



Atribuição BB CY 4.0

“TIA, QUERO NOTA DEZ”: Avaliação na Educação Infantil a partir das narrativas infantis

Jorge dos Santos Silva¹

Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro²

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a compreensão e a internalização das práticas avaliativas pelas crianças na educação infantil. Para alcançar esse objetivo, foi conduzido um estudo de campo em uma turma de pré-escola com crianças de 5 anos, utilizando rodas de conversa para coletar narrativas orais sobre suas percepções da avaliação. Partimos de estudos da Sociologia da Infância, a partir de Corsaro (2011); Sarmento (2005); Oliveira-Formosinho e Pascal (2019). Além disso, autores como Hoffmann (2003; 2008) e Luckesi (1997) foram fundamentais para discutir a avaliação. A pesquisa revela que as crianças internalizam as práticas avaliativas tradicionais na educação infantil, predominando a ênfase em notas e elogios superficiais. Embora algumas crianças indiquem uma compreensão das correções como oportunidades de apoio, a maioria reflete uma visão dicotômica entre acerto e erro.

Palavras-chave

Infância; Avaliação; Narrativas; Educação Infantil.

Recebido em: 09/09/2024
Aprovado em: 21/11/2024

¹Mestrando em Educação pelo PPGEPE, UFMA, Imperatriz-MA, Graduado em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. E-mail: jorge.santos1@discente.ufma.br

²Doutora em Educação-UFC. Mestre em Educação – UFMA. Professora Adjunto UFMA/CCIm, Professora do PPGEPE. E-mail: karla.bianca@ufma.br

“AUNT, I WANT A TEN”: *Evaluation in early childhood education based on children’s narratives*

Abstract

This study aims to analyze the understanding and internalization of assessment practices by children in early childhood education. To achieve this objective, a field study was conducted in a preschool class with 5-year-old children, using conversation circles to collect oral narratives about their perceptions of the assessment. We start from studies in the Sociology of Childhood, based on Corsaro (2011); Sarmento (2005); Oliveira-Formosinho and Pascal (2019). Furthermore, authors such as Hoffmann (2003; 2008) and Luckesi (1997) were fundamental in discussing the evaluation. The research reveals that children internalize traditional assessment practices in early childhood education, with a predominance of emphasis on superficial grades and praise. Although some children indicate an understanding of corrections as opportunities for support, most reflect a dichotomous view between success and error.

Keywords

Childhood; Assessment; Narratives; Early childhood education.

1 Introdução

As práticas educativas e pedagógicas na educação infantil têm sido tradicionalmente centradas na perspectiva dos adultos, frequentemente negligenciando a visão e a experiência das crianças. Essa perspectiva, que se concentra majoritariamente em critérios e expectativas definidas por educadores e gestores, carece de uma reflexão sobre como as próprias crianças percebem e vivenciam o processo educativo. Desta forma, é crucial reconsiderar as práticas avaliativas, incorporando as crianças como protagonistas e reconhecendo-as como agentes ativos em seu próprio processo educacional.

Reconhecemos que atualmente, há uma escassez de estudos que abordam a avaliação na educação infantil, e essa lacuna se acentua quando se trata de investigar como as crianças percebem e narram suas experiências com a avaliação. Diante disso, é imperativo desenvolver reflexões que explorem o impacto das práticas avaliativas na construção da identidade infantil.

De acordo com Hoffmann (2003, p. 72), “a ação avaliativa na educação infantil deve ser essencialmente contrária a uma concepção de julgamento de resultados”, uma vez que essa prática pode limitar as expressões espontâneas das crianças. Em vez disso, é necessário confiar nas suas capacidades, promovendo uma abordagem que valorize suas manifestações naturais como ponto de partida para o processo educativo. Ao reconhecer as crianças como sujeitos competentes e ativos em seu próprio aprendizado, a avaliação torna-se uma ferramenta para potencializar suas experiências, ao invés de restringi-las a parâmetros pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil não deve seguir o modelo classificatório tradicional, que frequentemente caracteriza o ensino em níveis posteriores. Como defende Hoffmann (2006, p. 14), é “urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil”, resgatando os fundamentos que respeitam a singularidade da infância e evitam práticas que rotulam ou hierarquizam os aprendizados. A avaliação deve, portanto, ser dialógica e formativa, permitindo que a criança seja ativa em seu processo de aprendizagem.

