

## AVALIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUÊ?\*

Anna Carolina de Souza Feitoza\*\*  
Fernanda Müller\*\*\*  
Maria Fernanda Farah Cavaton\*\*\*\*

<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v21i2.5214>



**Resumo:** *o artigo analisa o conteúdo de 29 registros de avaliação, que foram organizados em três categorias: descritivos, objetivos e descritivo-objetivos. As avaliações descritivas tratam do desenvolvimento das crianças e apresentam adjetivos e advérbios que qualificam a sua ação, introduzindo um componente moral. As avaliações objetivas contam com possibilidades pré-determinadas de resposta associadas ao desempenho das crianças. As avaliações descritivo-objetivas mesclam as características das duas outras tipologias, criando uma estrutura que permite a escrita livre e a resposta a um questionário objetivo. Diante de cada uma das categorias, o artigo busca responder à questão: afinal, avaliar o quê?*

**Palavras-chave:** *Análise de Conteúdo. Avaliação. Educação Infantil.*

Consideramos a avaliação na Educação Infantil fundamental e parte da Organização do trabalho pedagógico. Isso porque, para discutir a avaliação, é preciso tornar evidentes os objetivos, o que se quer atingir com a díade indissolúvel educação/cuidado, além de saber os conteúdos e os métodos necessários às práticas pedagógicas voltadas às crianças peque-

\* Recebido em: 16.11.2016. Aprovado em: 24.02.2019. A pesquisa teve apoio financeiro do CNPq. Agradecemos pelos comentários de Viviane Fernandes Faria Pinto à primeira versão do presente artigo.

\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. *E-mail:* anna.sfeitoza@gmail.com

\*\*\* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* fernandamuller@unb.br.

\*\*\*\* Doutora em Processos em Desenvolvimento Humano e Saúde. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* fernandacavaton@gmail.com.

nas. Crianças fazem, desfazem, descobrem, repetem, observam, tateiam, isto é, aprendem o mundo sozinhas, com pares, com a educadora, com a família. Portanto, o foco da questão volta-se para o que avaliar.

Se por um lado, podemos observar atividades pedagógicas e processos avaliativos na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola, muito próximas ao modelo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (GODOI, 2004), por outro lado, os pareceres descritivos, fichas de avaliação, e demais formas de registro, muitas vezes, não informam sobre os processos de desenvolvimento e de apropriação de conhecimento pela criança (HOFFMANN, 1994; 1997; 2014).

Novamente, não há como escapar da pergunta: o que avaliar? Em nosso entendimento, todos os processos pedagógicos requerem ações decorrentes de reflexões perenes, tanto de educadoras quanto de crianças. Apesar da pouca idade, crianças pequenas têm grande interesse, capacidade de observação, curiosidade, memória, e mais, são os principais atores a quem as práticas pedagógicas se dirigem. O trabalho pedagógico, organizado por meio de macro temas interdisciplinares, expõe a criança a conteúdos da cultura e a um conjunto de informações que qualificam seus processos de aprendizagem. No entanto, se a educadora quiser saber o que e como as crianças de fato aprendem, terá que criar mecanismos avaliativos que evidenciem isso. Por meio de diferentes linguagens comunicativas compartilhadas pelas crianças, dentre elas o desenho, a representação tridimensional, o jogo dramático, um texto espontâneo escrito, a educadora pode se aproximar do que a criança aprendeu. Mais do que isto, este acompanhamento, teoricamente informado, dá a ela a dimensão do que a criança está aprendendo. É o que Forman e Fyfe (2016) denominam de aprendizagem negociada pelo desenho, pela documentação e pela fala. Chamamos este contexto de pedagogia dialógica (ALEXANDER, 2003; 2005) porque cria as oportunidades de diálogo para que a criança possa compartilhar com os pares e com a educadora os percursos de realização da atividade.

Sabemos que na Educação Infantil o trabalho pedagógico incorpora o lúdico, o dialógico, o concreto, as vivências sociais, o desconhecido, o domínio do corpo e do espaço, as noções de tempo, entre tantas outras dimensões. Resta-nos uma compreensão mais precisa e segura sobre qual a melhor forma de organização da avaliação deste trabalho na creche e na pré-escola, ainda considerando as características de cada faixa etária, as formas como crianças aprendem e os saltos qualitativos do seu desenvolvimento social e individual.

Em termos legais, desencadeada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Básica passou a ser obrigatória dos quatro aos 17 anos, tornando-se um dever do Estado, além de um direito de crianças em idade pré-escolar (BRASIL, 2009; 2013). Consideramos que a orientação para a avaliação na Educação Infantil expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) mostra a importância de se levar em conta o acompanhamento e registro do desenvolvimento de cada criança, sobretudo sem o objetivo de promoção ou retenção (BRASIL, 1996).

Essas mudanças na legislação da Educação Infantil acabaram por provocar diversos debates, com o intuito de profissionalizar ainda mais o atendimento em creches e pré-escolas. Nos anos subsequentes, diversos documentos oficiais apresentaram objetivos e metas para estas instituições, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), dentre outros. Além de documentos oficiais, a obrigatoriedade e o reconhecimento desta etapa educacional abriria espaço para o aumento e a consolidação de um campo de pesquisas sobre a Educação Infantil.

