



**Edição Especial**  
III Congresso Internacional de Ensino - CONIEN  
Universidade do Minho - Braga, Portugal, 2024

**AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E  
PERCURSOS DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS**  
*EVALUATION IN CHILDHOOD EDUCATION: KNOWLEDGE AND PATHWAYS OF  
CHILDREN AND TEACHERS*

Erone Hemann Lanes<sup>1</sup>  
Jordana Wruck Timm<sup>2</sup>

**Resumo**

O estudo tem como foco a avaliação na educação infantil e objetiva ampliar a compreensão sobre como e o que devemos e/ou podemos avaliar. Considera-se a necessidade de acompanhamento de aspectos objetivos acerca do desenvolvimento infantil, tais como os marcos do desenvolvimento, bem como de questões subjetivas, que correspondem ao desenvolvimento da identidade pessoal da criança, mas que estão também relacionadas à vida coletiva da instituição e aos eventos que ocorrem fora dela, tais como a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a construção de sentidos e o protagonismo. A Análise Textual Discursiva foi a metodologia utilizada para tratamento dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez professoras da educação infantil de uma instituição brasileira. Os resultados foram apresentados por meio das seguintes unidades de sentido: Processos cognitivos dos adultos, Processos cognitivos das crianças e Armadilhas da avaliação na educação infantil. Como conclusões, destaca-se que o registro é a base fundamental de reflexão para a avaliação na educação infantil. É a partir dele que se recheia e se abre o olhar para ver e interpretar as ações das crianças e encontrar nelas os 'conteúdos da aprendizagem'. Avaliar consiste em um processo que exige rigorosidade na organização e sistematicidade do processo para o acompanhamento de cada criança e do grupo como um todo. A avaliação na educação infantil é difícil e

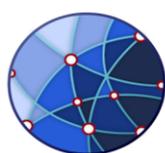
<sup>1</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

<sup>2</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

*REPPE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino*

*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio (PR), v. 8, n. 2, p. 2487-2509, 2024*

*ISSN: 2526-9542*



**III CONIEN**  
Congresso Internacional de Ensino  
PESQUISAS NA ÁREA DE ENSINO:  
IMPACTOS, COOPERAÇÕES E VISIBILIDADE

DE 4 A 6 DE SETEMBRO  
BRAGA - PORTUGAL



complexa, porém confere sentido à prática pedagógica, pois é favorecedora da aprendizagem, tanto das crianças, quanto das docentes.

**Palavras chave:** Avaliação; Aprendizagem; Educação Infantil.

### **Abstract**

The study focuses on evaluation in early childhood education, aiming to expand understanding of how and what we should and/or can evaluate. It is considered the need to monitor objective aspects of child development, such as developmental milestones, as well as subjective issues, which correspond to the development of the child's personal identity, but which are also related to the collective life of the institution and beyond. of it, such as imagination, creativity, curiosity, construction of meaning and protagonism. Discursive Textual Analysis was the methodology used to process the data, consisting of semi-structured interviews carried out with ten early childhood education teachers from a Brazilian institution. The results were presented through the following units of meaning: Cognitive processes of adults, Cognitive processes of children and Pitfalls of assessment in early childhood education. As conclusions, it is highlighted that the record is the fundamental basis of reflection for the evaluation in early childhood education, it is from it that the gaze is filled and opened to see and interpret the children's actions and find in them the 'contents of the learning'. Assessing is a process that requires rigor in the organization and systematicity of the process to monitor each child and the group as a whole. Assessment in early childhood education is difficult and complex, but it gives meaning to pedagogical practice, as it favors learning, both for children and teachers.

**Keywords:** Assessment; Learning; Child education.

### **Introdução**

Assegurar a qualidade na oferta de educação infantil (EI) é um dos grandes compromissos da atualidade. Salvas as inferências que podemos fazer ao conceito de qualidade, efetivar esse compromisso implica compreender o papel da EI na formação humana, visto que esta inaugura a educação institucionalizada na vida da pessoa. Podemos dizer, ainda, que, com importância maior, confere à criança visões construídas social, antropológica, psicológica e historicamente, pautadas na garantia dos seus direitos, não apenas fundamentais, mas de maneira ampliada.

O Brasil avançou, nos últimos anos, no que diz respeito ao acesso à EI, mas ainda caminhamos a passos lentos em diversos aspectos e existem enormes discrepâncias nas diferentes regiões do país. Vivemos, hoje, o paradoxo da existência do conhecimento teórico avançado sobre a infância e a criança, enquanto alguns não conseguem acessá-lo, ou não possuem as condições necessárias para a realização de práticas pedagógicas enriquecidas, espaço físico e materiais apropriados.

No cerne de todo processo educativo realizado na EI está a criança, sujeito em aprendizagem e desenvolvimento, que deseja vivenciar as possibilidades dos modos participativos de fazer pedagogia e, nessa agência, convoca-nos constantemente a refletir sobre inúmeras questões, podendo ser listadas, entre elas: como percebemos as crianças? Como compreendemos seu papel social na sociedade moderna? Qual o significado de ser criança nas diferentes culturas, grupos sociais e diferentes contextos que lhes proporcionem aprendizagens? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento, acesso aos conhecimentos, seus direitos, para assegurar que a educação cumpra seu papel social de formação integral?

Não nos propomos a responder tais questões. Com elas, pretendemos ressaltar que, de questionamentos amplos como esses, ramificam-se variadas dimensões, entre elas as práticas pedagógicas realizadas na EI.

Neste texto, ocupamo-nos das reflexões acerca das práticas de avaliação 'na' educação infantil. Ressaltamos a diferenciação entre a avaliação 'na' e 'da' educação infantil brasileira. Traduzida por Micarello e Amaral (2014), a avaliação 'da' EI se refere à perspectiva mais ampla de avaliação das condições de oferta e da qualidade dessa oferta; já a avaliação 'na' EI se refere às práticas de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento, resultantes do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições. Ambas as modalidades se relacionam e coexistem, visto que a ampliação das aprendizagens e desenvolvimento infantil dependem substancialmente da qualidade da oferta, em suas diferentes dimensões, seja de políticas públicas, espaço físico, materiais ou formação docente.

Desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), a educação brasileira tem vivido um turbilhão de movimentos em todas as suas etapas. No que se refere à Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (BNCC-EI), o documento revela o novo arranjo curricular proposto que, embora não aprovado na íntegra pela comunidade acadêmica, exigiu das redes e sistemas de ensino a elaboração e/ou revisão de seus currículos e, conseqüentemente, das concepções, instrumentos e metodologias utilizadas nos processos avaliativos. Legalmente, o processo de avaliação na EI é tratado em diversos documentos. As orientações principais residem na finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e fornecer subsídios para estruturar e reestruturar o trabalho realizado (Brasil, 1996). Tanto as Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009), quanto a BNCC-El destacam a observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre elas no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros), feitos ao longo do período, em diversificados momentos, como condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos.

São orientações sucintas, que prospectam ações iniciais e finais para o processo avaliativo. Portanto, é primordial compreendermos como a criança aprende para avaliá-la, quais recursos são possíveis e o que significa avaliar, já que se trata de um processo demasiadamente complexo, que abrange inúmeros aspectos e não se resume a breves orientações.

É possível afirmar que as orientações contidas nos documentos oficiais que tratam da avaliação na EI carecem de orientações explícitas para organização dos processos. É preciso analisar as entrelinhas e realizar inferências, diálogos com a teoria e articulação com as realidades para compreender o que dizem os textos legais. Essa carência configura a relevância de estudos que se propõem a investigar a temática.

No caso deste, a partir da pesquisa de doutorado em andamento de uma das autoras, tendo como *corpus* de análise respostas fornecidas em entrevistas por dez professoras da EI de uma rede municipal brasileira, colocadas em diálogo com estudos teóricos acerca da temática, intentamos refletir sobre a avaliação na EI, objetivando ampliar a compreensão sobre o que devemos e/ou podemos avaliar.

Os resultados foram obtidos por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) e organizados nas seguintes unidades de sentido: Processos cognitivos dos adultos, Processos cognitivos das crianças e Armadilhas da avaliação na EI.

### **O que queremos, podemos e/ou devemos avaliar?**

Para adentrar aos aportes teóricos que sustentam os achados deste estudo, relembremos o livro *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire, publicado pela primeira vez em 1983. A publicação desvelou horizontes pedagógicos, ao apresentar a prática de escrita de relatórios de turmas de EI e alfabetização com

descrições detalhadas, acompanhadas de desenhos das próprias crianças, o que possibilitou aos leitores conhecer o cotidiano de aprendizagens por elas vivenciado.

O livro completou 40 anos de publicação e, mesmo assim, *A paixão de conhecer o mundo* continua sendo uma referência fundamental para a EI, não só para reflexões sobre a escrita de relatórios, como para as diferentes dimensões que compõem a prática pedagógica nessa etapa de escolarização. Mas o que confere a esta obra tamanha relevância, mesmo com o passar dos anos?

Arriscamos afirmar que o sucesso se deve à explícita jornada conjunta de aprendizagem, investigação e produção do conhecimento que narra, percorrendo um caminho em que nada está pronto, não existem receitas ou soluções genéricas, academicistas ou descoladas da realidade. Porém, por mais irreal que seja, este é o desejo ou a necessidade que move a ação de muitas professoras da EI: obter uma resposta, um instrumento concreto, uma técnica para fazer isso e aquilo, o que também se aplica à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Essas reflexões nos fazem concluir que a prática de observação e registro na EI não é nova, assim como não é nova a busca por compreender como utilizar esses registros para evidenciar as aprendizagens das crianças.

Cabanellas e Eslava (2020, p. 128) nos lembram que:

Temos acesso à observação das crianças, mas o que observamos é apenas a ponta do iceberg do que é cada menino, cada menina. Tentamos selecionar as áreas que para nós, sejam mais esclarecedoras, mais pertinentes para o estudo que realizamos, e colocar uma lupa sobre essas áreas, tentando fazer uma fotografia que amplie os dados que aparecem semi-ocultos, as mensagens nas entrelinhas, o que podemos contemplar sem pretender, em nenhum momento, abranger o todo. Buscar, por trás das imagens que se mostram, as imagens que permanecem ocultas. Ir até a raiz da força da imaginação, no ser humano, na criança.

A avaliação, em todas as etapas da EI, permite acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem<sup>3</sup> de sujeitos que estão em plena aquisição de habilidades não só cognitivas, mas também relativas ao desenvolvimento motor, da

---

3 Dadas as limitações de extensão deste texto, não ampliaremos as discussões sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, já elaboradas por diferentes teóricos. Para aprofundamento sugerimos a leitura das publicações de Moreira (2023) e de Bee e Boyd (2011).

linguagem, sociais, emocionais e que correspondem à boa saúde da criança. O desenvolvimento humano, durante a primeira infância, é intenso e marcado pela maturação do corpo e do cérebro. Nesse período, é possível observar os chamados marcos do desenvolvimento, que consistem em etapas cronológicas e previsíveis, cumpridas pelo organismo em decorrência do seu amadurecimento progressivo. Cosenza e Guerra (2011) exemplificam tais marcos ao destacarem que geralmente as crianças andam sem ajuda entre os 12 e os 15 meses, são capazes de controlar seus esfíncteres entre os 21 meses e os quatro anos e começam a falar por volta dos 18 meses. Percebe-se, assim, existirem diferenciações entre uma criança e outra, mas espera-se que, nessa fase do desenvolvimento, ela adquira autonomia nesses aspectos.

Esses marcos não são realizações isoladas; eles se desenvolvem sistematicamente, e cada capacidade adquirida prepara o bebê para lidar com a seguinte. Os bebês primeiramente adquirem habilidades simples e depois as combinam em sistemas de ação cada vez mais complexos, os quais permitem uma gama mais ampla ou mais precisa de movimentos e um controle mais eficiente do ambiente (Papalia; Feldman, 2006, p. 176).