Além disso, é crucial reconhecer que a avaliação da aprendizagem “não constitui, assim, matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita” (Antunes, 2013, p. 8). Esse caráter dinâmico da avaliação reforça a importância de refletir constantemente sobre as práticas pedagógicas e considerar as percepções

infantis. Ao ouvir as crianças e observar como elas interagem com as propostas avaliativas, é possível promover uma educação que respeite seu desenvolvimento integral e suas formas de compreender o mundo.

Ao escutar as crianças, esta pesquisa reconhece a importância de vê-las como indivíduos que constroem conhecimento, cultura e que participam ativamente na vida familiar, escolar e social (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2019). Em muitas instituições de educação infantil, as práticas avaliativas ainda refletem uma perspectiva adultocêntrica que não considera adequadamente as percepções e expectativas das crianças. Este estudo busca contribuir para a transformação desse cenário ao destacar a importância de ouvir as vozes infantis no contexto avaliativo, promovendo práticas mais democráticas e inclusivas. Conforme apontam Qvortrup *et al.* (2009), a sociologia da infância enfatiza a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos em suas próprias experiências, o que torna esta investigação relevante no cenário educacional atual.

A pergunta central que orientou este estudo foi: como as narrativas orais das crianças evidenciam as práticas avaliativas adotadas na educação infantil, especialmente em relação a como essas práticas são percebidas e internalizadas pelas próprias crianças? Partindo disso, buscamos como objetivo geral: analisar como as crianças compreendem e internalizam suas experiências com as práticas avaliativas na educação infantil.

Para alcançar esse objetivo, realizamos um estudo de campo em uma instituição de educação infantil, especificamente em uma turma de pré-escola com crianças de 5 anos. Utilizamos de rodas de conversa como metodologia para coletar suas narrativas sobre as percepções e experiências que possuem relacionadas ao processo avaliativo. Essas rodas de conversa foram conduzidas em um ambiente que favoreceu a expressão espontânea e autêntica das crianças, permitindo uma compreensão de como elas vivenciam e interpretam as avaliações no contexto escolar. A escolha dessa faixa etária e contexto foi estratégica para captar, de forma direta, a visão das crianças sobre as práticas avaliativas e seu impacto no desenvolvimento e na experiência escolar.

O uso das narrativas das crianças como fonte primária de dados proporciona novas compreensões sobre como elas percebem os processos avaliativos, potencialmente levando ao desenvolvimento de abordagens que respeitem suas subjetividades e promovam um aprendizado mais humanizado e

dialogado. Este estudo reflete o compromisso em desafiar as práticas tradicionais de avaliação, propondo a construção de novos paradigmas que posicionem as crianças como protagonistas no processo educativo. Ao envolver as crianças no planejamento e na reflexão sobre suas próprias experiências de aprendizagem, busca-se promover uma pedagogia participativa, em que suas vozes e perspectivas sejam ativamente consideradas (Corsaro, 2011). Assim, a avaliação deixa de ser um instrumento unidirecional e passa a ser uma prática de coconstrução, em que o aprendizado é negociado e reavaliado continuamente.

46

2 Caça ao Tesouro: a metodologia da pesquisa

A pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, conforme fundamentado em autores como Bauer e Gaskell (2008), Bogdan e Biklen (1994), e Ghedin e Franco (2011). O paradigma qualitativo foi escolhido por permitir uma compreensão mais profunda dos fenômenos sociais, especialmente em contextos educacionais onde as interações e percepções subjetivas desempenham um papel central. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, conforme delineado por Marconi e Lakatos (1996) e Gil (1999). Esse tipo de pesquisa é caracterizada pela observação direta dos fenômenos no ambiente em que ocorrem, buscando-se coletar dados primários diretamente da realidade estudada.