Ainda, em conformidade com os documentos oficiais, a avaliação possui duas finalidades. A primeira é referente à observação e à documentação ou registro do desenvolvimento da criança, garantida na LDBEN (BRASIL, 1996) e enfatizada pelas DCNEI (BRASIL, 2010). A outra finalidade da avaliação é de caráter macro, mais precisamente, para tratar da qualidade da educação do país, prevista no PNE (BRASIL, 2014).

Portanto, haveria duas formas de entender a avaliação: a avaliação *na* Educação Infantil, que é o processo avaliativo pedagógico do desenvolvimento das crianças; e a avaliação *da* Educação Infantil como política pública que tem como um dos objetivos garantir a qualidade da educação (BRASIL, 2012; DIDONET, 2014; GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2014; ROSEMBERG, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) sugerem que as avaliações formativas sejam elaboradas a partir da observação crítica e da multiplicidade de registros realizados por adultos e crianças, destacando sempre o caráter processual da avaliação. Ao encontro das Diretrizes, o documento produzido pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação (GT-MEC) em 2012, propôs subsídios que fomentam reflexões sobre a avaliação da, e na, Educação Infantil dentro do Plano Nacional de Avaliação da Educação Básica. Embora concorde

com os critérios de avaliação para todas as etapas da Educação Básica, o documento reconhece as especificidades da Educação Infantil e a necessidade de avaliação formativa que englobe parâmetros nacionais de qualidade. Igualmente, entende que a avaliação é muito mais do que um produto ou resultado, mas precisa rigorosamente apresentar indicadores de qualidade da educação voltados também ao processo educativo (BRASIL, 2012).

Ao considerarmos a observação como técnica de registro do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, então o processo é seu objeto de estudo, isto é, todas as situações contribuem para o desenvolvimento da criança. A avaliação seria nada mais do que a documentação da observação contínua realizada por educadoras (BARBOSA; HORN, 2008; BONDIOLI, 2004; MOYLES, 2010; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Quando a observação é o ponto inicial da análise, importa saber quem é a criança, seus desejos e necessidades, sem a preocupação de quem ela deveria ser. Assim a avaliação que se apoia na observação do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança registra processos individuais - em relação a si mesma, independente das outras crianças da turma - e coletivos, assim como objetivos definidos *a priori* no planejamento pedagógico.

Ao pensarmos em avaliação do desenvolvimento, tomamos como ponto de partida o que a criança já sabe e o que ela quer saber. Educadoras podem participar ativamente do percurso que a criança fará para aprender mais. Por meio da observação e do registro é possível avaliar o processo de apropriação de conhecimento, sobretudo, evidenciando para a criança o que ela já sabe. A avaliação permite que se estabeleça esse diálogo entre educadoras e crianças. Portanto, avaliar não significa tentar adequar a criança a padrões pré-estabelecidos, mas acompanhá-la em seu próprio ritmo, em sua aprendizagem, dando visibilidade ao processo como um todo e não apenas aos resultados.

Sob o mesmo ponto de vista, a documentação do desenvolvimento da criança, além de ser essencial para a compreensão de diferentes processos na Educação Infantil, constitui-se também como uma memória histórica. Esta memória histórica pode auxiliar o entendimento da prática docente, tanto para a formação da identidade da educadora quanto para o aprimoramento de sua atuação pedagógica (FERRARI *et al.*, 2012). Além dessa perspectiva, a documentação nos dá a dimensão do que se vai avaliar, que tipo de interpretação cabe a cada criança, tornando o trabalho pedagógico mais efetivo e concreto (GANDINI; EDWARDS, 2002).

À luz dessas discussões, objetivamos analisar o conteúdo (BARDIN, 2011) de registros de avaliação de crianças usuárias de diferentes instituições de Educação Infantil do Brasil, ao longo da primeira década dos anos 2000. Estes registros foram doados ao grupo de pesquisa e já não continham informações pessoais das crianças e/ou de localização das instituições. Neste caso, o foco da análise se volta para a avaliação *na* Educação Infantil, ou seja, para a avaliação de processos do desenvolvimento de crianças descritos por educadoras e dirigidos às famílias. O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), possibilita, a partir da descrição, interpretar os dados do texto, por meio da inferência. Este artigo interpreta o conteúdo das avaliações na Educação Infantil, não perdendo de vista uma questão central – o que avaliar?

## PERCURSO METODOLÓGICO

Os documentos avaliativos foram elaborados ao longo da primeira década dos anos 2000, em instituições de Educação Infantil públicas e privadas de diferentes municípios brasileiros. A seleção deste *corpus* foi orientada por meio da doação dos registros por famílias. Com o intuito de analisar o conteúdo desses registros de avaliação de crianças optamos pela abordagem metodológica de Bardin (2011, p. 48), para quem a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Utilizamos dois modelos metodológicos: a frequência com que os elementos da mensagem apareceram e a presença ou ausência das características no texto (BARDIN, 2011). Seguimos três etapas fundamentais da análise de conteúdos, quais sejam:

- 1) Pré-análise, que consistiu na organização anterior ao início do trabalho de análise de conteúdo, e previu três ações: a escolha dos documentos, os 29 registros de avaliação, a formulação de hipóteses e os objetivos, além da elaboração dos indicadores que fundamentarão a interpretação fina. Destacamos a importância da leitura flutuante nesta etapa, que é o contato com os documentos com a intenção de conhecê-los;
- 2) Exploração do material, que nesta etapa do trabalho é codificado, decomposto, enumerado, conforme as regras já estabeleci-

das. O processo de codificação consiste em tratar os dados brutos do texto, fazer recortes, enumerações, etc., até chegar a uma representação do conteúdo. Os dados são organizados e codificados para facilitar a interpretação dos resultados. Na exploração dos registros avaliativos, além de leituras aprofundadas, estabelecemos relações, isto é, codificamos os dados a partir de sua frequência no texto;

- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, ou seja, tendo definido as categorias, relacionamos as avaliações do mesmo grupo, identificando a recorrência das informações, o que gerou a análise dos resultados. Identificamos semelhanças e diferenças presentes nas avaliações, constatamos as recorrências nos dados, o que possibilitou interpretações e inferências.

