

ENTRE OLHARES E REGISTROS: A AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN OBSERVATION AND DOCUMENTATION: ASSESSMENT AS A PROCESS FOR MONITORING LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Vanderleia da Rosa de Deus²
Ana Paula Ribeiro Messias de Andrade³
Danielle Cristina Pazinato⁴

RESUMO: Este artigo discute a avaliação na Educação Infantil a partir da relação entre observação, registro, acompanhamento pedagógico e inclusão. Parte-se da compreensão de que avaliar, nessa etapa, não corresponde a medir desempenhos ou antecipar práticas classificatórias, mas a interpretar processos vividos pelas crianças e utilizar os registros para qualificar o planejamento. A discussão enfatiza a avaliação mediadora, a documentação pedagógica, a participação das famílias, as transições e os cuidados necessários para que a linguagem avaliativa não transforme diferenças em desvios. Também se problematiza o risco de registros aparentemente descritivos reproduzirem comparações e expectativas homogêneas de desenvolvimento. Defende-se uma prática avaliativa contextualizada, atenta às singularidades e às condições institucionais de participação, capaz de reconhecer diferentes modos de aprender, comunicar-se, brincar e interagir. Conclui-se que a avaliação se fortalece quando produz conhecimento pedagógico sobre os percursos infantis e, simultaneamente, provoca revisão das propostas, dos apoios e dos critérios utilizados pelo próprio professor.

1

Palavras-chave: Educação Infantil. Avaliação. Observação. Registro. Inclusão.

ABSTRACT: This article discusses assessment in Early Childhood Education through the relationship between observation, documentation, pedagogical monitoring and inclusion. Assessment is understood not as measurement or early classification, but as interpretation of children's lived processes and use of records to improve planning. The discussion addresses mediating assessment, pedagogical documentation, family participation, transitions, and the need to prevent evaluative language from turning differences into deviations. It also examines how apparently descriptive records may reproduce comparisons and homogeneous expectations of development. The article argues for contextualized assessment attentive to singularities and to institutional conditions for participation, recognizing different ways of learning, communicating, playing and interacting. It concludes that assessment becomes pedagogically meaningful when it produces knowledge about children's pathways while also prompting revision of proposals, supports and criteria used by educators.

Keywords: Early Childhood Education. Assessment. Observation. Documentation. Inclusion.

¹Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

²Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

⁴Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

INTRODUÇÃO

A avaliação na Educação Infantil exige uma leitura distinta daquela tradicionalmente associada à verificação de resultados escolares. O cotidiano das crianças é marcado por experiências de interação, brincadeira, exploração, linguagem, movimento e construção de vínculos; por isso, o acompanhamento pedagógico precisa considerar processos que se revelam de maneiras diversas e em tempos diferentes. Avaliar, nesse contexto, significa observar com intencionalidade, registrar acontecimentos significativos, interpretar o que foi vivido e tomar decisões capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação.

Neves, Oliveira e Santos (2017) compreendem a avaliação mediadora como um recurso que oferece ao professor uma visão ampla do desenvolvimento e da aprendizagem, permitindo acompanhar a realização das propostas e utilizar os registros cotidianos para aperfeiçoar ou criar novas situações educativas. Essa concepção desloca a avaliação de um momento final para uma prática integrada ao trabalho docente. O registro passa a ter valor quando ajuda a compreender o percurso da criança e oferece elementos concretos para o replanejamento.

A legislação educacional brasileira reforça esse caráter de acompanhamento. Kormann, Silva e Trentin (2026) mostram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular convergem ao afastar a avaliação de finalidades de seleção, promoção ou retenção. As autoras destacam, entretanto, que a garantia formal da não retenção não elimina automaticamente práticas de comparação, categorização ou posicionamento das crianças.