A pesquisa foi realizada em uma turma da pré-escola localizada na zona urbana da rede municipal de Buriticupu/MA. A escolha dessa turma foi influenciada pelas vivências adquiridas em uma pesquisa anterior de maior profundidade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educacionais (PPGEPE), que está em desenvolvimento pelo primeiro autor deste estudo. O PPGEPE, instituído pela Resolução Nº 1793/2018-CONSEPE em 30 de novembro de 2018, e posteriormente alterado pela Resolução Nº 1821/2019-CONSEPE em 21 de janeiro de 2019, tem como objetivo promover uma formação crítica, problematizando a prática pedagógica e integrando a pesquisa científica ao desenvolvimento de metodologias de ensino e construção de práticas interculturais e interdisciplinares. As observações e realização da pesquisa inicial proporcionadas por esse programa foram essenciais para a condução do presente estudo.

O processo de coleta de dados ocorreu por meio da escuta de crianças em rodas de conversa. A primeira roda de conversa contou com a participação de 17 crianças, a segunda com 13, e a terceira com 18, nas quais elas foram estimuladas a narrar como percebem o processo de avaliação na educação infantil, isto é, como são avaliadas. As narrativas das crianças foram gravadas para posterior análise. A escolha pelo uso de narrativas orais se fundamentou na ideia de que a oralidade é uma forma de expressão na qual as crianças conseguem se comunicar de maneira mais efetiva e autêntica (Brito; Moura, 2020). Compartilhamos da perspectiva de que, para muitas crianças, a comunicação oral possibilita uma expressão mais espontânea e rica de suas experiências, sentimentos e percepções, o que pode não ser capturado de maneira tão eficaz através de meios como a escrita. A oralidade permite que as crianças relatem suas experiências de forma autêntica e espontânea, proporcionando assim percepções detalhadas sobre suas vivências.

Compreendemos que ao propor atividades como estas, reforçamos a importância de práticas pedagógicas que transcendam o ensino tradicional, criando espaços onde as crianças possam explorar, criar e se desenvolver de forma plena e significativa, tal como expressam Nogueira, Monteiro e Melo (2023, p. 22):

Nesse aspecto, mais importante que o processo completado foi a forma como as crianças permitiram-se envolver-se nas experiências educativas, se apropriando, dialogando e interagindo no ambiente por entre os espaços em meio a tantas maneiras de vivenciarem suas potencialidades, criação e unicidade.

Além das rodas de conversa, a observação participante foi uma técnica central para a coleta de dados, complementando as narrativas infantis e permitindo uma imersão mais profunda no cotidiano das crianças. Essa abordagem, conforme discutida Gil (1999) possibilitou ao pesquisador a observação das interações e comportamentos das crianças em contextos naturais, e também participar ativamente das atividades, criando uma relação de confiança e proximidade com os participantes. A observação participante foi fundamental para captar as nuances das interações que, muitas vezes, não são explicitadas nas falas das crianças, revelando aspectos implícitos das práticas avaliativas.

Contudo, entendemos que o envolvimento das crianças na avaliação de suas próprias aprendizagens apresenta desafios significativos. Conforme apontam Gaywood e Pascal (2019, p. 241), “envolver as crianças na avaliação de suas próprias aprendizagens foi - e continua sendo - um desafio [...]”. As autoras

pontuam que essa dificuldade pode estar associada à resistência dos adultos em confiar na capacidade das crianças de refletir sobre seus processos de aprendizagem. Mesmo diante dos desafios que cercam essa atividade, continuamos na busca de respostas e de apontamentos das crianças sobre o problema levantado.

Uma vez já inserido na sala de aula e familiarizado pelas crianças em virtude das atividades de observação do pesquisador anterior a esta pesquisa, foi mais fácil realizar as atividades de escuta com as crianças nas rodas de conversas. Dessa forma, elas foram iniciadas com conversas livres do pesquisador sobre o cotidiano das crianças, com o objetivo de suscitar suas falas e estimular a narração espontânea de fatos de suas vivências. Esse primeiro momento foi essencial para criar um ambiente de confiança e conforto, no qual as crianças se sentissem à vontade para se expressarem. Após essa introdução, foram feitas perguntas mais específicas relacionadas ao tema do estudo, buscando compreender como as crianças percebiam seus próprios processos de aprendizagem, como sabiam que haviam aprendido algo novo, e como os professores reagiam quando elas realizavam uma atividade ou adquiriam um novo conhecimento.

