

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, INSTRUMENTOS E FINALIDADES IDENTIFICADOS NA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

**ASSESSMENT OF LEARNING AND DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
CONCEPTIONS, PRACTICES, INSTRUMENTS, AND PURPOSES IDENTIFIED IN THE
SCIENTIFIC LITERATURE**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-020>

Cléria Viana Peres Rocha

Especialista em Docência e Alfabetização
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)
E-mail: cleriaviana@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3594-8934>

Isaias Rodrigues da Silva

Licenciatura em Geografia
Universidade Estado de Goiás
E-mail: isaias.rodriguesdasilva@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2537-1869>

Silvania Campos de Jesus Mancioli

Mestranda em Ciência da Educação
Universidade Três Poderes - Paraguai
E-mail: silvania_campos@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1692-4031>

João Rodrigues Ferreira Filho

Especialista em Formação docente em Educação Ambiental
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
E-mail: joao.filho2@professor.to.gov.br
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3466-3067>

Bruno Mendes Cirqueira

Especialista em Arte Educação
Instituto Federal do Tocantins (IFTO)
E-mail: professorbrunomendes13@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6335-2489>

Weliane Monteiro Dourado Oliveira

Especialista em Metodologia do Ensino de Música
Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACIEL)
E-mail: welianemd@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7459-2526>

Luciano Silva Gomes Milhomem

Mestre em Comunicação e Sociedade
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: asp.luciano2010@hotmail.com

ORCID: <https://Orcid.org/0009-0001-6017-0154>

Keila Gonçalves de Oliveira

Especialista em Metodologia em Ensino de Matemática

Claretiano

E-mail: keilagoncalvesdeoliveira@professor.to.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6476-5684>

Rodrigo Almeida de Sá

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

E-mail: rodrigoadesa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9690-3055>

Marcos Antonio Negreiros Dias

Doutorando em Ciências Florestais e Ambientais

Universidade Federal do Tocantins - TO

E-mail: marcos.negreiros@mail.uft.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1964-620X>

Resumo

A avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil constitui um componente essencial do trabalho pedagógico, pois possibilita acompanhar trajetórias, reconhecer singularidades e orientar intervenções docentes. Entretanto, ainda coexistem práticas formativas e procedimentos classificatórios fundamentados em padrões uniformes, capazes de transformar diferenças em déficits e limitar a participação infantil. Este estudo objetivou mapear e analisar as concepções, práticas, instrumentos, participantes e finalidades atribuídas à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil, identificando contribuições, tensões e lacunas na produção científica. Realizou-se uma revisão de escopo, conduzida conforme as recomendações do JBI e do PRISMA-ScR. A busca inicial identificou 1.473 registros; após a remoção de duplicatas, triagem e avaliação dos textos completos, 19 estudos compuseram o corpus. Os dados foram organizados em matriz de extração e submetidos à análise de conteúdo temática de Bardin. Os resultados evidenciaram o predomínio da avaliação formativa, processual e contextualizada, sustentada por observação sistemática, registros narrativos, portfólios, produções infantis e documentação pedagógica. Verificou-se que a participação das crianças, dos professores e das famílias amplia a compreensão das trajetórias, embora ainda seja limitada por práticas centralizadas no olhar docente. Também foram identificados riscos associados ao uso rígido de escalas, listas de verificação e expectativas normativas de desenvolvimento. Conclui-se que a avaliação se torna pedagogicamente significativa quando as evidências são interpretadas de maneira contextualizada e

utilizadas no replanejamento das experiências. Recomenda-se fortalecer a formação docente, a escuta infantil, a participação familiar e o uso ético de instrumentos diversificados.

Palavras-chave: Avaliação formativa; Documentação pedagógica; Escuta infantil; Práticas docentes; Trajetórias infantis.

Abstract

The assessment of learning and development in Early Childhood Education is an essential component of pedagogical practice, as it enables educators to monitor children's trajectories, recognize individual differences, and guide teaching interventions. However, formative approaches still coexist with classificatory procedures based on uniform standards that may turn differences into deficits and restrict children's participation. This study aimed to map and analyze the conceptions, practices, instruments, participants, and purposes associated with the assessment of learning and development in Early Childhood Education, identifying contributions, tensions, and gaps in the scientific literature. A scoping review was conducted following the JBI methodological guidance and the PRISMA-ScR recommendations. The initial search identified 1,473 records; after duplicate removal, screening, and full-text assessment, 19 studies comprised the final corpus. Data were organized in an extraction matrix and examined through Bardin's thematic content analysis. The results revealed a predominance of formative, process-oriented, and context-sensitive assessment supported by systematic observation, narrative records, portfolios, children's productions, and pedagogical documentation. The participation of children, teachers, and families broadened the understanding of developmental trajectories, although assessment remained frequently centered on teachers' perspectives. Risks were also identified concerning the rigid use of scales, checklists, and normative developmental expectations. Assessment becomes pedagogically meaningful when evidence is contextually interpreted and used to redesign educational experiences. Strengthening teacher education, children's voices, family participation, and the ethical use of diversified assessment instruments is therefore recommended.

Keywords: Children's trajectories; Children's voices; Formative assessment; Pedagogical documentation; Teaching practices.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui uma etapa fundamental para a ampliação das capacidades cognitivas, linguísticas, motoras, socioemocionais e culturais. Como a aprendizagem resulta das interações entre

características individuais, vínculos afetivos, condições socioculturais e oportunidades educacionais, crianças da mesma idade podem apresentar ritmos, interesses e formas de participação distintos (Cantor et al., 2019). A plasticidade e a variabilidade do desenvolvimento exigem, portanto, práticas pedagógicas sensíveis à singularidade das trajetórias infantis (Darling-Hammond et al., 2020).

Nesse contexto, a avaliação deve acompanhar as aprendizagens manifestadas nas brincadeiras, interações, explorações e múltiplas linguagens, sem atribuir notas ou estabelecer hierarquias. Seu propósito consiste em identificar conhecimentos, estratégias, interesses, dificuldades e possibilidades de avanço. Avaliar significa observar, registrar e interpretar evidências para reorganizar espaços, materiais, tempos e mediações, integrando acompanhamento e planejamento em um processo contínuo (Dârlă, 2021; Silva; Coutinho, 2024; Hafizi et al., 2025).

Observações sistemáticas, registros narrativos, relatórios, portfólios, fotografias, vídeos e produções infantis permitem documentar dimensões que avaliações padronizadas dificilmente alcançariam (Guarrella; Van Driel; Cohrsen, 2023). Entretanto, nenhum instrumento é formativo por si mesmo, pois sua contribuição depende da finalidade, da contextualização e das decisões produzidas. Quando desvinculados da reflexão e do replanejamento, os registros podem tornar-se procedimentos burocráticos, ainda que sejam denominados formativos (Koenarso, 2023; Devadason et al., 2025).

O problema reside na coexistência entre concepções formativas e práticas orientadas por expectativas uniformes. O uso rígido de referenciais, fichas e escalas pode reduzir o desenvolvimento a comportamentos fragmentados e transformar diferenças legítimas em déficits (Bonte; Brem, 2024). Essa normalização afeta principalmente crianças cujas formas de aprender e participar não correspondem aos padrões considerados típicos. Uma avaliação inclusiva deve considerar a história da criança, as oportunidades oferecidas e as barreiras institucionais, evitando classificações que reduzam sua autonomia e suas possibilidades educativas (Karlsudd, 2023; Moreira et al., 2026).