As constatações de Papalia e Feldman (2006) justificam a necessidade de as professoras avaliarem e acompanharem as capacidades adquiridas pelos bebês, tanto para identificar o que já poderia ter sido alcançado, como para potencializar a ampliação daquela capacidade já adquirida. Então, em ambas as situações, será possível proporcionar as condições necessárias de atenção, de materiais, espaços ou, ainda, solicitar auxílio de profissionais de outras áreas.

O acompanhamento dos marcos do desenvolvimento da criança atende à função sociopolítica da EI (Brasil, 2009) e possibilita a articulação das ações envolvendo profissionais das classes comuns, professores/as especialistas e, também, profissionais da saúde, todos no compromisso com o melhor desenvolvimento da criança (Brasil, 2006). Essa articulação é importante, sobretudo diante dos dados revelados no censo educacional de 2023, que mostram que, na EI, houve acréscimo no número de matrículas de crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades de 193% na creche e de 151% na pré-escola, se comparados aos números do censo de 2019. Essas crianças são atendidas em classes comuns ou especiais exclusivas (Inep, 2024).

A avaliação na EI é definida a partir da concepção de desenvolvimento integral e acontece de forma sistemática e contínua. O acompanhamento tem o objetivo de assegurar um diagnóstico responsivo e não de promoção, retenção ou comparação a um desenvolvimento idealizado. Ademais, os resultados estão atrelados às condições de oferta e dinâmicas institucionais. O Quadro 1 demonstra a síntese dos principais marcos do desenvolvimento na faixa etária dos quatro aos 24 meses de idade, que podem auxiliar as professoras no atendimento responsivo às necessidades das crianças.

**Quadro 1:** Marcos do desenvolvimento infantil

Faixa etária	Marco do desenvolvimento
4 meses	Coordena o movimento dos olhos; Sorri espontaneamente; Alcança brinquedos com as mãos; Mantém a cabeça firme, sem suporte; Empurra as perninhas para baixo quando seus pés são colocados em uma superfície rígida; Acompanha sons; Reproduz sons.
6 meses	Rola em duas direções; Armazena memórias, reconhecendo nomes, palavras básicas como “não” e “tchau” e sons familiares; Responde ao que ouve, emitindo sons; Tenta pegar objetos ao seu alcance, troca de uma mão para outra; Começa a sentar sem apoio; Inicia a introdução alimentar.
9 meses	Pode ter medo de estranhos; Entende o “não”; Balucia palavras como “mama” e “papa”; Pega objetos, fazendo o movimento de pinça com os dedos; Senta-se sem suporte; Engatinha.
12 meses	Possui coisas e pessoas favoritas; Responde a comandos simples de voz; Tenta reproduzir as palavras que ouve; Imita gestos; Fica de pé se apoiando em móveis; Pode dar alguns passos sem apoio ou iniciar a caminhada.
18 meses	Gosta de entregar objetos às pessoas; Fala palavras simples; Balança a cabeça para “sim” e “não”; Sabe para que servem os objetos mais comuns, como escova e colher; Aponta para partes do corpo; Segura e bebe no copo; Anda sozinho.
24 meses	Imita os outros, tanto adultos quanto crianças maiores; Gosta de brincar com outras crianças; Conhece o nome dos familiares e de alguns objetos; Fala pequenas frases; Começa a aprender cores e formas; Consegue chutar uma bola; Corre.

Fonte: As autoras, com base em Bee e Boyd, 2011

É necessário destacar que, assim como a concepção e a natureza da infância variam entre culturas em determinados períodos, os marcos do desenvolvimento infantil também estão atrelados aos estilos de vida social e cultural da criança e exercem influências em seus aprendizados. Por exemplo, se uma criança usar constantemente calçados que não possuem cadarços, certamente saber amarrá-los será um aprendizado que poderá demorar para ser conquistado.

Esse exemplo serve para afirmar o posicionamento de que a avaliação da aprendizagem não deve ser pautada somente nos estágios desenvolvimentistas ou em categorias universalizantes. É necessário buscar um ponto de equilíbrio, considerando a socialização das crianças, sua adaptação na sociedade, sua participação na produção e reprodução cultural (Corsaro, 2011) e não ter foco apenas na internalização individual de habilidades e conhecimentos. O respeito às suas características é primordial, sobretudo para a avaliação das condições de vida que as põem em contato com pessoas, objetos e situações em sua cultura.

Aos aspectos mais objetivos, como os integrantes dos marcos do desenvolvendo, somam-se questões subjetivas, que correspondem às características individuais da criança, tais como a imaginação, a criatividade, a curiosidade, a construção de sentidos, o protagonismo e o engajamento nas propostas. Como acompanhar e avaliar o desenvolvimento desses aspectos que possuem correlação com a construção das aprendizagens nas diferentes linguagens<sup>4</sup> e com a própria identidade pessoal da criança? Consideramos que tais aspectos não podem ser mirados de forma individual, há que se compreender mais sobre a própria natureza da aprendizagem no âmbito escolar, um espaço coletivo e de constantes relações, variáveis intrínsecas à aprendizagem. Portanto, para avaliar as crianças em aspectos que dizem respeito à subjetividade humana, é preciso considerá-las em relação, tanto com outros sujeitos, quanto com os espaços, tempos e com as relações sociais que estabelecem. Fica clara, assim, a incoerência de observá-las suspensas em seus comportamentos, desconsiderando que estão inseridas na vida coletiva da sociedade.

Como destaca Bruner (2008), o que se vive na escola é a vida em si e não uma preparação para ela. Segundo o autor, a escola é a comunidade especial em que

---

4 Referimo-nos às diferentes linguagens da criança, pois, como escreveu Malaguzzi (ano, p. ), “a criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem)”.

se experimenta a descoberta por meio da utilização da inteligência, em que se entra em domínios novos e não imaginados da experiência, em continuidade constante ao que já foi vivido. Nesse sentido, é incoerente considerar que as aprendizagens relativas a constituição da subjetividade, da identidade pessoal, dos modos de ser e estar da criança possam ser avaliadas como um resultado final.