Bardin (2011) atribui importância à categorização, considerando a classificação dos elementos (unidades de registro) que se diferenciam e se agrupam de acordo com as suas características. A atividade de categorização, portanto, consiste em isolar os elementos e, em seguida, “procurar impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p. 148). Em outras palavras, o processo de categorização consiste em simplificar uma ideia em uma representação e, em seguida, agrupar os dados brutos nessas categorias criadas. Neste caso, criamos as categorias após a identificação e separação dos elementos presentes na documentação, ou seja, avaliações descritivas, objetivas e descritivo-objetivas.

## AFINAL, O QUE OS RESULTADOS SUGEREM SOBRE A AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS?

O primeiro elemento encontrado se relaciona com a estrutura do texto. Observamos que existem avaliações descritivas, realizadas em prosa; avaliações objetivas, estruturadas em tabelas de múltipla escolha; e avaliações que mesclam dados objetivos e descritivos.

Esses elementos estruturais do texto geraram as categorias de avaliação descritiva; avaliação objetiva e avaliação descritivo-objetiva. Após termos definido as categorias, cada avaliação foi lida novamente para, assim, identificarmos as similaridades que as aproximam.

A literatura (BONDIOLI, 2004; FERRARI *et al.*, 2012; EDWARDS, FORMAN, GANDINI, 1999; BARBOSA, 2008) sugere que a avaliação deve informar e documentar observações diárias acerca do desenvolvimento de crianças ao longo do processo pedagógico, o que também possibilitaria a avaliação da prática docente. No contato com

o *corpus* da pesquisa, constatamos que as educadoras deram ênfase na documentação do comportamento externalizado pelas crianças, desconsiderando a análise de possíveis causas para essas condutas, salvo raras exceções. Identificamos que, em geral, trataram das áreas social, afetiva, cognitiva, motora e de certos conteúdos.

Em pontos como desenvolvimento cognitivo, o foco está em mostrar se a criança está atenta, concentrada, se consegue identificar e/ou nomear, etc. Os aspectos do âmbito social foram mais recorrentes, com alto índice de frequência; foi informado o que a criança demonstra por meio de seu comportamento. As interações criança-criança e criança-adulto também foram avaliadas.

Experiências vividas, situacionais e que envolvem troca de informações são determinantes para o desenvolvimento da criança, que sempre aprende com o outro (OLIVEIRA, 2011; VIGOTSKI, 1998). Desse modo, a função docente frente ao desenvolvimento das crianças é garantir a “correspondência pontual entre a experiência vivida pelas crianças e os objetivos educacionais” (FONI, 1998, p. 146), por meio de intervenções diretas ou indiretas. Isto significa que educadoras proporcionam experiências educacionais às crianças ao organizar as situações para que elas se desenvolvam nos mais diversos âmbitos: social, cognitivo, corporal e emocional. Igualmente, quando tratamos de experiências estamos significando sentidos e práticas; estamos também tratando de situações que permitem às crianças o manejo de materiais e objetos que ensejam prazer, tais como: tintas, terra, água, entre outros. A experiência concreta, entretanto, extrapola o simples manuseio de objetos para dar significado às relações interpessoais e ao meio ambiente, estando assim em uma complexa rede de significações (BATISTA, 2011; GOBBI, 2012; ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004).

Observamos que a experiência, como também os pontos registrados pelas educadoras nos documentos avaliativos analisados, pouco se relacionam com os objetivos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010). Como trataremos a seguir, parece ainda embaçada a noção sobre o que avaliar.

### Avaliações Descritivas

Esta categoria é a que agrega o maior número de avaliações, totalizando 22 dentre as 29 analisadas. Na maioria das vezes, elas apresentam muitos adjetivos e advérbios de tempo e de intensidade, que qualificam a criança e as suas ações. Por exemplo: “Neste semestre o aluno continuou

muito querido, alegre e ativo” (Avaliação 2); “Demonstra-se bem atento, sempre inteirado do assunto que está sendo tratado [...]” (Avaliação 4). Chama a atenção o uso de adjetivos e advérbios na escrita livre que, associado ao processo de desenvolvimento das crianças, também atribui juízo de valor. É o caso da Avaliação 2, onde a educadora qualifica a criança não por seu desenvolvimento, mas por suas características pessoais.

A observação atenta e sensível está relacionada ao acompanhamento individual das aprendizagens, do desenvolvimento e das conquistas de cada criança desde os aspectos da oralidade, habilidades motoras, autonomia, brincadeiras (HOFFMANN, 2014). Uma observação rigorosa e efetiva, segundo Foni (1998, p. 148) precisa “superar a impressão momentânea e subjetiva” que a educadora pode ter das características da criança. Pelo contrário, a observação deve resultar em retornos avaliativos tanto do desenvolvimento da criança como da própria prática docente. Essa prática crítica e consciente de uma educadora observadora e que abre o canal de escuta às suas crianças expressa a responsabilidade sobre os registros e documentos que formam a base das tomadas de decisão compartilhadas com as crianças (EDWARDS; 2016; GANDINI, 2016).