A avaliação também precisa contemplar as múltiplas linguagens infantis e integrar as perspectivas de professores, crianças e famílias (Dias et al., 2026). Enquanto o professor interpreta pedagogicamente as evidências, as crianças expressam sentidos e interesses, e as famílias acrescentam informações produzidas em outros contextos (Bernard, 2024). Essa articulação amplia a compreensão das trajetórias, desde que a participação ultrapasse a consulta formal e repercuta efetivamente no planejamento (Brown et al., 2020; Brown et al., 2021; Farhin, 2025).

Apesar dos avanços, a produção científica permanece dispersa entre estudos sobre fundamentos, instrumentos, participação e riscos de normalização, além de apresentar imprecisão entre avaliação na Educação Infantil, referente às crianças, e avaliação da Educação Infantil, direcionada à qualidade institucional. Diante dessa lacuna, questiona-se como a literatura tem concebido e operacionalizado a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento.

O estudo teve como objetivo analisar as concepções, práticas, instrumentos, participantes e finalidades atribuídas a esse processo, identificando suas contribuições, tensões e lacunas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES CONCEITUAIS E PEDAGÓGICAS

A avaliação na Educação Infantil pode ser definida como um processo contínuo de produção, organização e interpretação de informações sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. No contexto pedagógico, sua função não consiste em atribuir notas, classificar desempenhos ou estabelecer hierarquias, mas em tornar visíveis os percursos construídos pelas crianças nas interações, brincadeiras e demais experiências educativas (Dârlă, 2021).

Observa-se que essa concepção exige que o professor observe não apenas os resultados alcançados, mas também as estratégias, iniciativas, dúvidas, formas de comunicação e modos de participação manifestados no cotidiano. Desse modo, avaliar significa acompanhar processos singulares para compreender o que cada criança já realiza, quais interesses demonstra e quais mediações podem ampliar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (Silva; Coutinho, 2024; Hafizi et al., 2025).

Uma das principais especificidades da avaliação nessa etapa educacional encontra-se na necessidade de respeitar a criança como sujeito histórico, social e cultural, cujo desenvolvimento não ocorre de maneira uniforme ou linear. As aprendizagens infantis resultam das relações estabelecidas com outras crianças, adultos, objetos, linguagens e contextos, razão pela qual não podem ser adequadamente compreendidas mediante instrumentos isolados ou aplicados em situações artificiais (Dârlă, 2021)). A utilização de um único parâmetro tende a reduzir a complexidade do desenvolvimento e a transformar diferenças individuais em insuficiências. Em sentido contrário, uma avaliação pedagogicamente coerente considera os ritmos, as experiências anteriores e as condições socioculturais das crianças, produzindo informações contextualizadas que orientam intervenções educativas sem convertê-las em padrões rígidos de normalidade (Devadason et al., 2025).

Assim, a avaliação não deve funcionar como mecanismo de seleção ou antecipação das práticas classificatórias próprias de etapas posteriores. Sua legitimidade pedagógica está vinculada à capacidade de acompanhar a criança, apoiar sua aprendizagem e subsidiar decisões docentes comprometidas com o desenvolvimento integral (Silva; Coutinho, 2024; Hafizi et al., 2025).

A natureza processual da avaliação pressupõe integração permanente entre observação, registro, interpretação e planejamento. O professor observa as ações das crianças em situações significativas, registra acontecimentos considerados relevantes e interpreta essas evidências à luz dos objetivos pedagógicos e das

particularidades do grupo. Os resultados dessa análise devem retornar ao processo educativo na forma de reorganização dos espaços, revisão das propostas, diversificação dos materiais e definição de novas mediações (Koenarso, 2023). Quando essa articulação não ocorre, os registros podem perder sua função formativa e converter-se em documentos burocráticos produzidos apenas para atender às exigências institucionais. Portanto, a qualidade da avaliação não depende da quantidade de informações acumuladas, mas da forma como essas informações são interpretadas e empregadas na continuidade do trabalho pedagógico (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023).

A observação ocupa posição central nesse processo porque permite identificar aprendizagens manifestadas espontaneamente nas brincadeiras, nas interações e na resolução de situações cotidianas. Entretanto, observar não significa apenas assistir às atividades ou registrar comportamentos desconectados, pois a observação avaliativa requer intencionalidade, critérios e continuidade. O professor precisa reconhecer o que pretende compreender, em quais situações determinada aprendizagem pode se manifestar e como diferentes evidências podem ser relacionadas ao longo do tempo (Devadason et al., 2025). Registros narrativos, fotografias, produções infantis, portfólios, listas de acompanhamento e relatos familiares podem oferecer perspectivas complementares, desde que não sejam utilizados como formas de enquadramento ou comparação. A triangulação dessas fontes favorece uma compreensão mais abrangente da criança e reduz o risco de conclusões baseadas em episódios isolados (Koenarso, 2023; Hafizi et al., 2025).

Nenhum instrumento é formativo por si mesmo. Seu caráter pedagógico decorre da finalidade para a qual é utilizado, da interpretação construída pelo professor e das decisões tomadas após a análise das evidências produzidas pelas crianças (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023; Devadason et al., 2025).

A avaliação também possui uma dimensão relacional, uma vez que envolve professores, crianças, famílias e instituições na produção de sentidos sobre as aprendizagens. A participação familiar pode ampliar a compreensão sobre experiências, interesses e capacidades que nem sempre se manifestam no ambiente escolar, enquanto a escuta das crianças possibilita reconhecer suas interpretações, preferências e percepções sobre o próprio percurso (Hafizi et al., 2025). Todavia, essa colaboração não deve transformar a avaliação em mecanismo de comparação entre crianças nem em instrumento de responsabilização das famílias. Sua contribuição reside na construção de um diálogo capaz de articular diferentes conhecimentos sobre a criança, favorecer a continuidade entre os contextos educativo e familiar e fortalecer decisões pedagógicas mais responsivas às necessidades individuais e coletivas (Koenarso, 2023; Devadason et al., 2025).

Sob essa perspectiva, avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento implica reconhecer que os dados produzidos não são neutros, pois expressam concepções de infância, currículo, conhecimento e docência. Uma prática centrada apenas na verificação de habilidades previamente definidas pode fragmentar o desenvolvimento e limitar a visibilidade das múltiplas linguagens infantis. Em contrapartida, a avaliação integrada às experiências lúdicas permite identificar conhecimentos e capacidades que emergem durante a

exploração, a investigação, a criação e a interação. Essa abordagem exige formação profissional para interpretar manifestações verbais e não verbais, compreender a aprendizagem situada e intervir sem interromper a iniciativa das crianças. Desse modo, a avaliação torna-se parte constitutiva da ação docente e não uma atividade realizada somente ao final de um período educativo (Dârlă, 2021; Guarrella; Van Driel; Cahrssen, 2023).

A especificidade conceitual e pedagógica da avaliação na Educação Infantil reside em seu caráter formativo, contextualizado, participativo e orientador. Avaliar significa produzir conhecimento sobre os percursos infantis para qualificar o planejamento, ampliar as oportunidades educativas e assegurar que as diferenças sejam acolhidas como expressões legítimas da pluralidade das infâncias (Silva; Coutinho, 2024; Devadason et al., 2025).