Cabe, portanto, investigar como, com quais estratégias e em quais situações a criança evidencia aprendizagens aprendizagem, considerando, principalmente, a processualidade de seu desenvolvimento. Isso exige a sensibilidade e o conhecimento para tornar o pensamento da criança visível ou, pelo menos, para oferecer uma interpretação sobre ele e, assim, realizar a avaliação, considerando o que ela aprendeu, como aprendeu, de onde partiu, onde chegou e o que é, ainda, necessário proporcionar para que avance.

É preciso destacar que, em cada momento da vida cotidiana na EI, existe uma extraordinária potência para construir conhecimentos. Comer, descansar, usar o banheiro, participar da higiene, guardar seus pertences, trocar a roupa, calçar e descalçar o tênis, deslocar-se de um espaço a outro, participar da organização dos materiais são ações que possibilitam “[...] aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 15).

### **Encaminhamentos metodológicos**

As reflexões aqui apresentadas são originárias da pesquisa de doutorado em andamento de uma das autoras. Inicialmente, destacamos que a natureza da pesquisa é de base qualitativa. Essa abordagem de investigação visa a compreensão dos processos históricos, sociais e, especialmente subjetivos, sobretudo pelo envolvimento de seres humanos, como é o caso desta.

A realização de qualquer pesquisa pressupõe a delimitação de uma pergunta, da qual derivam os caminhos de busca por respostas possíveis à mesma. No contexto deste estudo, a pergunta estabelecida alinha-se à ATD, adotada como metodologia de análise do *corpus* de dados coletados e está colocada da seguinte maneira: O que é isso que se mostra nas falas das professoras sobre ‘o que é’ e ‘o que’ avaliar na EI?

O *corpus* de análise foi composto pelas respostas fornecidas em entrevistas semiestruturadas, realizadas com dez professoras atuantes na EI de instituições

vinculadas a uma rede municipal ensino localizada no oeste de Santa Catarina, Brasil. Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 34), a ATD é compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

A definição das categorias emergentes se deu a partir das compreensões originárias do *corpus*. Elas foram resultantes da utilização dos métodos indutivo e intuitivo e representam as “aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador com base em seu envolvimento intenso com o fenômeno investigado” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 46).

A ATD, como metodologia de análise, proporcionou o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre a temática e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Esses resultados são traduzidos pela elaboração do metatexto aqui apresentado, que traz as vozes das participantes da pesquisa.

### **Resultados e Discussão: tornando visível as vozes das professoras**

O desenvolvimento deste estudo considera a carga de valores, concepções, interesses e princípios que nos orientam como pesquisadoras. A partir da interrogação que fazemos aos dados, com base no que conhecemos do assunto, ou seja, em toda a teoria que tivemos acesso a respeito, pelas vivências práticas como professoras da EI e formadoras de professores, é que se tornou possível construir o conhecimento sobre o fato aqui pesquisado (Lüdke; André, 2018).

Consideramos fundamental caracterizar as participantes da pesquisa, no que tange aos seus percursos cronológicos e formativos, pois essas variáveis constituem as concepções e os modos de compreender os processos avaliativos na EI que realizam. Esses dados são retratados no Quadro 2.

Todas as professoras atuam quarenta horas semanais, nos diferentes grupos etários, e possuem formação em nível de pós-graduação *lato sensu* concluída na área da EI. Quanto à idade e tempo de atuação na docência, há diferenças significativas entre o grupo, constituído por professoras de 30 a 57 anos e com tempo de atuação

que vai de cinco a 30 anos. Essa diversidade revela a vivência de diferentes períodos históricos da EI no Brasil entre as integrantes.

**Quadro 2:** Características das professoras participantes da pesquisa.

Professora	Idade	Tempo de atuação na EI	Formação acadêmica
Professora 1	57	24	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 2	50	30	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 3	48	18	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 4	43	10	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 5	42	9	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 6	38	5	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 7	37	14	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 8	35	6	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora 9	31	9	Mestrado em andamento
Professora 10	30	8	Pós-graduação <i>lato sensu</i>

Fonte: As autoras (2024)

Para evidenciar as concepções das professoras sobre ‘o que é’ e ‘o que’ avaliar na EI, apresentamos fragmentos das narrativas produzidas nas entrevistas. As respostas às perguntas: o que é avaliar na EI? O que uma professora precisa saber para avaliar na EI? Como você avalia na EI? E, o que você avalia na EI?, por meio da ATD, foram estudadas, ponderadas, fragmentadas e, posteriormente, unitarizadas para, então, ser categorizadas. Nesse movimento, foram identificadas as unidades de sentido. O Quadro 3 apresenta a sistematização da análise:

**Quadro 3:** Processo de categorização emergente

Unitarização	Categorização	Unidade de sentido
<ul style="list-style-type: none"> <li>-olhar aprofundado</li> <li>-olhar atento</li> <li>-reflexão</li> <li>-descrição</li> <li>-complexo</li> <li>-importante</li> <li>-difícil</li> <li>-falta de registro</li> <li>-estudo</li> <li>-hábito do registro</li> <li>-autoria para escrever</li> <li>-modelo a seguir,</li> <li>-registro da observação</li> <li>-faixa etária da turma</li> <li>-sobre coisas difíceis de escrever</li> <li>-crianças que possuem dificuldades</li> <li>-crianças ‘especiais’<sup>5</sup>-como escrever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-angústias</li> <li>-papel docente</li> <li>-prática pedagógica</li> <li>-aparato instrumental</li> <li>-complementar a ação da família e da comunidade</li> </ul>	Processos cognitivos do adulto

