialmente com crianças que narram as vivências formativas por meio de outras linguagens, como a gestual.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Histórias da Educação*, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 63-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 17 out. 2021.
- ALVES, Fábio Tomaz. *O processo de avaliação das crianças no contexto da educação infantil*. 2011. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. *Cadê o brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago; CABRERIZO, Jesús Diago. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Editorial Pearson, 2012.
- CASANOVA, María Antonia. *Manual de la evaluación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla, 1997.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COÊLHO, Patrícia Souza Julia; SOUZA, Elizeu Clementino. Narrativas e aprendizagens experienciais de crianças de uma escola de educação infantil rural. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 222-240, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n22019p222a240>. Acesso em: 16 out. 2021.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346813580>. Acesso em: 16 out. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

GLAP, Graciele; BRANDELISE, Mary Ângela Teixeira; ROSSO, Ademir José. Análise da produção acadêmica sobre a avaliação na/da educação infantil do período 2000-2012. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.9i1.0003>. Acesso em: 17 out. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANO, Marciel Barcelos. *Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil*. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LÓPEZ-PASTOR, Victor Manuel *et al.* Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 57-76, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>. Acesso em: 17 out. 2021.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na educação infantil: contextos e práticas em diálogo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 134, p. 100-126, out./dez. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6109>. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A linguagem dos emojis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, maio/ago. 2016.

SANTOS, Wagner. *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, Wagner dos. Currículo e avaliação na educação física: práticas e saberes. In: SCHNEIDER, Omar *et al.* (org.). *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. Aracaju: Editora da UFS, 2008. v. 2, p. 87-106.

SANTOS, Wagner *et al.* Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 153-179, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400008>. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, Wagner *et al.* Evaluation of school physical education: recognizing it as a specific curriculum component. *Movimento*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-217, 2015.

SANTOS, Wagner *et al.* A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 27, p. 27-37, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2737>. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, Wagner *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS, Wagner *et al.* Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-17, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTOS, Wagner *et al.* Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 287-308, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.19243>. Acesso em: 16 out. 2021.

VIEIRA, Aline Oliveira. *Por uma teorização da avaliação em educação física: práticas de leituras por narrativas imagéticas*. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VIEIRA, Aline Oliveira; FERREIRA NETO, Amárico; SANTOS, Wagner. Práticas avaliativas indiciárias e os sentidos atribuídos ao aprender na educação física em nove anos de escolarização. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 10, p. 200-217, abr. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2877>. Acesso em: 17 out. 2021.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2010.

---

Texto recebido em 01/12/2020.

Texto aprovado em 01/06/2021.