2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: ENTRE A SINGULARIDADE E A NORMALIZAÇÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento infantil podem ser compreendidos como processos dinâmicos, integrados e constituídos pelas relações recíprocas entre características individuais e condições contextuais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento não corresponde à execução de uma sequência universal e rígida de etapas, pois resulta da interação entre aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais (Cantor et al., 2019).

As experiências vivenciadas nos ambientes familiar, comunitário e educacional participam da formação das capacidades infantis, ao mesmo tempo que cada criança interpreta e responde a essas experiências de maneira particular. Isso significa que crianças da mesma idade podem apresentar ritmos, interesses, estratégias e formas de participação distintas, sem que essas diferenças representem necessariamente atrasos ou insuficiências. Assim, compreender o desenvolvimento infantil exige reconhecer simultaneamente a existência de tendências gerais e a singularidade dos percursos construídos em contextos específicos (Cantor et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

A plasticidade constitui um fundamento importante para explicar a diversidade das trajetórias infantis. O desenvolvimento cerebral e a construção das capacidades humanas são sensíveis às experiências, aos relacionamentos e às oportunidades de aprendizagem disponibilizadas ao longo do tempo. Essa maleabilidade não significa, contudo, que todas as crianças responderão do mesmo modo às mesmas práticas pedagógicas, uma vez que experiências anteriores, condições socioeconômicas, vínculos afetivos, conhecimentos prévios e características individuais interferem na forma como cada situação é vivenciada (Darling-Hammond et al., 2020). Por essa razão, uma proposta educativa aparentemente uniforme pode produzir efeitos diferentes entre as crianças. A prática pedagógica precisa, portanto, oferecer experiências

diversificadas e apoios responsivos, em vez de pressupor uma correspondência automática entre idade cronológica, estímulo oferecido e aprendizagem esperada (Cantor et al., 2019).

Os percursos de aprendizagem tornam-se visíveis quando o professor acompanha as mudanças produzidas durante as experiências, e não somente o desempenho apresentado em um momento isolado. Avaliações estáticas registram aquilo que a criança consegue demonstrar em determinadas condições, mas não explicam integralmente como ela aprende, quais estratégias utiliza, como responde às mediações ou quanto pode avançar com diferentes apoios (Darling-Hammond et al., 2020). Além disso, resultados pontuais podem ser influenciados pela familiaridade com a tarefa, pela linguagem empregada, pelo estado emocional e pelas condições nas quais a avaliação é realizada. O acompanhamento longitudinal e contextualizado permite observar aproximações, tentativas, reformulações e progressos que permaneceriam ocultos em uma medição única. Desse modo, a avaliação deve considerar tanto as aprendizagens consolidadas quanto o potencial revelado durante o próprio processo de aprender (Bonte; Brem, 2024).

A singularidade não representa uma exceção ao desenvolvimento humano, mas uma de suas características constitutivas. Reconhecê-la implica abandonar a ideia de uma criança média como referência absoluta para avaliar todas as infâncias (Cantor et al., 2019).

Outrossim, verifica-se que a heterogeneidade das trajetórias infantis desafia modelos avaliativos baseados exclusivamente na comparação com padrões previamente estabelecidos. Os referenciais de desenvolvimento podem auxiliar o planejamento e a identificação de necessidades de apoio, desde que sejam utilizados como orientações flexíveis e não como fronteiras fixas entre normalidade e desvio (Karlsudd, 2023). Quando empregados de forma descontextualizada, esses referenciais podem transformar variações legítimas em déficits, sobretudo entre crianças pertencentes a grupos sociais, culturais ou linguísticos diferentes daqueles considerados na elaboração dos instrumentos. A interpretação pedagógica precisa distinguir dificuldades persistentes, que demandam intervenção específica, de diferenças decorrentes dos ritmos, das oportunidades e das formas particulares de expressão. Portanto, os indicadores somente adquirem sentido quando relacionados à história da criança, às experiências oferecidas e às condições concretas de participação (Cantor et al., 2019; Bonte; Brem, 2024).

Avaliar apenas o produto final reduz a aprendizagem a uma fotografia do desempenho. A avaliação processual, por sua vez, permite compreender a trajetória e identificar as condições nas quais a criança mobiliza, amplia e transforma suas capacidades (Bonte; Brem, 2024).

Assim, verifica-se que a normalização ocorre quando determinados conhecimentos, comportamentos e modos de comunicação são convertidos em padrões universais contra os quais todas as crianças passam a ser comparadas. Na Educação Infantil, esse processo pode ser reforçado por fichas, listas de verificação, relatórios e formas de documentação que concentram a atenção no desempenho individual, especialmente em habilidades associadas à escolarização formal. Embora esses instrumentos possam

contribuir para organizar informações, seu uso normativo tende a selecionar aquilo que é considerado visível, desejável e adequado, deixando em segundo plano manifestações que não correspondem às expectativas institucionais. Nesse cenário, a documentação deixa de acompanhar as possibilidades da criança e passa a registrar sua distância em relação a um modelo presumido de normalidade. O problema, portanto, não reside somente no instrumento, mas nas concepções de infância, aprendizagem e desenvolvimento que orientam sua elaboração e interpretação (Karlsudd, 2023).

A cultura avaliativa também participa da construção institucional das diferenças, pois as categorias empregadas pelos professores influenciam a maneira como as crianças são percebidas e as oportunidades educativas que lhes são oferecidas. Uma criança descrita repetidamente como desatenta, imatura ou incapaz pode passar a receber atividades simplificadas, menor autonomia e expectativas reduzidas, consolidando uma trajetória escolar marcada pela deficiência atribuída (Karlsudd, 2023). Em contraste, uma avaliação orientada pelas potencialidades procura identificar interesses, estratégias, formas de comunicação e condições que favorecem o envolvimento. Essa mudança não exige ignorar dificuldades reais, mas interpretá-las de maneira relacional, considerando as barreiras presentes no ambiente e a adequação das mediações pedagógicas. Desse modo, a avaliação pode deixar de funcionar como dispositivo de enquadramento e assumir uma função investigativa voltada à ampliação da participação e da aprendizagem (Darling-Hammond et al., 2020).

A documentação pedagógica deve ampliar a compreensão sobre a criança, e não restringi-la a categorias fixas. Quando registra processos, contextos e possibilidades, ela favorece decisões mais inclusivas e reduz o risco de converter diferenças em desigualdades educacionais (Karlsudd, 2023).

A superação da lógica normalizadora requer práticas pedagógicas sensíveis à variabilidade humana e fundamentadas em expectativas elevadas, porém flexíveis. Isso envolve diversificar linguagens, materiais, tempos, espaços e formas de participação, permitindo que as crianças demonstrem conhecimentos por meio da fala, do corpo, do desenho, da brincadeira, da exploração e da interação. Também implica acompanhar como cada criança responde às mediações e modificar as condições de ensino quando a proposta não favorece seu envolvimento (Cantor et al., 2019). A individualização, nesse sentido, não significa elaborar um currículo isolado para cada criança, mas construir um ambiente comum capaz de acolher diferentes caminhos de aprendizagem. Tal abordagem desloca a pergunta avaliativa de “quanto a criança se aproxima do padrão?” para “quais condições favorecem seu desenvolvimento e sua participação?” (Darling-Hammond et al., 2020).