Esse ponto amplia a discussão. Não basta substituir notas por pareceres descritivos se a escrita continua organizada por um padrão único de desenvolvimento. Um relatório pode parecer acolhedor e, ainda assim, produzir uma narrativa centrada no que a criança não faz, no que realiza de forma diferente ou no quanto se aproxima de expectativas previamente definidas. Kormann, Silva e Trentin (2026) chamam atenção para os efeitos produzidos pelos critérios e pela linguagem dos registros, sobretudo quando determinadas formas de aprender, comunicar-se e participar são tomadas como referência universal.

A questão torna-se especialmente relevante em uma perspectiva inclusiva. A avaliação precisa reconhecer a pluralidade das infâncias sem transformar diferença em inadequação. Isso implica olhar para a criança e, ao mesmo tempo, para o contexto: os materiais oferecidos, a organização dos espaços, o tempo destinado às experiências, as mediações realizadas, as formas de comunicação disponíveis e as oportunidades efetivas de participação. O acompanhamento

pedagógico deixa, assim, de perguntar apenas se a criança correspondeu ao esperado e passa a investigar quais condições favoreceram ou dificultaram sua experiência.

Este artigo tem como objetivo analisar a observação e o registro como componentes de uma avaliação pedagógica formativa e inclusiva na Educação Infantil. A discussão aborda a especificidade dessa etapa, a avaliação mediadora, os instrumentos de documentação, a linguagem utilizada nos pareceres, a relação com as famílias, as transições e o replanejamento docente. O percurso argumentativo busca articular acompanhamento e inclusão, compreendendo que avaliar também significa revisar os critérios a partir dos quais a escola torna certas aprendizagens mais visíveis do que outras.

1 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FINALIDADES E PRINCÍPIOS

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui identidade pedagógica própria. Seu compromisso com o desenvolvimento integral impede que a avaliação seja reduzida a mecanismos de preparação para o Ensino Fundamental. Neves, Oliveira e Santos (2017) ressaltam que o professor não avalia com finalidade de promoção, nem para antecipar exigências da escolarização posterior; acompanha situações vivenciadas pelas crianças e organiza suas observações em registros que apoiam a prática.

3

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil vinculam o trabalho pedagógico às interações e às brincadeiras. No estudo de Neves, Oliveira e Santos (2017), esses eixos aparecem como referência para compreender que a aprendizagem ocorre em experiências amplas, nas quais aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais se articulam. Consequentemente, a avaliação não pode restringir-se ao domínio de conteúdos isolados ou à execução de tarefas previamente determinadas.

A LDB estabelece o acompanhamento e o registro do desenvolvimento como base da avaliação na Educação Infantil. Kormann, Silva e Trentin (2026) observam que a norma afasta a promoção como objetivo e que as DCNEI avançam ao explicitar a observação das atividades, brincadeiras e interações, a utilização de múltiplos registros, a documentação destinada às famílias e a não retenção. A BNCC, por sua vez, organiza referências curriculares que podem subsidiar o acompanhamento das experiências e o planejamento docente.

Essas orientações não transformam a avaliação em um procedimento uniforme. Ao contrário, deixam espaço para decisões pedagógicas das redes e instituições, especialmente quanto aos instrumentos, à linguagem e aos critérios utilizados nos registros (KORMANN;

SILVA; TRENTIN, 2026). Essa margem de decisão exige responsabilidade, porque escolhas aparentemente técnicas expressam concepções sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento.

Uma prática coerente com a Educação Infantil acompanha trajetórias sem estabelecer hierarquias entre crianças. Isso não significa ausência de intencionalidade ou de objetivos. O professor precisa conhecer o currículo e planejar experiências desafiadoras, mas utiliza os objetivos como referências para organizar oportunidades de aprendizagem, e não como uma lista rígida para classificar quem atingiu ou não um padrão. O foco está na compreensão do processo e nas possibilidades de intervenção.

A avaliação torna-se formativa quando produz informação útil para o trabalho pedagógico. Se um registro apenas confirma uma impressão já estabelecida, sua contribuição é limitada. Quando descreve situações, identifica estratégias, reconhece apoios que favoreceram a participação e permite comparar o percurso da criança consigo mesma ao longo do tempo, ele se transforma em instrumento de reflexão. Nessa direção, Neves, Oliveira e Santos (2017) associam os registros à possibilidade de reformular propostas e criar novas situações de aprendizagem.