Após as rodas de conversa, as narrativas foram transcritas para que pudessem ser analisadas à luz da sociologia da infância e da pedagogia da participação. A análise foi orientada pela compreensão de que as crianças são sujeitos ativos e competentes, capazes de refletir e expressar suas percepções sobre o mundo e sobre os processos educativos dos quais fazem parte. Segundo Campos e Colasanto (2019, p. 204), “é importante encorajar as crianças a revisitarem suas experiências e tomarem consciência de seu aprendizado”. Este princípio guiou a análise, destacando a importância de proporcionar às crianças oportunidades de refletirem sobre suas experiências e de reconhecerem o valor de suas contribuições para o processo avaliativo. A partir das transcrições, foram identificados e categorizados os principais temas e percepções das crianças, permitindo a realização da análise das suas experiências e da forma como elas entendem e vivenciam os processos avaliativos na educação infantil.

Antes do início do estudo, solicitamos aos pais e responsáveis que assinassem um termo de autorização, permitindo a participação de suas crianças nas rodas de conversa e no uso das informações coletadas para fins de pesquisa. Adicionalmente, garantimos que apenas as crianças que expressaram interesse e

consentiram em participar fossem incluídas nas rodas de conversa. Esse cuidado garantiu a adesão voluntária e consciente das crianças ao processo investigativo, respeitando suas individualidades e garantindo a integridade ética do estudo.

3 Nota dez é quando a gente faz as coisas certas: o que contam as crianças sobre avaliação na educação infantil

As concepções sobre a infância passaram por mudanças lentas ao longo da história, refletindo as transformações sociais e culturais de cada época. Na contemporaneidade, o processo de socialização da criança tornou-se um tema central em diferentes esferas, incluindo o meio acadêmico, pedagógico e familiar (Müller, 2006, p. 554). Ao longo desse processo, a visão da criança como um ser passivo, que simplesmente absorve as normas e valores impostos pelos adultos, foi amplamente discutida. No entanto, estudos contemporâneos, especialmente no campo da Sociologia da Infância, desafiam essa perspectiva, enfatizando o papel ativo das crianças na construção de suas próprias experiências e significados.

Corsaro (2011) afirma que as crianças, além de internalizarem a cultura à sua volta, contribuemativamente para sua produção, reinterpretando elementos de forma criativa e inovadora. A partir dessa visão, torna-se imprescindível estudar a infância sob uma ótica sociológica, que reconheça as crianças como agentes sociais plenos, capazes de influenciar e transformar os contextos nos quais estão inseridas. Tal perspectiva contrasta com abordagens que consideram a infância apenas como uma fase de preparação para o futuro, em que a criança é moldada para se adequar às expectativas adultas.

A Sociologia da Infância propõe uma mudança de paradigma: a infância deve ser reconhecida como uma categoria estrutural e as crianças, como protagonistas de suas histórias. Nesse sentido, ouvir as narrativas infantis é uma forma de entender suas vivências, além de ser um caminho para captar suas reflexões e interpretações do mundo. De acordo com Spinillo (2001, p. 73), as histórias produzidas por crianças revelam suas emoções, fantasias, interpretações do mundo e representações sobre ele.

No contexto da educação infantil, a escuta das narrativas das crianças possibilita uma reflexão crítica sobre múltiplas temáticas e questões sociais; neste trabalho, propomos observar, especificamente, como elas evidenciam a

internalização do conceito de avaliação, seus processos e finalidades no âmbito escolar.

Muitas vezes, as crianças são limitadas a responder ao que os adultos esperam ouvir, o que restringe sua capacidade de expressão genuína e autêntica. Entretanto, ao reconhecer a importância de suas falas e valorizar suas percepções, podemos criar espaços para que a avaliação escolar se torne um processo mais dialógico, no qual as crianças são ativamente ouvidas e compreendidas. A avaliação passa a ser não apenas um julgamento de desempenho, mas um processo que considera as experiências subjetivas e as interpretações das próprias crianças.