Ademais, ressalta-se que a valorização da singularidade precisa ser articulada ao compromisso com a equidade, pois reconhecer diferentes trajetórias não significa naturalizar desigualdades de acesso às oportunidades educativas. Crianças expostas a adversidades, discriminações ou restrições materiais podem

necessitar de apoios adicionais para participar plenamente das experiências pedagógicas. Como o desenvolvimento apresenta plasticidade, condições educacionais acolhedoras, relações estáveis e intervenções intencionais podem favorecer a reorganização de trajetórias e fortalecer processos de resiliência. A avaliação deve contribuir para identificar tanto as necessidades individuais quanto as barreiras institucionais, orientando ações que ampliem as oportunidades em vez de responsabilizar a criança por condições que ultrapassam sua atuação. Dessa forma, singularidade e equidade tornam-se princípios complementares de uma pedagogia comprometida com o desenvolvimento integral (Cantor et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

Portanto, observa-se que aprender e desenvolver-se são processos marcados pela plasticidade, pela variabilidade e pela interação entre indivíduo e contexto. A avaliação pedagogicamente responsável deve reconhecer tendências do desenvolvimento sem transformá-las em normas rígidas, utilizando as diferenças como ponto de partida para ampliar experiências, mediações e possibilidades de participação (Cantor et al., 2019; Karlsudd, 2023).

2.3 AVALIAÇÃO FORMATIVA E ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS INFANTIS

A avaliação formativa constitui um processo contínuo de produção e interpretação de evidências destinado a orientar as decisões pedagógicas. Na Educação Infantil, acompanha as aprendizagens manifestadas nas brincadeiras, interações, explorações e diferentes formas de expressão, permitindo reconhecer conhecimentos, interesses, estratégias, dificuldades e possibilidades de avanço. Sua função consiste em articular avaliação e planejamento, convertendo as informações observadas em novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Dârlă, 2021; Silva; Coutinho, 2024; Hafizi et al., 2025).

O caráter formativo não decorre da simples coleta de informações, mas do uso pedagógico dos resultados. O professor precisa interpretar as manifestações infantis e decidir quais intervenções, materiais, ambientes ou agrupamentos podem favorecer novos avanços (Koenarso, 2023). Estabelece-se, assim, um ciclo em que a observação produz registros, os registros fundamentam interpretações e as interpretações orientam o replanejamento, integrando avaliação, aprendizagem e desenvolvimento (Devadason et al., 2025).

Destarte, verifica-se que a avaliação torna-se efetivamente formativa quando seus resultados retornam ao cotidiano pedagógico. Sem interpretação e replanejamento, o registro pode permanecer como descrição burocrática, sem produzir mudanças nas experiências oferecidas às crianças (Dârlă, 2021; Koenarso, 2023).

A observação sistemática possibilita identificar conhecimentos e capacidades manifestados em situações naturais de participação. Nas brincadeiras, as crianças podem revelar raciocínio, linguagem,

cooperação, criatividade e resolução de problemas que dificilmente apareceriam em atividades padronizadas. Essa observação requer intencionalidade, definição de focos e confronto entre diferentes evidências, permitindo compreender o que a criança realiza, em quais condições participa e como suas estratégias se modificam (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023; Devadason et al., 2025).

Desse modo, observa-se que o acompanhamento também precisa assumir uma perspectiva longitudinal, pois manifestações isoladas não representam a totalidade das capacidades infantis (Darling-Hammond et al., 2020). A análise de evidências produzidas em diferentes momentos permite distinguir dificuldades persistentes de variações circunstanciais e reconhecer progressos pouco visíveis nos resultados finais. Ao considerar tentativas, reformulações e respostas às mediações, a avaliação desloca o foco do desempenho pontual para o percurso e o potencial de aprendizagem da criança (Bonte; Brem, 2024).

Uma avaliação pontual registra o desempenho manifestado em uma situação específica, enquanto o acompanhamento contínuo evidencia mudanças, estratégias e possibilidades. A trajetória, e não uma fotografia isolada, deve constituir a principal unidade de interpretação pedagógica (Bonte; Brem, 2024).

A documentação pedagógica organiza evidências por meio de registros narrativos, fotografias, vídeos, desenhos, falas, produções e portfólios. Quando selecionados e contextualizados, esses materiais tornam visíveis as relações entre experiências, mediações e aprendizagens. A diversificação dos instrumentos reduz interpretações restritas e reconhece as múltiplas linguagens infantis, desde que as evidências sejam utilizadas de forma complementar e não como provas definitivas do desenvolvimento (Koenarso, 2023; Devadason et al., 2025; Hafizi et al., 2025).

A participação das crianças e das famílias amplia a compreensão das trajetórias. A escuta infantil permite conhecer explicações, interesses e sentidos atribuídos às experiências, enquanto as famílias oferecem informações sobre aprendizagens observadas em outros contextos (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023). Esse diálogo deve comunicar processos, contextualizar desafios e construir possibilidades de acompanhamento, evitando comparações, julgamentos classificatórios ou responsabilização familiar pelas dificuldades (; Darling-Hammond et al., 2020; Koenarso, 2023).

Nesse prisma, verifica-se que a avaliação formativa deve reconhecer as diferenças sem transformá-las em déficits. As evidências precisam orientar apoios e oportunidades diversificadas, e não fixar diagnósticos ou estabelecer hierarquias entre as crianças (Cantor et al., 2019; Karlsudd, 2023).

2.4 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Os instrumentos de avaliação na Educação Infantil permitem produzir, organizar e interpretar evidências sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Observações, registros narrativos, relatórios, portfólios, fotografias, vídeos e produções infantis devem ser selecionados conforme a finalidade

avaliativa e as diferentes formas de expressão (Koenarso, 2023). Sua relevância não decorre da quantidade de dados acumulados, mas da capacidade de tornar os processos visíveis, fundamentar interpretações contextualizadas e orientar o planejamento docente (Devadason et al., 2025; Hafizi et al., 2025).

Nesse conjunto, a observação ocupa posição central por possibilitar a identificação de aprendizagens manifestadas em brincadeiras, interações e explorações cotidianas. Para adquirir valor avaliativo, entretanto, precisa ser intencional, contínua e orientada por focos que permitam compreender as ações, estratégias, relações e respostas das crianças às mediações. Observar pedagogicamente significa investigar seus percursos, e não apenas confirmar comportamentos ou habilidades previamente esperados (Dârlă, 2021; Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023).

Nesse aspecto, verifica-se que os registros narrativos complementam a observação ao contextualizarem ações, falas, interações e intervenções docentes. Ao diferenciarem descrição e interpretação, permitem reconstruir os processos de aprendizagem e reduzem o risco de conclusões baseadas em manifestações isoladas (Koenarso, 2023; Silva; Coutinho, 2024).

Os portfólios, por sua vez, reúnem evidências selecionadas ao longo do tempo, como desenhos, fotografias, escritas espontâneas, falas e produções. Seu valor depende de uma organização que evidencie mudanças, tentativas, interesses e estratégias, em vez de apresentar somente atividades bem-sucedidas. Quando elaborados de forma reflexiva e participativa, favorecem o acompanhamento das trajetórias, a comunicação com as famílias e a valorização das múltiplas linguagens infantis (Koenarso, 2023; Dias et al., 2026).