2 OBSERVAÇÃO E ESCUTA NO COTIDIANO

Observar é uma ação cotidiana, mas a observação pedagógica requer intencionalidade. O professor não registra tudo o que acontece; seleciona episódios que ajudam a compreender como a criança se relaciona com pessoas, objetos, espaços e conhecimentos. Essa seleção precisa ser consciente para que o olhar não se limite a confirmar expectativas anteriores. A pergunta que orienta a observação interfere diretamente no que se torna visível.

Neves, Oliveira e Santos (2017) defendem o acompanhamento contínuo por meio de anotações, portfólios e relatórios. As autoras relacionam esses instrumentos ao caráter processual da construção do conhecimento e lembram que a avaliação também envolve verificar as possibilidades de aprendizagem que o professor oferece. Essa formulação é importante porque desloca parte da análise da criança para as condições pedagógicas organizadas pelo adulto.

Em uma brincadeira de construção, por exemplo, a observação pode concentrar-se nas estratégias utilizadas para equilibrar peças, na persistência diante de uma tentativa que não funcionou, nas negociações com os colegas ou na linguagem empregada para explicar uma ideia. Em outro momento, o foco pode ser a autonomia para escolher materiais ou a forma como a

criança solicita ajuda. O episódio observado ganha sentido quando relacionado ao contexto e às experiências anteriores.

A perspectiva inclusiva acrescenta uma exigência: o olhar avaliativo precisa examinar os próprios critérios de relevância. Kormann, Silva e Trentin (2026) argumentam que observar, registrar e interpretar não são ações neutras, pois envolvem escolhas sobre o que será considerado esperado, relevante ou problemático. Assim, uma observação comprometida com a inclusão não procura apenas identificar se a criança corresponde a um modelo; questiona também o modelo que organiza essa expectativa.

A escuta amplia a observação porque reconhece diferentes formas de expressão. Nem toda criança comunica suas intenções prioritariamente pela fala. Gestos, movimentos, expressões faciais, aproximações, recusas, desenhos, brincadeiras simbólicas e modos de utilizar objetos podem trazer informações relevantes. Quando o professor admite essa diversidade, aumenta a possibilidade de compreender participações que poderiam passar despercebidas em instrumentos centrados apenas na resposta verbal ou no produto final.

Também é necessário observar a recorrência e a variação dos acontecimentos. Uma dificuldade percebida em um único episódio não deve ser transformada imediatamente em característica da criança. O acompanhamento ao longo do tempo permite verificar em quais situações determinada manifestação aparece, que apoios modificam a participação e quais condições favorecem maior autonomia. Essa continuidade reduz julgamentos precipitados e fortalece uma leitura pedagógica baseada em evidências do cotidiano.

5

3 REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

O registro dá permanência ao que, no cotidiano, é passageiro. Uma fala, uma estratégia criada durante a brincadeira ou uma mudança na forma de participar pode desaparecer da memória se não houver documentação. Registrar não significa acumular informações indiscriminadamente; significa selecionar evidências que permitam retornar à experiência e analisá-la com maior distanciamento.

Neves, Oliveira e Santos (2017) destacam diferentes possibilidades de registro, entre elas anotações, relatórios e portfólios. Esses instrumentos podem apoiar o acompanhamento individual, o planejamento, a comunicação com as famílias e a continuidade do trabalho nas transições. O valor pedagógico, porém, não está no formato em si. Um portfólio pode ser apenas

uma pasta de atividades ou pode revelar um percurso, dependendo dos critérios de seleção e da reflexão que acompanha os materiais.

A documentação pedagógica precisa tornar visíveis processos, e não somente resultados. Uma sequência de produções pode mostrar transformações na maneira de desenhar, escrever, organizar ideias ou resolver problemas. Uma anotação breve pode registrar uma hipótese formulada pela criança. Fotografias e vídeos podem conservar aspectos das interações e das brincadeiras que a escrita não alcança com a mesma precisão. A escolha do instrumento deve responder ao que se pretende compreender.