Neste estudo, contamos com as narrativas de Maria, João, Sofia, Pedro, Lara, Samuel, Miguel e Jonas, cujas falas demonstram suas percepções, desejos e sentimentos em relação às práticas avaliativas na educação infantil. Os nomes das crianças foram alterados para preservar seu anonimato, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com sujeitos menores de idade. Embora suas narrativas não apresentem risco direto à integridade dos participantes, assegurar a confidencialidade de suas identidades é essencial para respeitar sua privacidade e garantir a proteção de seus direitos.

Ao iniciarmos este estudo, seguimos a rotina previamente estabelecida pelos professores que lecionam na turma, na qual as crianças são recebidas em um ambiente escolar já organizado e preparado para as atividades educativas. Após a recepção, é realizado uma roda de conversa, onde elas falam livremente sobre seu cotidiano, se tomaram café da manhã e outros temas. Em seguida, os professores realizam a contação de histórias, seguida por uma discussão sobre o enredo. A partir dessa estrutura, nossa pesquisa também começou com uma roda de conversa, permitindo que as crianças se expressassem de forma espontânea. Posteriormente, elas foram convidadas a compartilhar o que mais gostam de fazer na escola, e as respostas mais recorrentes foram: “gosto de brincar, estudar, fazer tarefas, merendar”.

Essas respostas indicam os interesses das crianças, destacando o valor do brincar estabelecido pela maioria das crianças como importante; o envolvimento nas atividades educativas e a importância do momento da alimentação escolar. Esse último aspecto ressalta o papel da escola em proporcionar uma alimentação adequada, uma vez que algumas crianças não têm o mesmo acesso em casa. A escola, nesse contexto, surge como um espaço que atende tanto às necessidades

de aprendizagem quanto à garantia de condições básicas para o bem-estar infantil.

Diante das respostas das crianças, e com o objetivo de compreender como as crianças percebem o reconhecimento de seu aprendizado pelos professores, questionamos a elas: “Quando a professora fala sobre o que você aprendeu, como ela expressa isso? Ela diz algo especial?” Esta pergunta visava identificar se existiam maneiras específicas ou significativas pelas quais os educadores comunicam o desempenho das crianças em suas atividades, isto é, avaliam. Dentre as diversas narrativas das crianças, destacamos as seguintes:

51

Maria: “_ Toda vez que eu faço certo, a professora fala que eu tirei 10.”

João: “_ A professora diz que está muito bonito!”

Sofia: “_ O tio diz assim: faz a tarefa bem bonita para você tirar nota 10!”

Pedro: “_ Os professores escrevem no meu caderno que eu fui muito bem.”

A fala das crianças revela uma internalização das práticas avaliativas que ainda se pautam em elementos tradicionais, como a atribuição de notas e elogios que se concentram no resultado estético ou quantitativo do desempenho. A fala de Maria, ao mencionar que a professora “fala que eu tirei 10”, denota uma ênfase na avaliação numérica, um sistema que, conforme Jussara Hoffmann (2003), perpetua o mito da avaliação como um fim em si mesmo, ao invés de um processo mediador e reflexivo. O foco na nota desvia a atenção das crianças para um parâmetro objetivo e mensurável, sem necessariamente incentivar a reflexão crítica sobre o próprio processo de aprendizagem o que contrapõe os princípios da avaliação na educação infantil.

Do mesmo modo, essa mesma perspectiva é narrada por Sofia, ao mencionar “O tio diz assim: faz a tarefa bem bonita para você tirar nota 10!”. Esta fala mostra como as práticas avaliativas são internalizadas pelas crianças como um caminho para alcançar uma nota máxima, reforçando a academização precoce da infância, como discutido por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019). A ênfase no “bonito” e no “10” reflete uma cultura escolar que, segundo Kuhlmann Jr. (2000), pode inibir o desenvolvimento de uma autoavaliação crítica e reflexiva, transformando a aprendizagem em uma busca por validação externa.