A descrição livre permite que a educadora insira suas próprias ideias na escrita, tornando as avaliações singulares, destacando os processos próprios de cada criança e do grupo. Por outro lado, percebemos no *corpus* da pesquisa que existe uma padronização na forma de construção das avaliações que, de certa forma, retira sua singularidade. É o caso de algumas das avaliações descritivas que mantêm estrutura de texto semelhante. As avaliações 15, 16 e 17 se assemelham por sua estrutura gráfica praticamente idêntica, por seu arranjo semântico e por sua organização em forma de pareceres descritivos individuais da educadora e pareceres descritivos da professora de Educação Física. A professora de Educação Física elabora um registro descritivo e coletivo, enunciando os objetivos e conteúdos trabalhados com a turma para, em seguida, apresentar um parecer individual de cada criança durante as atividades corporais.

No segundo grupo, os registros de avaliação 24 e 25 possuem um mesmo cabeçalho e estrutura textual semelhante; também, os parágrafos são divididos por temáticas que compõem a avaliação.

As avaliações 27, 28 e 29 formaram o terceiro grupo que também possui cabeçalhos e organização de texto semelhantes. As avaliações 27 e 28 têm formato idêntico, organizado em: assuntos desenvolvidos durante o semestre; datas comemorativas; área socioafetiva; esportes desenvolvidos no semestre; e parecer descritivo de Educação Física e

música. Isto demonstra que algumas avaliações, ainda que descritivas, possuem um padrão bastante homogêneo.

O caráter pessoal explica a multiplicidade de enfoques das avaliações descritivas. Enquanto umas destacam as datas comemorativas, os conteúdos desenvolvidos no semestre e a área socioafetiva, como é o caso da avaliação 29, outras abordam temas como brincadeira, higiene, alimentação, desenvolvimento motor e cognitivo, etc.

Grande parte das avaliações organiza a descrição dos pontos avaliativos em parágrafos distintos. Quando isto acontece o texto adquire objetividade nos parágrafos, mesmo tendo um caráter descritivo. Por exemplo na Avaliação 7:

*Neste bimestre, o aluno adaptou-se muito bem a turma, a seus colegas e professores. É um menino muito querido, alegre e atencioso.*

*Gosta muito de brincar com os meninos de carrinho, peças de montar, inventa muitas brincadeiras [...].*

*Recorta e cola com capricho. Gosta de fazer atividades com diferentes materiais.*

*Durante as aulas presta bastante atenção quando a professora explica a atividade.*

*Sua coordenação motora ampla está sendo desenvolvida com as aulas de Educação Física com a professora.*

Esta objetividade, porém, não retira a autoria das educadoras; apenas inferimos que cria um padrão para as avaliações que são realizadas na turma e, talvez, na instituição. Em algumas avaliações há semelhanças ainda mais acentuadas com relação à estrutura, organização do texto e pontos de avaliação. Estas semelhanças na escrita, nos títulos, na organização textual sugerem a existência de um padrão avaliativo já existente.

Dentro dessa categoria de avaliações descritivas existe um grupo de registros que apresentam uma descrição tanto do trabalho coletivo – como, por exemplo, conteúdos trabalhados ao longo do semestre - quanto do desenvolvimento da criança frente a este trabalho (Avaliações 15, 16, 17, 27, 28 e 29). Por exemplo, como se pode observar na avaliação 29, os assuntos desenvolvidos durante o ano letivo de 2002, no primeiro semestre foram: período de adaptação; Sítio do Pica-Pau Amarelo; índios; o universo e os planetas. Já na área socioafetiva, ressaltamos o seguinte

excerto: “no decorrer do ano letivo, manteve bom relacionamento com as professoras e com os colegas, mostrando-se amiga de todos”.

Em duas avaliações descritivas percebemos a presença de citações teóricas de autores especializados em desenvolvimento infantil e social de crianças e educação. Eles são acionados para fundamentar o trabalho docente e a compreensão de ações das crianças. Por exemplo, a Avaliação 10 cita William Corsaro, para tratar da importância dos diferentes papéis sociais na experiência de crianças. Na avaliação 11, a professora enfatiza seu estímulo às atividades corporais e brincadeiras como característica importante e necessária à prática docente. Para isso, justifica-se com uma citação do RCNEI sobre o movimento (BRASIL, 1998).

Dentre as 22 avaliações analisadas dentro desta categoria, somente as avaliações 10, 11 e 26 possuem características que as distinguem das demais; elas tratam do coletivo de crianças, e, especialmente a 10, também trata de processos de desenvolvimento individuais. Enfatizam a sociabilidade e a vivência em diferentes espaços como guias de prática docente, orientam a ação educativa e avaliativa por meio de projetos desenvolvidos e pela maneira como foram trabalhados e recebidos pelas crianças.

Estes três registros de avaliação são os que mais se assemelham à documentação da observação diária, pois apresentam diálogos e acontecimentos que qualificam e compõem o processo de construção coletiva (e individual no caso da Avaliação 10). As educadoras informam as realizações bem-sucedidas, anseios, dúvidas e dificuldades, assim como dados pormenorizados dos processos pelos quais as crianças pequenas passam. Elaborar um registro não é um ato meramente burocrático, nem uma prestação de contas a alguém, mas, “comprometer-se com a própria prática, comprometer-se com a coerência de uma prática que vai sendo refletida num processo de formação permanente” (OSTETTO *et al*, 2002, p. 14). Assim se estabelecem experiências educativas recíprocas de aprendizagem, a educadora escuta e observa como a criança aprende e com isso também aprende sobre sua própria prática (GANDINI; EDWARDS, 2002).