Enquanto isso, observa-se que a documentação pedagógica ultrapassa o armazenamento de materiais, pois envolve selecionar, relacionar e interpretar evidências. Fotografias, vídeos, falas e produções precisam ser contextualizados e vinculados às questões que orientam o acompanhamento (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023). A combinação dessas fontes amplia a compreensão das experiências e reduz interpretações apressadas, uma vez que nenhum instrumento isolado consegue representar a complexidade do desenvolvimento infantil (Devadason et al., 2025; Hafizi et al., 2025).

Destarte, verifica-se que nenhum instrumento é formativo por si mesmo. Seu caráter pedagógico depende da finalidade, da interpretação e das decisões produzidas com base nas evidências registradas (Dârlă, 2021; Devadason et al., 2025).

Desse modo, as Listas de verificação, fichas e escalas podem organizar o acompanhamento, mas exigem cautela para não converterem referências de desenvolvimento em padrões rígidos de normalidade. Seus resultados devem ser combinados com registros qualitativos e interpretados conforme o contexto e as oportunidades oferecidas (Cantor et al., 2019). A documentação também demanda responsabilidade ética: imagens, falas e produções devem preservar a privacidade, a dignidade e a singularidade das crianças, evitando exposição, comparação e rotulação. Assim, os instrumentos avaliativos cumprem sua função

quando as evidências retornam ao cotidiano na forma de novas mediações e oportunidades de participação, sem transformar a criança em objeto de classificação ou vigilância (Darling-Hammond et al., 2020; Karlsudd, 2023).

2.5 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS, DOS PROFESSORES E DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO AVALIATIVO

A participação no processo avaliativo envolve crianças, professores e famílias na produção, interpretação e utilização de informações sobre aprendizagem e desenvolvimento (Brown et al., 2020). Na Educação Infantil, esse processo pressupõe diálogo e construção compartilhada de sentidos: as crianças expressam suas experiências, os professores interpretam evidências e as famílias acrescentam conhecimentos produzidos em outros contextos. A articulação dessas perspectivas amplia a compreensão das trajetórias infantis e fortalece a avaliação formativa (Bernard, 2024; Farhin, 2025).

Nesse sentido, verifica-se que o professor ocupa posição central ao planejar experiências, observar manifestações e organizar intervenções, mas não detém exclusividade sobre a interpretação do desenvolvimento (Devadason et al., 2025). Sua atuação deve articular intencionalidade pedagógica e abertura às contribuições das crianças e das famílias. Essa participação não diminui sua responsabilidade; exige maior rigor para confrontar evidências e convertê-las em decisões coerentes com os objetivos educacionais (Dârlã, 2021; Koenarso, 2023).

Observa-se que a participação infantil reconhece a criança como sujeito capaz de atribuir sentidos às próprias experiências (Brown et al., 2021). Conversas, desenhos, brincadeiras, seleção de produções e comentários sobre registros permitem conhecer interesses, hipóteses e dificuldades que a observação adulta pode não alcançar. Contudo, a escuta deve respeitar as diferentes formas de comunicação e influenciar efetivamente o planejamento, evitando uma participação apenas simbólica (Guarrella; Van Driel; Cohrsen, 2023; Bernard, 2024).

Ademais, escutar a criança não significa transferir-lhe a responsabilidade pela avaliação, mas reconhecer que sua perspectiva é indispensável à compreensão da aprendizagem (Brown et al., 2021; Bernard, 2024).

A participação das famílias amplia o conhecimento sobre interesses, relações, mudanças e desafios observados fora da instituição. Em contrapartida, a escola deve comunicar os percursos por meio de evidências contextualizadas, explicando experiências, mediações e progressos. Essa relação precisa ser contínua, acessível e sensível às diferenças sociais, culturais e linguísticas, sem restringir-se à entrega de relatórios ou à convocação diante de dificuldades (Koenarso, 2023; Devadason et al., 2025; Farhin, 2025).

Outro ponto importante, é o fato de a colaboração entre os sujeitos pode ser limitada pela concentração das decisões, pela comunicação insuficiente e pela participação meramente formal. Sua efetivação requer espaços e procedimentos para que as contribuições sejam registradas, analisadas e incorporadas às decisões. Também é necessário preservar responsabilidades distintas: o professor responde pela intencionalidade pedagógica, as famílias compartilham conhecimentos da convivência e as crianças expressam sentidos e interesses sobre suas experiências (Brown et al., 2020; Brown et al., 2021; Bernard, 2024).

Assim, a participação qualifica a avaliação quando produz diálogo e repercute no planejamento. Ao integrar escuta infantil, mediação docente e conhecimentos familiares, o processo torna-se mais contextualizado, democrático e sensível à singularidade das trajetórias (Brown et al., 2021; Devadason et al., 2025).

3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como uma revisão de escopo, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico, com a finalidade de mapear como a produção científica concebe e operacionaliza a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil. A escolha desse método decorreu da amplitude do tema, da diversidade de delineamentos e da necessidade de integrar concepções, práticas, instrumentos, participantes, finalidades e lacunas. A condução da revisão fundamentou-se nas orientações do Joanna Briggs Institute, enquanto o relato das etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão foi estruturado conforme o Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Extension for Scoping Reviews – PRISMA (Tricco et al., 2018; Peters et al., 2020).

As buscas foram planejadas para as bases Scopus, Web of Science, ERIC e SciELO, com utilização complementar do Google Scholar para localizar publicações não recuperadas nas bases principais. Foram considerados estudos publicados entre janeiro de 2019 e dezembro de 2026, em português, inglês ou espanhol. A estratégia combinou descritores e termos livres relacionados à Educação Infantil, à avaliação e ao desenvolvimento infantil, mediante os operadores booleanos AND e OR. Entre as expressões empregadas, destacaram-se: "early childhood education" OR preschool OR kindergarten, associadas a assessment OR evaluation OR "learning assessment" OR "developmental assessment" OR "formative assessment" e a learning OR development OR documentation OR portfolio OR observation. Em português, foram utilizados os termos "Educação Infantil" OR pré-escola OR creche, combinados com avaliação OR "avaliação da aprendizagem" OR "avaliação do desenvolvimento" OR "avaliação formativa" e aprendizagem OR desenvolvimento OR documentação OR portfólio OR observação.

Foram incluídos estudos completos publicados no período estabelecido, nos três idiomas definidos, que abordassem a avaliação da aprendizagem ou do desenvolvimento em contextos de Educação Infantil.

Aceitaram-se pesquisas empíricas, revisões e estudos teóricos que examinassem concepções, práticas, instrumentos, documentação pedagógica, participação dos sujeitos ou finalidades avaliativas. Foram excluídos estudos centrados exclusivamente na avaliação institucional, nas políticas educacionais, na qualidade estrutural das instituições ou em avaliações clínicas sem articulação com o trabalho pedagógico. Também foram retiradas publicações duplicadas, resumos sem texto completo, editoriais, resenhas e pesquisas desenvolvidas apenas em outras etapas educacionais. Trabalhos sobre avaliação escolar, participação familiar, desenvolvimento humano e inclusão que não atenderam integralmente aos critérios foram utilizados somente na fundamentação teórica e na discussão, sem integrar o corpus da revisão.