As DCNEI, conforme retomadas nos estudos de Neves, Oliveira e Santos (2017) e Kormann, Silva e Trentin (2026), preveem múltiplos registros realizados por adultos e crianças e documentação que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição e os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essa orientação afasta a ideia de um único instrumento obrigatório e valoriza a construção de evidências diversificadas.

Entretanto, documentar também é produzir uma narrativa. Kormann, Silva e Trentin (2026) observam que os registros selecionam aspectos da experiência e os organizam por meio da linguagem. Por isso, podem acompanhar e comunicar, mas também posicionar a criança. Quando um relatório repete adjetivos, enfatiza comportamentos considerados inadequados ou compara continuamente a criança a um padrão, ele deixa de apenas descrever e passa a consolidar uma determinada imagem sobre ela.

Uma escrita avaliativa cuidadosa prefere situações observáveis a rótulos. Em vez de afirmar que a criança é desatenta, pode registrar que, em determinada proposta coletiva, afastou-se após alguns minutos e retomou a participação quando recebeu apoio visual ou quando a atividade passou a envolver manipulação de objetos. A descrição contextualizada produz informação útil para o planejamento e evita transformar uma manifestação circunstancial em identidade.

O registro também precisa ser revisitado. Neves, Oliveira e Santos (2017) relacionam os instrumentos de documentação à reformulação de estratégias. Assim, anotar não encerra o processo; abre uma etapa de leitura e interpretação. O professor pergunta o que mudou, quais experiências contribuíram para essa mudança, que interesses permanecem e que novas propostas podem ser organizadas. A documentação torna-se pedagógica justamente quando participa desse movimento.

4 AVALIAÇÃO MEDIADORA E REPLANEJAMENTO

A avaliação mediadora aproxima acompanhamento e intervenção. O professor observa o que a criança faz, interpreta os indícios presentes na situação e decide como apoiar novas aprendizagens. Neves, Oliveira e Santos (2017) enfatizam que a avaliação oferece suporte para aperfeiçoar práticas e criar outras situações educativas. O registro, portanto, não tem finalidade apenas comprobatória; participa das escolhas que serão feitas depois da experiência observada.

Esse movimento exige abandonar a ideia de que toda dificuldade deve ser corrigida imediatamente. Na infância, experimentar, testar, repetir, modificar estratégias e abandonar uma tentativa para retomá-la posteriormente fazem parte da aprendizagem. A intervenção docente pode ocorrer por meio de uma pergunta, da oferta de outro material, da reorganização do grupo, da ampliação do tempo ou da criação de uma nova situação em outro momento.

Quando o professor analisa registros de diferentes dias, pode perceber que uma criança participa pouco em grandes grupos, mas se comunica intensamente em duplas; que demonstra compreensão por gestos antes de verbalizar; ou que resolve problemas com maior autonomia quando dispõe de materiais concretos. Essas informações orientam apoios sem reduzir a criança a uma dificuldade. O replanejamento passa a considerar as condições em que a participação se torna possível.

Kormann, Silva e Trentin (2026) reforçam essa perspectiva ao defender que uma avaliação inclusiva não se limite a verificar a adequação da criança a um modelo previamente definido. É necessário interrogar as condições institucionais, relacionais e pedagógicas que favorecem ou dificultam a participação. A documentação pode contribuir quando registra hipóteses, experiências e diferentes modos de presença, em vez de funcionar como lista fixa de marcos desenvolvimentais.

Replanejar a partir da avaliação também significa avaliar a própria proposta. Se muitas crianças não se envolveram em uma experiência, o professor pode analisar se o tempo foi suficiente, se os materiais despertaram curiosidade, se as orientações foram compreensíveis e se havia diferentes formas de participação. A pergunta deixa de ser exclusivamente 'por que a criança não fez?' e passa a incluir 'o que a organização pedagógica possibilitou?'.