Avaliar não significa padronizar o olhar sobre os processos das crianças, tampouco enaltecer aspectos que passam por um filtro moral do adulto. A ação de avaliar também não pode ser confundida com a de coletivizar a avaliação, já que os registros homogêneos omitem processos individuais de desenvolvimento. Ao contrário, o que avaliar passa pela busca de unidade do grupo em meio à diversidade de cada criança. Isto

demanda tempo e conhecimento de quem são as crianças. Portanto, o trabalho coletivo só acontece no ajuste das individualidades.

Podemos inferir que a relação da criança com as pessoas no meio social, sua participação e relação com as atividades, seus gostos e preferências, sua comunicação e expressão, as brincadeiras e os desenvolvimentos motor e cognitivo são os aspectos que se repetem com grande frequência e que sustentam boa parte das avaliações descritivas do *corpus*.

Em geral, na área socioafetiva, as avaliações se preocupam com a adaptação e o envolvimento das crianças com seus pares e com os adultos, como também suas reações em momentos conflituosos. Ao tratar de gostos e preferências das crianças, as avaliações destacam atividades e brincadeiras com as quais a criança mais se identifica e mais se mostra satisfeita e feliz. A comunicação e a expressão são enfatizadas no intuito de demonstrar o envolvimento da criança com sua aprendizagem e com as pessoas ao seu redor.

Observamos que a brincadeira é citada em algumas avaliações por ser um dos pontos que caracterizam a Educação Infantil. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), a brincadeira é um dos eixos norteadores do currículo, isto é, possui importância inquestionável no contexto da Educação Infantil. Porém, mesmo citada em diversas avaliações, é predominantemente mencionada sem referência à sua importância para o desenvolvimento da criança, mas relacionada apenas aos gostos e preferências. De acordo com a Avaliação 3: “No pátio, prefere brincar de areia e fazer seus bolos e comidas.” Como exceção do *corpus*, a avaliação 11 apresenta a função de eixo norteador da brincadeira presente na avaliação:

*E assim, entre pássaros e sementes, cantos, danças e brincadeiras passou-se um ano. Foi um prazer observar o envolvimento das crianças com os projetos de trabalho e perceber como, ao longo desse período, elas se desenvolveram e estreitaram seus laços, se constituindo em um grupo que concorda, diverge, compartilha e se apoia.*

O desenvolvimento cognitivo e motor são mencionados em 18 avaliações. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, são destacadas a atenção, concentração, memória, lógica, percepção e as relações da criança com seu próprio pensamento e criação. No que se refere ao desenvolvimento motor das crianças, em geral enfocam a motricidade,

a psicomotricidade, o domínio corporal, relacionados à higiene e ao controle de movimentos.

Destacamos nessa perspectiva que o desempenho de vários aspectos da criança não pode ser classificado nem comparado em relação as outras, mas sim em relação ao seu próprio desenvolvimento. O documento formulado pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação (BRASIL, 2012) destaca que toda avaliação pressupõe qualidade da educação e se baseia em conceitos morais, filosóficos e políticos. Por esta razão, é estritamente necessário que se tenha critérios avaliativos bem formulados, fundamentados e estabelecidos e que sejam coerentes com os objetivos da Educação Infantil. Isto impediria que a avaliação fosse confundida com o julgamento da personalidade/caráter de crianças, e enfatizaria o seu processo e desenvolvimento integral.

### Avaliações Objetivas

Este tipo de avaliação é facilmente identificado por causa da sua estrutura diferenciada. Três avaliações integram essa categoria, e seu formato se diferencia totalmente.

A Avaliação 13 é dividida em três grandes eixos: área cognitiva, afetiva e psicomotora, sendo identificada a presença de algumas características comuns com as avaliações descritivas, como desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo, higiene, participação, relação com conteúdo, comunicação e expressão, relação criança-grupo, alimentação, autonomia, organização, relação criança-espaco e disciplina. Elas são apresentadas de forma que a professora avalia o que é recorrente ou não por parte da criança, podendo qualificá-las como: sempre; às vezes e ainda não. Por exemplo: “Relaciona saúde com hábitos de alimentação e higiene” (“sempre; às vezes; ainda não”) (Avaliação 13).

A avaliação 14 se baseia em conteúdos e assemelha-se a um registro de desempenho dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela se organiza em uma tabela com cinco colunas. A primeira se refere aos componentes curriculares (Matemática, Português, História e Geografia Ciências, Informática, Inglês e Educação Física), a segunda refere-se ao número de questões, estritamente relacionadas à terceira coluna, que são os objetivos propostos em cada um dos componentes, acompanhados de seus valores e do desempenho da criança nas colunas subsequentes. Os pontos se totalizam segundo os componentes, gerando notas finais.

Já a avaliação 21 detalha o desenvolvimento motor/psicomotor e a sensibilidade musical da criança. A avaliação motora é feita por meio de questões que possibilitam opções de respostas: “em desenvolvimento” ou “com desenvoltura”. A que mede a sensibilidade musical apresenta capacidades que a criança deveria ter e possui três possíveis respostas: “evidenciou”, “evidenciou em parte” e “ainda não evidenciou”. Além destas, a avaliação apresenta um quadro correspondente aos dez meses letivos e que mede as diferenças de peso e altura da criança. Vale ressaltar que existe um espaço dedicado às anotações e observações, caso necessário.