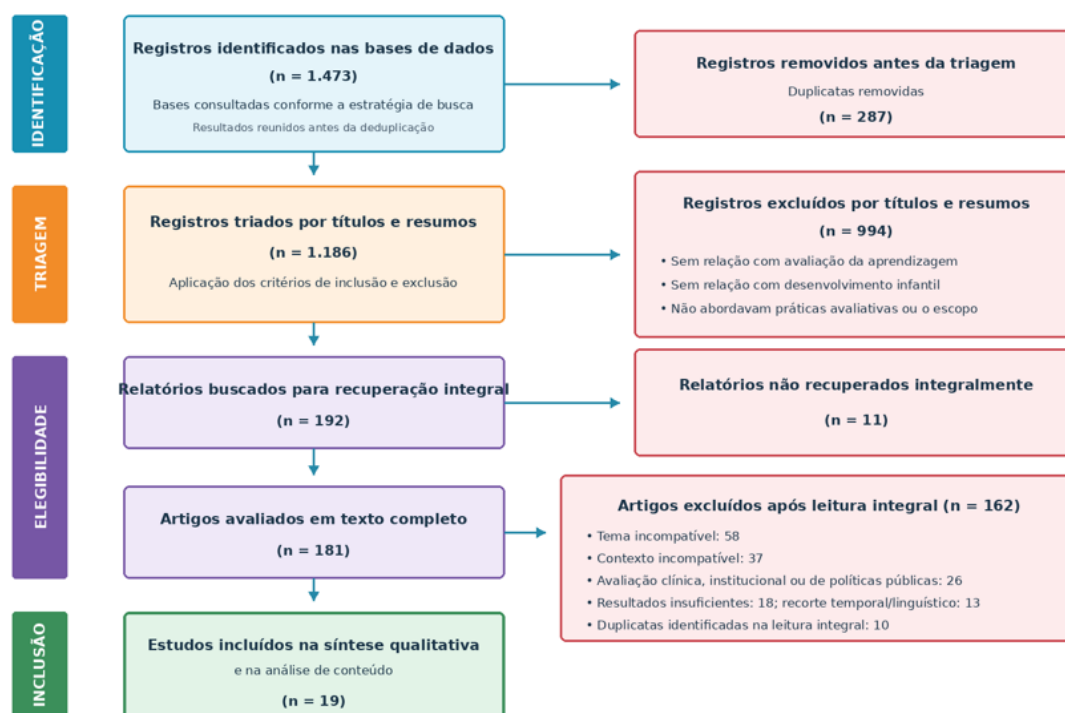
Os registros recuperados foram organizados em planilha e submetidos à identificação de duplicatas. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos, seguida pela avaliação integral dos textos potencialmente elegíveis. Recomenda-se que a seleção seja conduzida por dois revisores independentes, com resolução de divergências por consenso ou por um terceiro pesquisador. Durante a leitura integral, as razões para exclusão devem ser registradas, incluindo contexto educacional incompatível, ausência de avaliação da criança, abordagem exclusivamente clínica ou institucional e inadequação ao período ou ao tipo de publicação.

O processo de seleção foi sistematizado em uma matriz PRISMA. Na etapa de identificação, foram recuperados 1.473 registros nas bases científicas e nas fontes complementares. Após a remoção de 287 duplicatas, permaneceram 1.186 estudos para triagem por títulos e resumos. Nessa etapa, 994 registros foram excluídos por não apresentarem relação suficiente com a avaliação da aprendizagem, o desenvolvimento infantil, as práticas avaliativas ou as categorias complementares da revisão.

Após a triagem inicial, buscou-se o texto completo de 192 publicações, das quais 11 não foram recuperadas integralmente. Desse modo, 181 artigos foram avaliados quanto à elegibilidade. Após a leitura integral, 162 trabalhos foram excluídos: 58 não abordavam a avaliação da aprendizagem ou do desenvolvimento; 37 apresentavam contexto incompatível com o escopo; 26 tratavam exclusivamente de avaliação clínica, institucional ou de políticas públicas; 18 não apresentavam resultados analíticos suficientes; 13 estavam fora do recorte temporal ou linguístico; e 10 correspondiam a duplicatas identificadas apenas durante a leitura integral. Ao final, 19 estudos atenderam aos critérios e compuseram a síntese qualitativa e a análise de conteúdo.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS, INSTRUMENTOS E FINALIDADES IDENTIFICADOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Figura 1. Fluxograma Prisma



Fonte: os autores (2026).

O material foi submetido à análise de conteúdo temática, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante, a organização do corpus e a definição das unidades de registro, constituídas por trechos relacionados às concepções, práticas, instrumentos, participantes e finalidades da avaliação. Na exploração, os fragmentos foram codificados e agrupados por semelhança e diferença de sentido. A categorização articulou uma lógica dedutiva, orientada pela pergunta de pesquisa e pela estratégia PCC, com uma lógica indutiva, aberta aos temas emergentes. Na etapa final, as categorias foram comparadas e interpretadas, triangulando os achados dos estudos (Bardin, 2016).

Tabela 1. Matriz de análise de conteúdo dos estudos

Categoria temática	Unidades de registro	Indicadores analíticos	Estudos relacionados
Concepções e finalidades da avaliação	Definições, objetivos e funções avaliativas	Avaliação formativa, diagnóstica, somativa, mediadora e classificatória	Dârlã (2021); Koenarso (2023); Silva e Coutinho (2024); Hafizi et al. (2025)
Singularidade e desenvolvimento infantil	Ritmos, trajetórias e diferenças individuais	Plasticidade, contexto, potencial de aprendizagem e desenvolvimento integral	Cantor et al. (2019); Darling-Hammond et al. (2020); Bonte e Brem (2024)
Práticas e instrumentos avaliativos	Procedimentos de acompanhamento e registro	Observação, portfólio, relatório, fotografia, vídeo, ficha e replanejamento	Guarrella, Van Driel e Cohrsen (2023); Koenarso (2023); Devadason et al. (2025)
Participação dos sujeitos	Atuação de crianças, professores e famílias	Escuta infantil, mediação docente, diálogo e corresponsabilidade	Brown et al. (2020); Brown et al. (2021); Bernard (2024); Farhin (2025)
Normalização e ética documental	Comparação, classificação e exposição	Padronização, rotulação, privacidade, dignidade e vigilância	Karlsudd (2023); Darling-Hammond et al. (2020); Moreira et al. (2026)
Tensões e lacunas	Contradições e limitações dos estudos	Formação versus classificação; documentação versus burocracia; participação efetiva versus simbólica	Karlsudd (2023); Brown et al. (2021); Hafizi et al. (2025)

Fonte: os autores (2026)

Por fim, os resultados foram sintetizados de forma narrativa e temática, sem realização de metanálise, em razão da heterogeneidade dos delineamentos e das evidências. A triangulação permitiu identificar convergências, divergências e tensões entre acompanhamento formativo, classificação e normalização. Como o estudo utilizou documentos científicos de acesso público e não envolveu diretamente seres humanos, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, mantendo-se os princípios de integridade científica, transparência metodológica e reconhecimento da autoria das fontes consultadas.