A avaliação mediadora, assim, não é permissiva nem desprovida de critérios. Ela exige critérios mais transparentes e contextualizados. O professor define o que pretende favorecer, observa como as crianças respondem e utiliza as evidências para ajustar a ação. O rigor aparece na qualidade da observação e da análise, e não na padronização dos percursos.

5 INCLUSÃO, DIFERENÇA E O CUIDADO COM A NORMALIZAÇÃO

A inclusão amplia o debate avaliativo porque coloca em questão a relação entre diferença e padrão. A presença de crianças com modos diversos de comunicação, interação, movimento e aprendizagem torna evidente algo que vale para todas as infâncias: nenhum percurso é inteiramente idêntico a outro. Uma avaliação inclusiva precisa reconhecer essa diversidade sem abandonar o compromisso com o ensino.

Kormann, Silva e Trentin (2026) problematizam a possibilidade de a avaliação produzir normalidades mesmo quando não há reprovação. Segundo as autoras, a ausência de retenção não impede que registros organizados por expectativas homogêneas gerem comparação, categorização e posicionamento. A questão central passa a ser como os critérios avaliativos definem quais formas de desenvolvimento e participação são consideradas legítimas.

Esse cuidado não implica negar referências curriculares ou deixar de acompanhar avanços. Significa evitar que uma referência seja convertida em medida universal e rígida. Os objetivos de aprendizagem podem orientar o planejamento, enquanto os registros mostram como cada criança se aproxima das experiências, que estratégias utiliza e quais apoios ampliam sua participação. A diferença deixa de ser lida automaticamente como falta.

A linguagem possui papel decisivo. Kormann, Silva e Trentin (2026) ressaltam que a escrita avaliativa contribui para a forma como a criança é percebida e reconhecida no cotidiano. Um parecer que repete expressões deficitárias pode antecipar expectativas negativas em outros profissionais. Em contrapartida, uma documentação que descreve contextos, potencialidades, interesses e apoios necessários oferece uma compreensão mais ampla do percurso.

A perspectiva inclusiva também exige atenção às barreiras. Se uma criança não participa de uma roda longa, pode ser necessário rever a duração, os recursos comunicacionais ou a organização espacial. Se não realiza determinada proposta gráfica, talvez outras formas de expressão permitam demonstrar o que compreendeu. Avaliar a participação significa considerar a relação entre sujeito e contexto, e não localizar toda dificuldade no indivíduo.

Ao deslocar o foco da adequação para a participação, a avaliação se torna mais coerente com a pluralidade das infâncias. Kormann, Silva e Trentin (2026) defendem a contextualização dos processos e a problematização dos critérios que orientam o olhar pedagógico. Esse movimento favorece uma escola que reconhece diferentes modos de aprender e estar, sem transformar singularidades em justificativa para reduzir oportunidades.

6 INSTRUMENTOS DE REGISTRO: POSSIBILIDADES E LIMITES

Os instrumentos de avaliação precisam ser escolhidos de acordo com sua função pedagógica. Neves, Oliveira e Santos (2017) apresentam portfólios, relatórios e anotações como possibilidades de registro que ajudam o professor a acompanhar o desenvolvimento e a reformular estratégias. Nenhum desses instrumentos, isoladamente, garante uma avaliação de qualidade; o sentido depende do modo como é construído e utilizado.

As anotações cotidianas são úteis para preservar episódios que poderiam ser esquecidos. Podem ser breves, desde que contenham informações suficientes para recuperar o contexto: data, situação, participantes, ação da criança, mediação realizada e aspectos que merecem acompanhamento. Ao longo do tempo, essas notas formam um conjunto que permite reconhecer mudanças e recorrências.

O portfólio favorece a visualização de processos quando reúne produções selecionadas com intenção. Neves, Oliveira e Santos (2017) associam esse instrumento à organização de materiais que podem ser analisados para acompanhar o percurso. Para evitar que se transforme em simples coleção, é importante registrar por que cada produção foi incluída, o que ela evidencia e como se relaciona a experiências anteriores.