As avaliações objetivas, por possuírem padrão avaliativo pré-estabelecido, sugerem a existência de um comportamento ideal de crianças. Por exemplo, na Avaliação 21, a educadora escreve: “Nas diversas atividades que envolvem partes do corpo, [a criança] é capaz de nomeá-las e localizá-las, diferenciando-as em si, nos colegas, em bonecos, etc.” A resposta esperada é positiva, isto é, espera-se que a criança saiba realizar essa atividade. Caso ela não consiga, quais são as razões para que ainda não o faça? E se comparar o desempenho dessa criança ao de outras da turma, por que umas conseguem e outras não?

Segundo o documento do Grupo de Trabalho do MEC (BRASIL, 2012), a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República propôs a utilização do *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ) – um instrumento avaliativo do desenvolvimento, em forma de questionário, desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker. O ASQ tem como objetivo classificar as crianças em três níveis, desde aquelas que necessitam de uma avaliação mais aprofundada até crianças que correspondem positivamente aos estímulos dados e que podem ser mais estimuladas. O documento relata que diversas instituições e especialistas rejeitaram esta proposta por ser um instrumento que não revela o caráter processual da avaliação, contrariando até mesmo as diretrizes e leis nacionais definidas.

Portanto, observamos que esse modelo avaliativo não trata do desenvolvimento da criança, mas apresenta o produto final alcançado ou não por ela. Quando é assim, em vez de mostrar à família que a criança está prestes a conseguir realizar a atividade, ressaltando o seu percurso, esse modelo de avaliação divide as crianças em dois grupos. Trata-se de uma concepção de avaliação binária, que ao responder à pergunta “o que avaliar?”, acaba tratando a diferença negativamente, ou seja, aquelas que conseguem e aquelas que não conseguem. Contudo, o que isto informa sobre processos e acompanhamento de aprendizagens?

## Avaliações Descritivo-Objetivas

Dentre as avaliações disponíveis para essa análise, quatro delas são descritivo-objetivas: 1, 12, 18 e 19. As avaliações descritivo-objetivas possuem partes tanto objetivas, que parecem seguir um padrão avaliativo da instituição ou da educadora, e outra dedicada à descrição. Nesta parte, as educadoras escrevem observações, destacam aspectos do comportamento das crianças, detalhando e explicando suas opções nas questões objetivas, ou mesmo abordando outros tópicos e acontecimentos não tratados na avaliação objetiva.

As Avaliações 1 e 12 possuem o mesmo modelo, o que pode ser inferido pelo fato de que ainda que sejam turmas diferentes, pertencem à mesma instituição – a Avaliação 1 pertence ao “Infantil 1” e a Avaliação 12 ao “Super-Pré”. Os registros apresentam primeiramente uma estrutura objetiva de múltipla-escolha, subdivida em áreas cognitiva e afetiva e, em seguida, a estrutura descritiva. Percebe-se que a descrição não segue um padrão, o que é demonstrado por meio do uso de adjetivos, por exemplo. A Avaliação 1 concentra a utilização de adjetivos para qualificar a ação da criança: “mostrou-se adaptada e feliz com o novo espaço”. Já na Avaliação 12, a preocupação é identificar e ressaltar as qualidades da criança como sendo: “alegre; bem-humorada; prestativa; caprichosa e carinhosa”. Nesta avaliação, a descrição revela aspectos morais acerca da criança e de seu comportamento, apegando-se às impressões pessoais da educadora. A parte objetiva desses dois documentos avaliam principalmente as relações com outras crianças e com adultos, bem como a sua reação frente a conflitos e frustrações; a participação e a expressão; os gostos e as preferências das crianças; a relação delas com o trabalho e com o conteúdo; o desenvolvimento motor e o desenvolvimento cognitivo; e a higiene. Elas se diferenciam nas descrições das crianças. A Avaliação 1 introduz a brincadeira, a adaptação e a organização como pontos importantes do processo avaliativo. A Avaliação 12, por sua vez, não enfatiza essas características como na Avaliação 1, mas ressalta a criatividade.

A Avaliação 19 divide-se em três grandes áreas: cognitiva e psicomotora, constituindo a parte objetiva da avaliação e mantendo os espaços de observações possíveis; e a área da linguagem, por meio de uma descrição sintética. Apresenta como pontos avaliativos: a relação com o conteúdo; o desenvolvimento cognitivo; a comunicação e expressão; a brincadeira; o desenvolvimento motor; a criatividade e a relação com o trabalho.

A Avaliação 18 se destaca das demais por sua diversidade de informações; é composta por fichas médica, odontológica, fonoaudióloga e pedagógica. A ficha médica informa a idade, altura e peso e também alerta sobre prevenção de doenças. A ficha odontológica relata a situação bucal: presença ou ausência de cáries, aplicação ou não de flúor e necessidade de troca de escova de dentes; além de destacar informações gerais sobre a realidade odontológica dos brasileiros. A ficha pedagógica apresenta uma tabela que, basicamente, abarca pontos avaliativos como: relação criança-grupo; relação criança-adulto; participação; reação à frustração e conflito; desenvolvimento motor e organização. Além desses pontos organizados objetivamente na tabela, a educadora introduz pareceres do primeiro e segundo semestres, descrevendo a criança e sua atuação, utilizando-se de adjetivos e advérbios. Na sua descrição, ainda aponta outras características que compõem a avaliação, como os gostos e as preferências da criança, a higiene e alimentação e a comunicação e expressão. A ficha fonoaudióloga resume o que foi trabalhado nesta área e enfatiza a preocupação da instituição quanto à fala e à linguagem, admitindo que são essenciais para a aprendizagem e socialização da criança. Propõe duas tabelas: a primeira diz respeito a uma parte biológica da fala e escuta; a segunda sintetiza o que foi trabalhado com a criança, mostrando como foi sua relação com o trabalho e sua relação com o conteúdo.