4 ANÁLISE E DISCURSSÃO

A análise da literatura estudada revelou que a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento na Educação Infantil se estrutura em cinco dimensões interdependentes: especificidade conceitual, singularidade das trajetórias, acompanhamento formativo, documentação pedagógica e participação de crianças, professores e famílias. A discussão dos estudos aponta convergência em torno de uma avaliação

contínua, contextualizada e integrada ao planejamento, embora persistam contradições entre os princípios formativos e práticas burocráticas, classificatórias ou padronizadas (Dârlă, 2021; Silva; Coutinho, 2024; Hafizi et al., 2025).

Os estudos demonstram que a avaliação nessa etapa possui finalidade distinta da mensuração tradicional do desempenho escolar. Avaliar significa acompanhar aprendizagens manifestadas nas interações, brincadeiras, explorações e diferentes linguagens, tornando visíveis interesses, estratégias, dificuldades e possibilidades de avanço (Koenarso, 2023). Entretanto, observações, portfólios e relatórios descritivos coexistem com fichas e listas centradas em resultados esperados. Assim, o caráter formativo não é definido pelo instrumento, mas pela finalidade das informações e pelas decisões pedagógicas delas decorrentes (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023; Devadason et al., 2025).

A triangulação também evidenciou que aprendizagem e desenvolvimento são processos plásticos, multidimensionais e influenciados pelas relações entre características individuais e condições sociais, culturais e educacionais. Crianças da mesma idade podem apresentar ritmos, estratégias, interesses e formas de participação diferentes, pois suas trajetórias resultam das experiências, vínculos e oportunidades às quais tiveram acesso. Esses achados contestam a adoção da criança média como referência absoluta e reforçam a necessidade de avaliações sensíveis à variabilidade humana (Cantor et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020).

Essa compreensão contrasta com práticas que transformam conhecimentos, comportamentos e formas de comunicação em padrões universais de normalidade. Quando empregados rigidamente, fichas, escalas e relatórios podem registrar a distância entre a criança real e um modelo idealizado, convertendo variações legítimas em déficits. Os referenciais de desenvolvimento devem, portanto, funcionar como orientações flexíveis, relacionadas à história da criança, às oportunidades oferecidas e às barreiras presentes no ambiente, e não como fronteiras fixas entre normalidade e desvio (Cantor et al., 2019; Karlsudd, 2023).

Outro resultado indica que a avaliação somente se torna formativa quando as informações retornam ao trabalho pedagógico. Os estudos descrevem um ciclo constituído por observação, registro, interpretação e replanejamento, no qual as evidências orientam a reorganização de materiais, tempos, espaços, agrupamentos e mediações (Koenarso, 2023). Quando os registros são produzidos apenas para atender exigências institucionais ou comunicar resultados, perdem sua capacidade de transformar as experiências e assumem caráter burocrático (Dârlă, 2021; Devadason et al., 2025).

A observação sistemática destaca-se por permitir a identificação de conhecimentos manifestados em situações cotidianas, nas quais as crianças revelam raciocínio, linguagem, cooperação, criatividade e resolução de problemas. Contudo, observar requer intencionalidade, foco e continuidade (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2020). Além disso, o acompanhamento longitudinal permite distinguir dificuldades persistentes de variações circunstanciais, pois considera tentativas, reformulações e respostas às mediações.

A trajetória oferece, assim, uma compreensão mais consistente da aprendizagem do que uma fotografia isolada do desempenho (Bonte; Brem, 2024).

Os estudos identificaram diferentes instrumentos, incluindo registros narrativos, portfólios, fotografias, vídeos, desenhos, falas e produções infantis. Nenhuma dessas fontes representa isoladamente a complexidade do desenvolvimento, razão pela qual a combinação de evidências produzidas em diferentes momentos favorece interpretações mais abrangentes (Devadason et al., 2025). A documentação pedagógica ultrapassa o armazenamento de materiais, pois exige seleção, contextualização e interpretação que tornem visíveis as relações entre experiências, mediações e aprendizagens (Koenarso, 2023; Hafizi et al., 2025).

Também foram verificadas responsabilidades éticas relacionadas à documentação. Imagens, falas e produções não devem ser compartilhadas indiscriminadamente nem utilizadas para comparar, constranger ou fixar identidades. Os registros precisam preservar a privacidade, a dignidade e a singularidade das crianças, considerando o consentimento das famílias e o assentimento infantil. Tornar a aprendizagem visível não pode significar transformar a criança em objeto de vigilância ou normalização (Darling-Hammond et al., 2020; Karlsudd, 2023).

Outrossim, observa-se que a participação de crianças, professores e famílias emergiu como condição para ampliar a validade contextual da avaliação. O professor interpreta pedagogicamente as evidências; as crianças comunicam sentidos, interesses e percepções; e as famílias compartilham experiências observadas fora da instituição (Brown et al., 2020). Entretanto, essa participação somente se torna efetiva quando influencia o planejamento. A escuta meramente consultiva mantém as decisões concentradas nos adultos e não altera substancialmente as oportunidades oferecidas às crianças (Brown et al., 2021; Bernard, 2024).

A participação das famílias também não deve limitar-se à recepção de relatórios ou às reuniões convocadas diante de dificuldades. O diálogo contínuo permite complementar as evidências escolares e estabelecer maior continuidade entre os contextos familiar e educacional, sem responsabilizar as famílias pelos desafios de aprendizagem (Guarrella; Van Driel; Cohrssen, 2023). Esses resultados apontam para a necessidade de formação docente em observação, documentação e comunicação avaliativa, bem como de condições institucionais que assegurem tempo para análise coletiva e espaços de participação (Koenarso, 2023; Farhin, 2025).

Dessa maneira, pode-se dizer que a principal tensão identificada não se encontra entre avaliar ou não avaliar, mas entre acompanhar trajetórias e classificar desempenhos. A avaliação alcança coerência pedagógica quando reconhece a variabilidade, articula observação, documentação, escuta e replanejamento e transforma evidências em novas oportunidades educativas. Desse modo, deixa de medir a distância entre a criança e um padrão esperado e passa a investigar as condições necessárias para que cada criança participe, aprenda e se desenvolva (Cantor et al., 2019; Darling-Hammond et al., 2020; Devadason et al., 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se a avaliação é compreendida, predominantemente, como um processo formativo, contínuo e contextualizado, destinado a acompanhar as trajetórias infantis e subsidiar o planejamento pedagógico. Essa perspectiva desloca o foco da classificação para a interpretação dos processos de aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento resulta da interação entre características individuais, experiências, relações, contextos socioculturais e oportunidades educacionais.

Ademais, os achados evidenciaram a centralidade da observação sistemática, dos registros narrativos, dos portfólios, das produções infantis e da documentação pedagógica. A articulação desses instrumentos possibilita acompanhar mudanças, tentativas, estratégias e formas de participação que não seriam identificadas por procedimentos isolados. A inclusão das perspectivas das crianças, dos professores e das famílias também amplia a compreensão das trajetórias, embora ainda prevaleçam práticas centradas no olhar docente. Em contrapartida, o emprego rígido de escalas, listas de verificação e expectativas normativas pode fragmentar o desenvolvimento, desconsiderar singularidades e converter diferenças em déficits, reforçando processos de classificação e normalização.