O relatório descritivo possui função de síntese. Ele não deve repetir todas as anotações, mas interpretar o percurso de forma clara e responsável. A escrita pode apresentar experiências significativas, avanços percebidos, interesses, estratégias utilizadas, formas de interação e apoios que favoreceram a participação. Também pode indicar aspectos que continuarão sendo acompanhados, sem formular diagnósticos ou prognósticos que ultrapassem a função pedagógica.

Fotografias, desenhos, álbuns e outros registros também aparecem nas orientações das DCNEI retomadas pelos dois estudos. A diversidade de instrumentos é relevante porque diferentes linguagens revelam dimensões distintas da experiência. Contudo, imagens precisam ser contextualizadas e selecionadas com finalidade pedagógica; sua simples presença não garante documentação significativa.

A escolha dos instrumentos deve evitar excesso burocrático. Registrar tudo é impossível e pode afastar o professor da interação com as crianças. O desafio consiste em estabelecer focos, alternar observações e construir uma rotina viável de documentação. O registro precisa servir à reflexão e ao acompanhamento, não se tornar uma tarefa que ocupa o lugar da experiência pedagógica.

7 FAMÍLIAS, COMUNICAÇÃO E TRANSIÇÕES

A documentação pedagógica também estabelece uma ponte entre instituição e família. Neves, Oliveira e Santos (2017) destacam que os relatórios podem apresentar aos familiares informações sobre o desenvolvimento e as experiências da criança. As DCNEI igualmente preveem documentação específica para que as famílias conheçam o trabalho institucional e os processos de aprendizagem.

Essa comunicação ganha qualidade quando utiliza exemplos concretos. Expressões genéricas como 'desenvolveu-se bem' ou 'precisa melhorar' pouco informam. Relatar situações em que a criança ampliou a autonomia, passou a buscar colegas para brincar, elaborou novas hipóteses ou encontrou estratégias para resolver um problema ajuda a família a compreender o significado pedagógico do acompanhamento.

O diálogo não deve ocorrer somente quando há preocupação. Compartilhar descobertas, interesses e conquistas fortalece a relação de confiança e evita que o relatório seja percebido como instrumento de julgamento. As informações trazidas pela família também podem ampliar a compreensão do professor, desde que sejam acolhidas sem transferir para o ambiente doméstico a responsabilidade por questões que precisam ser analisadas pedagogicamente.

As transições constituem outro momento em que os registros ganham importância. Neves, Oliveira e Santos (2017) ressaltam a necessidade de compartilhar informações com os professores que receberão as crianças. Esse processo pode favorecer continuidade, desde que o documento não funcione como rótulo antecipado. O registro deve apresentar trajetória, experiências e apoios significativos, deixando espaço para que novos vínculos e novas possibilidades sejam construídos.

Kormann, Silva e Trentin (2026) lembram que as DCNEI relacionam avaliação à continuidade dos processos e à documentação destinada às famílias. Essa articulação mostra que o registro não pertence apenas ao arquivo escolar. Ele possui função comunicativa e precisa ser produzido com linguagem compreensível, ética e respeitosa, preservando a criança de exposições e classificações desnecessárias.

Uma boa comunicação avaliativa aproxima família e escola em torno de uma pergunta comum: como ampliar as condições para que a criança participe, aprenda e se desenvolva? Quando o documento favorece essa compreensão, ele ultrapassa a função administrativa e passa a sustentar continuidade e colaboração.

8 O PAPEL DO PROFESSOR E DA EQUIPE PEDAGÓGICA

A qualidade da avaliação depende da formação e das condições de trabalho dos profissionais. O professor precisa observar enquanto participa das experiências, mediar interações, organizar espaços e materiais e, posteriormente, transformar parte do vivido em documentação. Essa complexidade exige tempo institucional para escrever, selecionar evidências, reler registros e planejar.