5 A terminologia adequada é, segundo Sasaki (2003), ‘criança com deficiência’.

<ul style="list-style-type: none"> <li>-escrita verdadeira</li> <li>-autoavaliação da prática</li> <li>-reelaborar a prática</li> <li>-considerar o que é ofertado</li> <li>-sentido da prática desenvolvida</li> <li>-avaliar constantemente</li> <li>-satisfatório</li> <li>-identificar o que oferecer para a criança</li> <li>-identificar o que a criança sabe</li> <li>-identificar o que precisa saber</li> <li>-avaliar o desenvolvimento da criança</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-avaliar se o proposto foi atingido</li> <li>-resultado do trabalho</li> <li>-resultado da aprendizagem</li> <li>-expectativa de aprendizagem</li> <li>-estímulo-resposta</li> <li>-espera de resultados</li> <li>-comportamento</li> <li>-habilidades desenvolvidas pela criança</li> <li>-prática x resultado</li> <li>-expectativa de resultado</li> <li>-avaliar como a criança está</li> <li>-avaliar o que ela sabe fazer</li> <li>-avaliar como ela obedece aos comandos</li> <li>-desenvolver habilidades,</li> <li>-estimulação</li> <li>-o que a criança consegue fazer</li> <li>-falha na prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-expectativas do adulto</li> <li>-padrões de aprendizagem do adulto</li> <li>-avaliação da criança</li> <li>-produto final</li> </ul>	Armadilhas da avaliação na EI
<ul style="list-style-type: none"> <li>-fase do desenvolvimento</li> <li>-a vida da criança como um todo</li> <li>-desenvolvimento integral</li> <li>-identificar o processo de aprendizagem da criança</li> <li>-criança dita o que escrever sobre ela</li> <li>-acompanhar o desenvolvimento</li> <li>-processo</li> <li>-proposta de acordo com a ação da criança</li> <li>-ir além de acordo com a ação da criança</li> <li>-considerar as necessidades da criança</li> <li>-desenvolvimento pleno</li> <li>-particularidades da criança</li> <li>-o que precisam aprender</li> <li>-conhecer a família</li> <li>-colocar-se no lugar dos pais</li> <li>-origens</li> <li>-cultura</li> <li>-vida familiar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-a criança como centro do processo</li> <li>-avaliação integral</li> <li>-avaliação como facilitadora da aprendizagem</li> <li>-conceito de criança</li> <li>-conceito de infância</li> </ul>	Processos cognitivos da criança

Fonte: As autoras (2024)

Os novos modos de ver o pesquisado foram expressos por três unidades de sentido: Processos cognitivos do adulto; Processos cognitivos da criança e Armadilhas da avaliação na EI, as quais foram analisadas à luz das teorias já construídas, aliadas às reflexões das autoras. O processo considerou que, na ATD, ainda que o caminho a ser expresso pela escrita de um texto seja linear, “em cada

ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 188). Os resultados se encontram na próxima seção.

### ***Processos cognitivos do adulto***

Identificamos como processos cognitivos dos adultos os aspectos relativos ao papel docente na ação de avaliar, relacionados à prática pedagógica, aos modos de fazer a avaliação e, conseqüentemente, ao aparato instrumental necessário para isso. As professoras demonstram angústia quando se veem avaliando, frente à necessidade de atenderem a esses aspectos, relacionados ao que elas sabem sobre a avaliação na EI.

As professoras destacaram a importância da avaliação, tanto para elas quanto para as crianças. Porém, afirmaram ser esse um processo complexo e difícil, revelando indícios do que compõe tais dificuldades, como o pouco hábito de registrar e a falta de palavras para expressar o que considerariam necessário relatar sobre a criança. São aspectos que revelam a carência de repertório para elaborar narrativas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e, nessa falta, a conseqüente dificuldade de se colocarem como autoras da escrita na avaliação, pelo receio da exposição e do julgamento acerca do que escrevem. Tais colocações podem ser observadas nos seguintes trechos das entrevistas:

É o processo mais importante e sinto que muitos professores e colegas enxergam como o momento mais difícil de encarar. A gente escreve muito pouco, a gente vê que a prática do registrar ainda não está muito presente no dia a dia dos professores. Acredito que essa é a dificuldade, quando a gente senta para avaliar e não tem esses registros. Avaliar é avaliar o desenvolvimento da criança, olhar a criança como um todo, então avaliar ela sem registros, eu acho praticamente impossível (Professora 6).

A avaliação é uma coisa bem delicada. Tem coisas que são bem difíceis da gente colocar, que eu penso que ainda eu preciso estudar mais, sobre as crianças que têm dificuldades, crianças especiais, como escrever sobre as crianças atípicas para que a família também compreenda, as crianças com dificuldade de comportamento, dificuldades de aprendizagem. Como escrever para que seja, assim, verdadeiro, mas que não seja difícil, impactante para os pais, porque a gente precisa se colocar no lugar deles. Eu preciso melhorar nesse sentido (Professora 7).

Ao serem questionadas sobre o que é avaliação na EI, todas as professoras responderam que consiste em avaliar e/ou acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança a partir da observação e do registro. A afirmação pode ser exemplificada pela fala da Professora 8, quando diz que tem por hábito ter “um caderno de registros, onde a gente vai avaliando, vai descrevendo como é esse aluno no decorrer do período. É por meio de registros mesmo, da observação e do registro no caderno”. Entretanto, posteriormente, ao serem solicitadas a descrever como fazem, como realizam a avaliação, quais ações contemplam/envolvem o ato de avaliar, apresentaram respostas generalizadas, demonstrando pouca clareza sobre o aparato instrumental que usam e sobre a sistematicidade necessária aos processos.