Por fim, recomenda-se investir na formação docente para a observação intencional, a interpretação contextualizada e o uso pedagógico das evidências, bem como diversificar os instrumentos e vincular os resultados ao replanejamento das experiências. As instituições devem fortalecer a escuta infantil, a participação contínua das famílias e os princípios éticos relacionados à privacidade, ao consentimento e à prevenção de rótulos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARD, M.-C. Engagement de l'élève dans le processus d'évaluation des apprentissages et implication des parents dans l'acte d'apprendre. **Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky**, v. 8, n. 1, p. 147–158, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51657/2dwywg97>

BONTE, M.; BREM, S. Unraveling individual differences in learning potential: a dynamic framework for the case of reading development. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 66, art. 101362, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101362>

BROWN, M.; MCNAMARA, G.; O'BRIEN, S.; SKERRITT, C.; O'HARA, J.; FADDAR, J.; CINQIR, S.; VANHOOF, J.; FIGUEIREDO, M.; KURUM, G. Parent and student voice in evaluation and planning in schools. **Improving Schools**, v. 23, n. 1, p. 85–102, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480219895167>

BROWN, M.; MCNAMARA, G.; CINKIR, S.; FADAR, J.; FIGUEIREDO, M.; VANHOOF, J.; O'HARA, J.; SKERRITT, C.; O'BRIEN, S.; KURUM, G.; RAMALHO, H.; ROCHA, J. Exploring parent

and student engagement in school self-evaluation in four European countries. **European Educational Research Journal**, v. 20, n. 2, p. 159–175, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904120961203>.

CANTOR, P.; OSHER, D.; BERG, J.; STEYER, L.; ROSE, T. Malleability, plasticity, and individuality: how children learn and develop in context. **Applied Developmental Science**, v. 23, n. 4, p. 307–337, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398649>

DÂRLĂ (IONESCU), I. C. Evaluation of learning in the period of early education. In: CLIPA, O. (ed.). **ATEE 2020: Winter Conference — Teacher Education for Promoting Well-Being in School**. Iași: LUMEN Publishing House, 2021. v. 16, p. 163–171. DOI: <https://doi.org/10.18662/lumproc/atee2020/12>.

DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B.; OSHER, D. Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

DEVADASON, E.; YEE, F. L. W.; TENG, C. Y. W.; HUSSIN, F.; PARAMASIVAM, A. Promoting preschoolers' academic and social development with effective assessment practices. **Edelweiss Applied Science and Technology**, v. 9, n. 11, p. 302–319, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55214/2576-8484.v9i11.10867>.

DIAS, M. A. N.; FEITOSA, A. A.; MELO, F. C. S.; PAULA, T. do N. A. de; SÁ, R. A. de; LIMA, P. S. R.; MARINHO, L. dos S. B.; OLIVEIRA, G. B. de; ABREU, J. C. da C.; OLIVEIRA, W. M. D. Letramento estético na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede pública: uma revisão de literatura. **Revista FT**, v. 30, n. 155, 2026. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistافت/ni10202602282102>.

FARHIN, N. Empowering parents through active learning: rethinking evaluation in elementary education. **International Journal of Active Learning**, v. 10, n. 1, p. 35–41, 2025.

FEITOSA, A. A.; BATISTA, L. S.; TIRELLO, D. da C.; OLIVEIRA, T. B. de; ALBERNAZ, M. R. A.; MELO, F. C. S.; SÁ, R. A. de; LIMA, P. S. R.; DIAS, M. A. N. Environmental education in early childhood education as a tool for raising awareness for the preservation of the Cerrado biome in Tocantins. In: **From theory to practice: a modern approach to educational sciences**. [S. l.]: Seven Editora, 2026. p. 400–421. DOI: <https://doi.org/10.56238/sevened2026.011-023>.

FEITOSA, A. A.; LIMA, P. S. R.; BATISTA, L. S.; ALMEIDA, L. S. F.; SOBRINHO, J. G.; SILVA, A. C. Q. da; SÁ, R. A. de; KRUK, E. G.; OLIVEIRA, T. B. de; MELO, F. C. S.; PAULA, T. do N. A. de; SANTANA, J. S. de; DIAS, M. A. N. Contribuições das metodologias ativas mediadas por tecnologias para o pensamento crítico na educação. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 31, p. 1–33, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/773265725>.

GUARRELLA, C.; VAN DRIEL, J.; COHRSEN, C. Toward assessment for playful learning in early childhood: influences on teachers' science assessment practices. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 60, n. 3, p. 608–642, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.21811>.

HAFIZI, D.; UBABUDDIN, U.; RAMADHAN, A. F.; KHALIL, M. A.; ADITYA, F. Assessment in early childhood education: a literature review. **AlBanna: Jurnal Pendidikan Islam Anak Usia Dini**, v. 5, n. 1, p. 42–50, 2025. DOI: <https://doi.org/10.24260/albanna.v5i1.4669>.

KARLSUDD, P. When differences are made into likenesses: the normative documentation and assessment culture of the preschool. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 8, p. 904–920, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>

KOENARSO, D. A. P. Assessment and evaluation of early childhood education institutions. **ThufuLA: Jurnal Inovasi Pendidikan Guru Raudhatul Athfal**, v. 11, n. 1, p. 165–180, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21043/thufula.v11i1.19377>.

MOREIRA, E. X.; MORAIS, S. R. B. de; MORAIS, C. B. de; ROCHA, C. V. P.; PINHEIRO, W.; SÁ, R. A. de; SHEHATA, N. G.; DIAS, M. A. N. Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH: uma análise sobre o papel do professor, da escola e da família. In: **Educação em perspectiva: estudos, pesquisas e práticas**. ed: Aurum Editora, 2026. p. 809–831. DOI: <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-059>.

PETERS, M. D. J.; GODFREY, C.; MCINERNEY, P.; MUNN, Z.; TRICCO, A. C.; KHALIL, H. Chapter 11: scoping reviews. In: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (ed.). **JBÍ manual for evidence synthesis**. Adelaide: JBI, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>.

ROCHA, C. V. P.; MORAIS, S. R. B. de; SILVA, W. M. M. R. da; GOMES, J. M. da S.; TIRELLO, D. da C.; NEVES, B. da C.; PAULA, T. do N. A. de; RODRIGUES, R. A.; OLIVEIRA, K. G. de; DIAS, M. A. N. Formação continuada de professores para a supervisão crítica da inteligência artificial generativa: efeitos sobre a autonomia docente, a avaliação da aprendizagem e as desigualdades digitais na Educação Básica. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 36, p. 1–42, 2026. DOI: <https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785530970>.

SILVA, A. P. T. da; COUTINHO, D. J. G. Evaluation in early childhood education: current challenge and perspectives. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 8, p. 1502–1532, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15255>.

TRICCO, A. C.; LILLIE, E.; ZARIN, W.; O'BRIEN, K. K.; COLQUHOUN, H.; LEVAC, D.; MOHER, D.; PETERS, M. D. J.; HORSLEY, T.; WEEKS, L.; HEMPEL, S.; AKL, E. A.; CHANG, C.; MCGOWAN, J.; STEWART, L.; HARTLING, L.; ALDCROFT, A.; WILSON, M. G.; GARRITTY, C.; LEWIN, S.; GODFREY, C. M.; MACDONALD, M. T.; LANGLOIS, E. V.; SOARES-WEISER, K.; MORIARTY, J.; CLIFFORD, T.; TUNÇALP, Ö.; STRAUS, S. E. PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, v. 169, n. 7, p. 467–473, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.