Neves, Oliveira e Santos (2017) atribuem ao docente compromisso com a criação de estratégias que promovam novas descobertas e aprendizagens. Nessa concepção, o professor não é um observador externo. Ele participa da situação e, por isso, também precisa analisar a própria ação: o que propôs, como interveio, que apoios ofereceu e que efeitos foram percebidos.

A coordenação pedagógica pode favorecer esse processo criando espaços de estudo e análise coletiva. Registros reais do cotidiano, preservada a privacidade das crianças, podem ser discutidos para ampliar interpretações e evitar decisões baseadas apenas em impressões. O diálogo entre profissionais ajuda a perceber aspectos que um único olhar talvez não identifique.

A perspectiva apresentada por Kormann, Silva e Trentin (2026) reforça a importância dessa revisão coletiva, pois critérios avaliativos podem produzir efeitos de normalização sem que isso seja intencional. Perguntar por que determinada conduta foi registrada, que expectativa sustenta uma descrição e se outras formas de participação foram reconhecidas constitui exercício importante de formação.

Também cabe à equipe construir orientações institucionais que garantam coerência sem padronizar crianças. É possível definir princípios para os relatórios, periodicidade e formas de organização dos registros, mas modelos excessivamente fechados tendem a produzir textos repetitivos. A orientação institucional deve apoiar o professor a documentar singularidades, e não oferecer frases prontas.

A avaliação se fortalece quando se torna tema permanente de formação. Estudar registros, revisar a linguagem, discutir objetivos e analisar intervenções ajuda a transformar documentação em conhecimento profissional. Dessa forma, o acompanhamento deixa de ser tarefa individual e passa a integrar uma cultura pedagógica compartilhada.

9 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A análise concentra-se em produções acadêmicas e referências normativas relacionadas à avaliação na

Educação Infantil, com atenção às concepções de acompanhamento, observação, registro, mediação e inclusão. O interesse não está em quantificar ocorrências, mas em compreender os sentidos atribuídos às práticas avaliativas e suas implicações para o trabalho pedagógico.

A leitura foi organizada por eixos temáticos: finalidade da avaliação na Educação Infantil; observação e escuta; instrumentos de registro; avaliação mediadora e replanejamento; inclusão e diferença; comunicação com as famílias; transições; e atuação da equipe pedagógica. Esses eixos permitiram relacionar contribuições que tratam tanto do caráter formativo da avaliação quanto dos riscos de comparação e normalização presentes na linguagem e nos critérios dos registros.

As contribuições de Neves, Oliveira e Santos (2017) sustentam especialmente a discussão sobre avaliação mediadora, acompanhamento contínuo e instrumentos de documentação. O estudo destaca que registros cotidianos, portfólios e relatórios podem apoiar novas situações de aprendizagem e favorecer a comunicação do percurso infantil. Já Kormann, Silva e Trentin (2026) aprofundam a problematização inclusiva, mostrando que a não retenção não impede, por si só, efeitos de categorização quando critérios homogêneos orientam o olhar pedagógico.

A articulação entre essas perspectivas possibilita compreender a avaliação em duas dimensões inseparáveis. A primeira diz respeito à produção de informações que apoiam o planejamento e a continuidade do trabalho. A segunda exige examinar criticamente como essas informações são produzidas e quais concepções de desenvolvimento, aprendizagem e participação sustentam os registros. Essa combinação orienta a interpretação desenvolvida ao longo do artigo.

12

A ética da avaliação inclui ainda o compromisso de revisar interpretações. Um registro não é uma verdade definitiva sobre a criança, mas uma leitura produzida em determinado contexto. Novas experiências podem revelar competências antes pouco visíveis ou modificar hipóteses formuladas pelo professor. Manter os registros abertos à revisão torna a avaliação mais coerente com a infância e com a perspectiva inclusiva, pois impede que descrições anteriores limitem as oportunidades futuras.