Percebemos, assim, a necessidade de que as professoras tenham melhor compreensão do processo. Suas falas revelam a falta da rigorosidade de organização que a complexidade da avaliação exige. Os termos ‘vai avaliando’, ‘vai fazendo’ retratam o risco de que o processo ocorra quando sobrar tempo, ou sem muita reflexão. Um ponto de partida para conferir sistematicidade ao processo é considerar a articulação da avaliação com as demais dimensões<sup>6</sup> e finalidades da prática pedagógica na EI. Entre elas, destacam-se articular os saberes e as experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade (Brasil, 2009; Brasil, 2017). Nessa articulação reside um aspecto fundamental a ser considerado pela avaliação, ou seja, é preciso buscar conhecer os saberes das crianças, o que já compreendem sobre o mundo que as cerca. Porém, esses saberes não estão citados nos textos dos currículos, não existe uma lista possível de ser acessada, tampouco todas as crianças, mesmo que pertencentes ao mesmo grupo etário, possuem os mesmos saberes. A compreensão de que não existe uma receita para a avaliação é expressa pela professora:

Muitas vezes a dificuldade é não ter uma receita, um checklist para você seguir. Por exemplo, nessa primeira avaliação, nos primeiros seis meses do ano, qual vai ser o checklist? O primeiro critério de avaliação vai ser a adaptação, o segundo vai ser a rotina, o terceiro vai ser higiene, o quarto vai ser alimentação, soninho, etc. e não é assim, tem que olhar para a tua criança e ver o que ela desenvolveu a partir das experiências que você proporcionou para ela (Professora 9).

---

6 Nos referimos ao planejamento, observação, registro, escuta, documentação pedagógica, brincadeira, interações, indissociabilidade entre educar e cuidar, entre outras.

Fochi (2018) chama atenção para o risco de interpretação errônea dos objetivos de aprendizagem relativos a cada um dos campos de experiência contidos na BNCC-EI. O autor destaca que,

É preciso cuidado para não lidar com eles da mesma forma como se fazia em relação a determinado item do planejamento que precisava ser “atingido” pela criança, e isso era atestado numa “ficha de acompanhamento” onde se classificava a criança com termos como “atingiu”, “não atingiu” ou “em processo”.

Esses objetivos são referências de aprendizagens possíveis a partir de certas experiências vividas pelas crianças. Portanto, dependem dessas experiências (Fochi, 2018, p. 10).

Como o próprio autor destaca, o foco não está nos conhecimentos, mas nas experiências das crianças com eles. Façamos o exercício de refletir sobre a quebra de paradigma que essa afirmação representa para uma professora cujas concepções residem nos moldes das pedagogias transmissivas, visto que “a concepção do conhecimento como algo essencial e permanente é central na educação tradicional transmissiva” (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2019, p. 15).

Certamente, inúmeras outras questões se articulam, dependem e interferem nos processos cognitivos dos adultos ao realizarem a avaliação na EI. Discutimos, aqui, um fragmento de todo o contexto. Importa-nos compreender que não é tarefa fácil acompanhar e identificar os saberes, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, torná-las visíveis e, ainda, narrar esse processo por meio de relatórios ou outros instrumentos de avaliação. Sobretudo, é preciso considerar que os conhecimentos podem ser provisórios, metafóricos, capazes de serem rapidamente modificados, “mas importantes porque nos ajudam a entender as ideias, as representações mentais e emocionais que as crianças ativam e elaboram (Giacopini; Bassi, 2007, p. 5).

### ***Processos cognitivos das crianças***

Do mesmo modo como no desenvolvimento das propostas pedagógicas e do cotidiano vivido na escola ‘investigamos com as crianças’ questões variadas, também assumimos o papel de ‘investigar as crianças’ no decorrer desses momentos.

Rinaldi (2017, p. 186), ao propor uma reconceitualização do termo investigação, define-o como “a tensão cognitiva que se cria sempre que ocorrem

processos autênticos de aprendizado e de construção de conhecimento”. A autora explica, ainda, que a avaliação na EI tem o papel de assumir a perspectiva de ‘dar valor’. Em suas palavras, “[...] valorizar significa dar valor a esse contexto e implica que certos elementos sejam tomados como valores” (Rinaldi, 2017, p. 135).

Uma das professoras entrevistadas traduziu seu modo de investigar as crianças e valorizar suas aprendizagens, usando as seguintes palavras:

Observar a criança, o desenvolvimento, cada passo que eles dão, cada nova fase em que eles entram, a gente precisa olhar, para estar com a criança, perceber as transições que fazem, perceber os movimentos, o que falam. (Professora 4).

Uma importante ressalva quando investigamos sobre como, quais estratégias usou e o que a criança aprendeu diante das propostas pedagógicas, do cotidiano vivido na escola e de suas interações, é que a aprendizagem possui um conteúdo a ser revelado. O registro que narra a ação da criança é extremamente importante, porém, ele precisa ser aprofundado, não basta contar o que a criança fez, é preciso interpretar tais ações e revelar quais aprendizagens se configuram ali. Observamos essa questão na descrição feita por Freire (2007):

Descobrimos que as borboletas vivem para pôr os ovos, que não se alimentam (algumas espécies) e morrem em seguida depois de postos os ovos. À medida em que íamos fazendo essas descobertas, íamos registrando [...] no nosso quadro de descobertas, e o que ainda não sabíamos, ou sobre o que não tínhamos segurança, anotávamos no nosso ‘quadro de dúvidas’ (Freire, 2007, p. 55, grifo nosso).

Nesse relato, as crianças investigaram a vida da borboleta e, com isso, aprenderam noções de biologia, sobre a ecologia desses insetos, seus hábitos alimentares e formas de reprodução. Ou seja, as aprendizagens não foram infantilizadas ou somente narradas como se contassem apenas a história do que foi vivido. Tratam, sobretudo, sobre o que foi aprendido e o sentido disso para a vida das crianças. A narrativa exemplifica as particularidades do envolvimento, engajamento, curiosidade, participação, protagonismo de cada criança. São importantes aprendizagens que podem e devem ser acompanhadas e avaliadas no decorrer de investigações como essa.