Nesta última análise, notamos a presença de outras especialidades, além da pedagógica, que contribuem para uma avaliação mais democrática, tendo em vista que considera os muitos olhares diferentes sobre uma mesma criança, e reconhecem seu desenvolvimento a partir de diferentes dimensões. Essa participação coletiva permite a avaliação mais detalhada e a compreensão rica de processos (BRASIL, 2012).

De forma geral, percebemos que as avaliações descritivo-objetivas oscilam. Ora a parte objetiva prevalece sobre a descritiva, concentrando-se nos resultados daquilo que a criança já faz; ora enfatizam a parte descritiva, discorrendo sobre alguns aspectos singulares de cada criança. Contudo, esta parte descritiva pouco informa sobre processos, mas apresenta elementos para fundamentar a avaliação objetiva.

## CONCLUSÃO

A avaliação na Educação Infantil pressupõe a realização de documentação rotineira, atenta e diversificada sobre o processo de desenvolvimento das crianças. Esta documentação tem possibilidades de

mostrar o processo e as conquistas das crianças ao longo de um período de tempo. Igualmente, a educadora pode se valer deste trabalho contínuo e permanente para refletir sobre a sua própria prática, com o intuito de dar direcionamentos à melhor forma de atender as necessidades das crianças pequenas.

A análise dos registros de avaliação na Educação Infantil que compõem o *corpus* desta pesquisa evidenciaram tipos diversos de documentação sobre as crianças pequenas. Diante disso, podemos afirmar que as avaliações descritivas são mais apropriadas para a documentação de processos sociais e individuais das crianças. Estamos tratando, contudo, da forma mais adequada de registro de avaliação de crianças.

Ao analisarmos o conteúdo dos registros, entretanto, notamos que estes pouco informam sobre os processos das crianças, e apenas dão ênfase ao desempenho alcançado ou não por elas. A maioria dos registros avaliativos, ao invés de descreverem o desenvolvimento, apresentam impressões das educadoras acerca da criança. Isto não só atribui aspectos morais e valorativos à avaliação, como constrói, mesmo que não propositalmente, um modelo ideal de criança.

É importante observar que a superação de impressões pessoais não torna a avaliação neutra ou distante, muito pelo contrário. A ação de observar posiciona a educadora como um sujeito ativo que, teórica e metodologicamente informada, conseguirá perceber as relações entre as crianças e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem com mais facilidade, afastando descrições e/ou inferências precipitadas sobre as características das crianças; a observação, por sua vez, exige uma postura profissional rigorosa (FONI, 1998).

As avaliações descritivas que mais demonstraram essa observação atenta das educadoras são aquelas voltadas ao desenvolvimento social, isto é, três avaliações do *corpus* (Avaliações 10, 11 e 26). Apesar de as avaliações 11 e 26 não darem ênfase à individualidade das crianças, o que também é necessário, apresentam uma análise aprofundada sobre o processo coletivo e interativo das crianças, o que possibilita dizer que é o tipo de avaliação que mais se aproxima das ideias que temos defendido ao longo deste artigo.

Se o foco da avaliação é documentar os processos da criança e não apenas os resultados, as avaliações objetivas que compõem o *corpus* da pesquisa não atingem este objetivo. Por mais que essas avaliações utilizem, nas questões de múltipla-escolha, expressões como “em desenvolvimento” ou “evidenciou em parte”, que sugere que há

desenvolvimento das funções da avaliação, ainda assim o foco está nos resultados já apresentados e não nos meios pelos quais ela alcançou ou não tal nível de desenvolvimento.

As avaliações descritivo-objetivas podem apresentar distorções sobre o desempenho da criança, pois destacam o processo de desenvolvimento infantil de forma incipiente e apressada, assim como acontece nas avaliações descritivas. Ainda, focam os resultados em objetivos de aprendizagem que tratam do que a criança sabe ou não fazer, assim como se observa nas avaliações objetivas. Em outras palavras não traduz o percurso da criança em seu próprio desenvolvimento, o que sabia antes e depois de sua permanência na instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2012).

Nesta perspectiva, lembramos do estudo clássico de Kramer (1997), que suscita questões importantes sobre a avaliação da Educação Infantil. Primeiramente, a autora argumenta que a avaliação se destina a mapear informações necessárias sobre a criança, o seu desenvolvimento e a instituição, no sentido de respaldar o trabalho a ser feito no cotidiano. Nessa proposta, é preciso que todos os atores envolvidos sejam passíveis de avaliação no sentido de se ter uma visão crítica da prática pedagógica. Não se trata de buscar falhas, mas, ao contrário, compreender os papéis de cada um dos atores. Igualmente, não enfatiza somente a avaliação da criança, porque não é só ela que cresce e se desenvolve, mas todos os envolvidos. Assim seria possível analisar: a criança – seu desenvolvimento e seus conhecimentos; a educadora – suas dificuldades; a equipe pedagógica – seus progressos e dúvidas; a creche e a pré-escola – sua estrutura e seu funcionamento. Para conseguir tal intento, três estratégias importantes: 1) análises periódicas sobre o trabalho pedagógico (reuniões de professoras, avaliação diária das atividades pelas crianças); 2) observações e registros sistemáticos (diários ou cadernos de observações para a educadora anotar diariamente fatos importantes das crianças, de seu próprio trabalho); 3) arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas a serem trabalhados, relatórios das crianças (arquivos dos trabalhos significativos, dos temas trabalhados, de relatórios) (KRAMER, 1997).