Neves, Oliveira e Santos (2017) atribuem aos registros uma função de acompanhamento que alcança professores e familiares. Essa circulação aumenta a necessidade de clareza. Um documento escrito para comunicar o percurso não pode depender de rótulos ou de termos vagos; precisa apresentar evidências que permitam ao leitor compreender o contexto. Quando há

desafios, a escrita deve mostrar também as estratégias já experimentadas e os apoios que favoreceram avanços, evitando uma narrativa construída apenas por dificuldades.

O cuidado ético também se manifesta na seleção do que merece ser documentado. Nem toda situação vivida precisa integrar um parecer. A escolha deve considerar a relevância pedagógica e a finalidade do registro. Informações que não contribuem para compreender aprendizagem, desenvolvimento ou participação podem produzir exposição desnecessária. O princípio orientador é registrar aquilo que ajuda a planejar, comunicar e garantir continuidade ao trabalho, preservando a dignidade da criança.

A escrita avaliativa envolve responsabilidade porque permanece como documento e pode circular entre profissionais e famílias. Kormann, Silva e Trentin (2026) mostram que a linguagem dos registros participa da forma como as crianças são percebidas e reconhecidas. Por isso, a descrição pedagógica precisa evitar sentenças definitivas e expressões que transformem uma manifestação observada em característica fixa. Registrar com ética significa situar o acontecimento, indicar as condições em que ocorreu e reconhecer que o percurso infantil está em permanente construção.

10 ÉTICA DA ESCRITA AVALIATIVA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

13

A avaliação na Educação Infantil encontra seu sentido pedagógico quando acompanha processos e produz elementos para qualificar as experiências oferecidas às crianças. Observação, registro e intervenção não são etapas independentes: a observação identifica indícios, a documentação permite revisitá-los e a análise orienta novas decisões. Neves, Oliveira e Santos (2017) demonstram que instrumentos como anotações, portfólios e relatórios podem apoiar esse movimento quando vinculados ao planejamento e à continuidade do percurso.

Ao mesmo tempo, avaliar exige atenção aos efeitos dos critérios utilizados. Kormann, Silva e Trentin (2026) evidenciam que a inexistência de retenção não impede práticas de comparação e normalização. Registros descritivos podem produzir imagens rígidas das crianças quando se organizam a partir de expectativas homogêneas ou quando destacam apenas aquilo que se afasta de um padrão considerado desejável.

Uma avaliação inclusiva, portanto, não se limita a adaptar instrumentos. Ela revisa o próprio olhar pedagógico. Em vez de perguntar somente se a criança atingiu uma expectativa, considera como participou, que estratégias utilizou, quais apoios favoreceram sua ação e que

barreiras estavam presentes no contexto. Esse deslocamento não reduz a intencionalidade docente; torna-a mais sensível às condições concretas de aprendizagem.

A documentação precisa preservar a singularidade sem perder sua função de comunicação. Registros contextualizados favorecem o diálogo com as famílias, apoiam as transições e ajudam outros profissionais a compreender o percurso sem antecipar rótulos. Para isso, a linguagem deve ser descritiva, respeitosa e aberta à mudança, reconhecendo que a criança continua construindo novas formas de relação e conhecimento.

Conclui-se que acompanhar pedagogicamente é produzir conhecimento sobre a experiência infantil e, ao mesmo tempo, interrogar as condições oferecidas pela instituição. A avaliação se torna formativa e inclusiva quando documenta para compreender, compreende para replanejar e replaneja para ampliar participação e aprendizagem. Mais do que comprovar resultados, ela deve sustentar decisões pedagógicas capazes de reconhecer a pluralidade das infâncias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

KORMANN, Francine; SILVA, Camila Gomes da; TRENTIN, Valéria Becher. Avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva inclusiva: uma análise documental entre acompanhamento pedagógico e produção de normalidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE*, São Paulo, v. 12, n. 9, set. 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i9.30065.

NEVES, Josélia Gomes; OLIVEIRA, Ana Paula Salgado Beleza de; SANTOS, Gisele Caroline Nascimento dos. Avaliação na Educação Infantil: acompanhamento e instrumentos de registros. *Revista Exitus, Santarém*, v. 7, n. 3, p. 374-400, set./dez. 2017.