Obviamente, os modos como tais aprendizagens acontecem variam de acordo com a fase do desenvolvimento e as formas de pensamento já experimentadas pela

criança. Mesmo que possuam a mesma idade, elas têm histórias de vida, experiências, cultura familiar e social diferenciadas, como afirma a professora:

Eu acho que tem que conhecer um pouco da família da criança, teria que ter mais a família na escola para ter um olhar específico sobre a criança. Ela traz muita coisa errada, então, daqui a pouco essa criança não está aprendendo porque ela não sabe mesmo, ou porque está acontecendo alguma coisa e ela não está conseguindo colocar, se acalmar para colocar? (Professora 2).

A preocupação relatada pela professora revela suas concepções de criança e infância e sua compreensão da relação das condições sociais, culturais, de diferentes contextos, com as possibilidades de aprendizagens a que tem acesso.

Outrossim, quando nos referimos aos processos cognitivos da criança, é fundamental avançarmos na compreensão de que não é possível avaliar tudo. As ações das crianças são demasiadamente complexas, variam de acordo com as fases do desenvolvimento que vivenciam, ocupam-se de descobertas incessantes do mundo, são sutis, envolvem diferentes linguagens. Portanto, são muitas e variadas questões a serem consideradas.

Os caminhos possíveis existem e nos são apresentados há vários anos, como fez Madalena Freire, ao escrever:

É procurando compreender as atividades espontâneas das crianças que vou, pouco a pouco, captando os seus interesses, os mais diversos. As propostas de trabalho que não apenas faço às crianças, mas que também com elas discuto, expressam, e não poderia deixar de ser assim (Freire, 2007, p. 21).

Madalena Freire escreveu já há tantos anos que professoras e crianças estão juntas, conhecendo-se e descobrindo o mundo. Para a autora, “[...] todo esse processo de busca e descobertas nos desvela o processo educativo, ‘a educação como um ato de conhecimento’, que nunca se esgota, que é permanente e vital” (Freire, 2007, p. 54).

### ***Armadilhas da avaliação na EI***

Para Oliveira-Formosinho *et al.* (2019, p. 142), “uma das questões essenciais sobre a avaliação é perguntar o que queremos avaliar. A resposta a essa questão

depende da imagem de criança e da concepção de educação”. Ao considerarmos a criança como competente, detentora do poder de ação, com direito à participação e ao uso integrado dos sentidos, da cognição e da emoção, certamente nosso papel de adulto que avalia é ampliado.

Ao identificarmos nas falas das professoras possíveis armadilhas do processo, referimo-nos ao artifício traiçoeiro a que a errônea interpretação da avaliação na EI pode incorrer, por estar centrada nas expectativas e padrões de aprendizagem ou de comportamento dos adultos, bem como na avaliação do produto final, desconsiderando o acompanhamento dos processos e percursos vivenciados pela criança. A professora 3, que trabalha com bebês e 1, que atua no grupo denominado de “crianças pequenas” pela BNCC-EI (Brasil, 2017), destacam:

Em primeiro lugar, eu acho que é o olhar mais apurado do professor com a aprendizagem da criança, aquilo que eu estou propondo a criança está desenvolvendo? Está aprendendo? O que é avaliar, é o observar do professor naquilo que propõe para a criança (Professora 3)

Eu escrevo da forma que o aluno realmente está, na fase de desenvolvimento. Eu falo o que é para fazer, se ele segue a sequência, agora então eu coloco isso, ele sabe a sequência? Consegue se organizar e fazer as coisas? Geralmente, eu coloco assim. Se eu mando fazer o número, eu mando fazer uma letra, copiar do quadro, fazer o desenho, eu coloco isso, que ele consegue fazer o que foi explicado, se ele consegue se socializar, se integrar (Professora 1).

É perceptível a expectativa de que o trabalho desenvolvido por elas tenha como resultado final a aprendizagem, o que, evidentemente, não pode ser desconsiderado. Porém, as professoras não se referem ao processo, aos caminhos, temporalidades percorridas pelas crianças. Além disso, suas falas demonstram a centralidade delas no processo, pois relatam avaliar a partir do que foi proposto, o que desconsidera o protagonismo da criança na construção de suas aprendizagens. Para Cabanellas e Eslava (2020, p. 128):

Investigar na Escola da Infância é renomear o mundo, batizar as ações das crianças para que elas assumam suas identidades pessoais. Isso envolve encontrar novos caminhos que se encontrem entre as vias de sentido do adulto e as da criança: maneiras que nos permitam entender as crianças, fora da prepotência do adulto que impede qualquer aproximação verdadeira.

É preciso dar valor, querer ver e compreender aspectos sutis, subjetivos e individuais das crianças, que a olhos não interessados passam por insignificantes e banais. Isso requer a permanente postura de curiosidade sobre as crianças e a turma, o que pode ser traduzida por indagações como: quais aprendizagens coletivas esse grupo tem construído? O que esta criança está tentando aprender? O que está comunicando? Como? Por quê? Como está meu comprometimento com isso? O que está faltando? O que posso mudar?

Obtivemos respostas coerentes com as perspectivas de avaliação que consideram o acompanhamento dos percursos e o desenvolvimento integral da criança, como demonstrado na seguinte resposta:

[Devemos observar] Quais as conquistas que a criança está tendo, não só no desenvolvimento motor, mas na adaptação com os colegas, adaptação com o espaço, com as pessoas que cuidam, com as professoras, na alimentação, no sono, em todos os aspectos (Professora 5).

Com essas reflexões, é possível perceber o quanto a avaliação é vinculada ao planejamento pedagógico em uma perspectiva processual. Ao planejarmos o que será realizado com as crianças, traduzimos a intencionalidade sobre o que será proposto, de que modo e em que aspectos a criança poderá se desenvolver diante do proposto e além, a partir de sua própria agência. O que não pode ocorrer é o foco exclusivo na definição de objetivos, no planejamento de brincadeiras ou atividades lúdicas, das quais se originam registros e mais registros, sem, contudo, se dar conta do quanto representa para as crianças aquilo que participam ou fazem (Hoffmann, 2018).