Para concluir, insistimos que a clareza sobre o que avaliar na Educação Infantil é necessária e urgente para a realização de um trabalho avaliativo crítico e produtivo. Ou seja, é necessário gerar informações e subsídios com a participação de todos os envolvidos: crianças, educadoras, equipe pedagógica e demais profissionais, e famílias (OLIVEIRA,

2014), bem como elaborar critérios coerentes para uma avaliação formativa preocupada com o desenvolvimento das crianças.

Outro ponto importante a ser destacado na avaliação da Educação Infantil é a escuta à criança, a partir de suas diferentes linguagens. Os arquivos significativos das crianças, como sugere a perspectiva de Kramer (1997), e de portfólio de Villas Boas (2004), têm que ser selecionados pelas próprias crianças, porém como produto da interação educadora/criança e criança/criança, bem como dos objetivos compartilhados das atividades realizadas. Estes são aspectos da gênese da autoavaliação, que já pode ter início na Educação Infantil e prosseguir também ao longo da vida escolar no Ensino Fundamental.

## EVALUATING CHILDREN EDUCATION: AFTER ALL, WHAT?

**Abstract:** *the article analyzes the content of 29 children's assessment records, which were organized into three categories: descriptive, objective and descriptive-objective. Descriptive assessments deal with child's development and introduce adjectives and adverbs that qualify children's actions, introducing a moral component. Objective assessments have pre-determined response possibilities that associate children's performance with certain patterns of response. The descriptive-objective evaluations combine the characteristics of the two other typologies, creating a structure that allows free writing and the response to an objective questionnaire. Before each of the categories, the article seeks to answer the question: after all, what to evaluate?*

**Keywords:** *Content analysis. Assessment. Early Childhood Education.*

### Referências

ALEXANDER, Robin. Pédagogie, Culture et Comparison: visions et versions d'école élémentaire. *La Revue Française de Pédagogie*. 142, 5-19, 2003. Disponível em: <http://www.scholar.google.com>. Acesso em 14 out. 2008.

ALEXANDER, Robin. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR COGNITIVE EDUCATION AND PSYCHOLOGY, 10. Durham, 2005. Disponível em: <http://www.scholar.google.com>. Acesso em: 14 out. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Experiência e observação: de Rousseau ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 779-792, dez. 2011.

BONDIOLI, Anna (Org.). *O tempo no cotidiano infantil*: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. Tradução Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Revisão técnica: Ana Lúcia Goulart de Faria e Elisandra Girardelli Godoi. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: maio de 2013.

BRASIL. Lei Federal 9.394 de 26 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009. Lex: legislação federal marginalia, Brasília, nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Educação Infantil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Infantil*: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).

DIDONET, Vital. A avaliação na e da educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (Orgs.). *Fundamentos e práticas da avaliação da educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 339-355.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (orgs.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George; GANDINI, Lella (orgs.). Professor e aprendiz: parceiro e guia. O papel do professor. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Tradução Marcelo de A. Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 153-174.

FERRARI, Monica *et al.* Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Tradução Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas: Autores Associados, 2012.

FONI, Augusta. A programação. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (orgs.). *Manual de educação infantil*: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Tradução Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 140-160.

FORMAN, George; FYFE, Brenda. Aprendizagem negociada pelo *design*, pela documentação e pelo discurso. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança*: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 249-271.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. V.2. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016a, p. 315-336.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.). O Professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. V. 2. Tradução Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016b, p. 175-186.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Conhecimento histórico e crianças pequenas: Parques infantis e escola municipal de educação infantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 203-224, jun. 2012.
- GODOI, E. G. *Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GUIMARÃES, Célia Maria; OLIVEIRA, Daniele Ramos de. Estudos sobre avaliação na/da Educação Infantil: tendências das pesquisas e das práticas brasileiras (1996-2011). In: Guimarães, Célia Maria; Cardona, Maria João; Oliveira, Daniele Ramos de. (org.). *Fundamentos e práticas da avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 93-110.
- HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: SOUZA, C. P. S. et al. (orgs.) *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE. Série Idéias; n. 22, p. 51-59, 1994.
- HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- HOFFMANN, J. A avaliação mediadora na educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria; CARDONA, Maria João; OLIVEIRA, Daniele Ramos (orgs.). *Fundamentos e práticas da avaliação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 243-254.
- KRAMER, S. *Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- MOYLES, Janet. (org.). *Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando desafios*. (Introdução). Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 13-17.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). *Educação infantil: os desafios postos*. Salvador: Sooffset, 2014, p. 187-193.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda et al. *Deixando marcas...: A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. 2. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. *Educação infantil: respostas educativas à diversidade*. 2. ed. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Org.). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto; Luís S. Menna Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas *et al.* (orgs.). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004, p 114-143.