A “ética da reciprocidade” destacada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019, p. 49) diz respeito ao nosso comprometimento com o ato de avaliar. Não podemos nos isentar do impacto que a avaliação que fazemos da criança exerce na vida dela e de sua família. Para os autores, a avaliação exige um processo de escuta, de ouvir os pensamentos da criança “sobre a colaboração no processo de construção conjunta do conhecimento” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019, p. 49), o que está intimamente ligado à imagem de criança que conduz nossa prática e ao papel democrático e participativo ou não que assumimos na docência com as crianças.

Para que as crianças não sejam “avaliadas” a partir de objetivos pré-estabelecidos, para poder compreender e interpretar o que aprendem, é necessário tornar significativo para o mundo adulto aquilo que já é significativo no mundo das crianças. É necessário que a educação infantil se torne um contexto de intercâmbio, onde se abandonem as formas unilaterais de diálogo em favor de diálogos com as crianças (Cabanellas *et al.*, 2020, p. 201).

Nosso olhar precisa ser amplo e consistente, buscar a sintonia entre o que as crianças desejam ou precisam e o que a professora planeja (Junqueira-Filho, 2014), ou seja, entre quem elas realmente são, pensam ou fazem e as expectativas que se criam sobre as suas aprendizagens.

### **Considerações finais**

Ao discutirmos sobre a avaliação na EI, estamos falando de crianças muito pequenas, cujos direitos devemos garantir: uma imagem positiva de si, bem-estar, que sua identidade aprendente e em desenvolvimento seja respeitada. Isso significa que é eticamente indispensável começar a avaliação dos contextos educacionais junto com a avaliação dos processos educativos e de aprendizagem. A qualidade dos contextos educacionais e dos processos realizados tem impacto na qualidade da aprendizagem.

Concordamos com Oliveira-Formosinho *et al.* (2019, p. 142), quando destacam que os adultos envolvidos nos processos avaliativos não têm o direito de procurar resultados abstratos que são obtidos por meio de procedimentos descontextualizados que podem prejudicar o percurso de uma criança em direção a uma identidade aprendente positiva.

A instituição escolar surge, por isso, como o lugar privilegiado da formação humana, onde a avaliação não tem somente o papel de contar o que foi aprendido, mas, sobretudo, de refletir sobre o que aconteceu, como e quais foram as contribuições para a vida da criança. Ademais, é preciso que, em vez de olharmos pelo viés do ‘ainda não fazem’, reflitamos sobre ‘como aprenderão sobre isso?’. Assim, será possível ampliar a qualidade e a quantidade das oportunidades de aprendizagem que oferecemos (Zero, 2014).

Para isso, o registro é a base fundamental de reflexão. É a partir dele que recheamos e abrimos nosso olhar para ver e interpretar as ações das crianças e

encontrar nelas os ‘conteúdos da aprendizagem’. Trata-se de um processo que exige organização e sistematicidade para o acompanhamento de cada criança e do grupo como um todo. Como destacado pelas participantes da pesquisa, a avaliação na EI é difícil e complexa, porém confere sentido à prática pedagógica, pois é favorecedora da aprendizagem, tanto das crianças, quanto das docentes.

É também por meio da ampliação do repertório, estudo, pesquisa, leituras que levem as docentes a ampliarem o conhecimento sobre aquilo que avaliam e a perguntarem-se constantemente: o que sei sobre isso? que potencialmente os desafios serão superados.

Retomando Madalena Freire (2007, p. 15), encerramos este texto com o destaque para a necessidade de confiar na capacidade das crianças de conhecer o mundo, porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e ninguém pode comer ou dormir por alguém. Como o texto se encerra, mas não o desejo de aprender mais, deixamos a pergunta: e se avaliássemos a curiosidade epistemológica da criança?

## Referências

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. 12a. ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em 07 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 jun. 2024.

BRUNER, Jerome. **Sobre o Conhecimento: Ensaio de mãos esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. Uma aproximação aos ritmos infantis. *In: ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; CABANELLAS, Maria Isabel; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.*

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan José; POLÔNIO, Raquel; ESLAVA, Clara. Conclusões abertas a novas interpretações. *In: ESLAVA, Clara; ESLAVA, Juan José; CABANELLAS, Maria Isabel; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2a. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.*

CARVALHO, Rodrigo Sabala; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reinvidicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212>. Acesso em: 27 mar. 2024.

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

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia; FOCHI, Paulo. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 16, n. 55, p. 8–11, 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fochi/publication/325794256\\_Elementos\\_Pedagogicos\\_para\\_orientar\\_o\\_curriculo/links/5cca3e774585156cd7c1ad36/Elementos-Pedagogicos-para-orientar-o-curriculo.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Fochi/publication/325794256_Elementos_Pedagogicos_para_orientar_o_curriculo/links/5cca3e774585156cd7c1ad36/Elementos-Pedagogicos-para-orientar-o-curriculo.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

FOCHI, Paulo. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/349579748\\_CRIANCA\\_CURRICULO\\_E\\_CAMPOS\\_DE\\_EXPERIENCIA\\_NOTAS\\_REFLEXIVAS](https://www.researchgate.net/publication/349579748_CRIANCA_CURRICULO_E_CAMPOS_DE_EXPERIENCIA_NOTAS_REFLEXIVAS). Acesso em: 27 mar. 2024.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.*

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 22a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIACOPINI, Elena; BASSI, Lanfranco. Reggio Emília: uma experiência inspiradora. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília: SEB/MEC, 43, ago. 2007, p. 5-8. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/publi/mec\\_seb/revista\\_crianca\\_mec\\_43.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/File/publi/mec_seb/revista_crianca_mec_43.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 22a ed. - Porto Alegre: Mediação, 2018.

INEP. **Censo escolar da educação básica 2023**: versão preliminar. Brasília, 2024.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MICARELLO, Hilda; AMARAL Maria Cristina Fontes. Perspectivas e interfaces da avaliação da/na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos de (Org). **Fundamentos e práticas da avaliação na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; PASCAL, Christine; BERTRAN, Tony. Princípios éticos para uma avaliação pedagógica holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (Orgs). **Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. 8ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003.

ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.