Ao analisarmos a observação de João, que mencionou que “a professora diz que está muito bonito”, notamos que tal retorno tende a reforçar uma avaliação centrada na aparência do trabalho. Embora elogios positivos sejam valiosos, eles podem não proporcionar uma avaliação construtiva, a qual,

conforme Formosinho (2002), deveria estar mais alinhada com o desenvolvimento da autonomia e a participação ativa da criança no processo educativo. Não temos a intenção com essa discussão de negar a importância de reconhecer e incentivar as crianças por meio de validações orais, mas é essencial ir além. Hoffmann (2006) sugere, por exemplo, em vez de apenas valorizar o resultado final, o papel dos educadores deveria incluir questionamentos e diálogos durante o processo que ajudem a criança a compreender suas escolhas e o que poderia ser feito de forma diferente ou melhor.

Pedro traz para roda de conversa uma discussão centrada em uma avaliação voltada para práticas mais qualitativas quando diz que “os professores escrevem no meu caderno que eu fui muito bem”. Esse tipo de prática deve sobressair-se nos processos avaliativos, porém, Sarmento (2003) ao discutir a importância das culturas da infância, o autor retrata que ao reconhecer que as crianças não são apenas seres em formação, mas agentes sociais com experiências, saberes e práticas próprias, que constituem culturas específicas, faz-se necessário proporcionar espaços para que as crianças criam e participam ativamente de redes de significação e práticas coletivas, elaborando formas de interpretar e interagir com o mundo que são distintas dos adultos. Para além da validação, seria necessário que a avaliação se configurasse como uma troca significativa, permitindo à criança entender seu próprio processo de aprendizagem em termos mais complexos do que apenas a construção escrita “muito bem”.

A perspectiva de autores como Walter Kohan (2004) sugere que a infância deveria ser um espaço de construção autônoma de sentidos, onde a avaliação se torna um processo dialógico e participativo, em vez de um fim. Diante disso, e das inquietações trazidas nas falas das crianças durante a discussão sobre validação da aprendizagem e construção do conhecimento, buscamos saber das crianças a seguinte pergunta: “O que vocês acham que a professora quer dizer que você vai tirar nota 10?”. Segue abaixo as respostas extraídas da conversa com as crianças:

Jonas: “_ É porque você fez a coisa certa! Mas quando você erra, é nota zero.”

Samuel: “_ Mas quando a gente erra, a professora ajuda.”

Cecília: “_ Ela diz assim: Presta atenção! Aqui tá errado. Faz certinho!”
e ela me ajudou.

As respostas das crianças ao explicarem sobre o que eles entendem por “tirar nota 10” centraliza-se em uma visão dicotômica entre o certo e errado,

evidenciando a internalização de uma avaliação orientada pelo acerto técnico, o que, segundo Jussara Hoffmann (2006), limita a compreensão da avaliação como um processo contínuo e formativo. Jonas exemplifica essa lógica ao afirmar que “é porque você fez a coisa certa”, estabelecendo um vínculo direto entre o acerto e a nota máxima. Isso revela uma noção de sucesso dependente do cumprimento de expectativas externas, em vez de uma reflexão sobre o aprendizado em si, o que vai de encontro à perspectiva de avaliação mediadora, que Hoffmann (2006) defende como sendo mais focada na autonomia e no desenvolvimento integral da criança. Boas (2019, p. 26) também comprehende que a avaliação na educação infantil deve ser realizada por outros moldes:

Na educação infantil, as crianças entram em contato, pela primeira vez, com o processo avaliativo educacional. Se este se nortear pela função formativa, elas poderão reivindicá-la posteriormente. Se a avaliação classificatória aí tiver início, as crianças a incorporarão, naturalizando-a. [...] A avaliação por pares, nessa etapa, dá início à aprendizagem colaborativa, respeitosa e de apreço pelas contribuições de outras pessoas. A professora é a incentivadora do processo, mas ouvir os colegas é fundamental porque falam a mesma linguagem. Nessa etapa, é mais fácil praticá-la porque as crianças ainda não passaram, na escola, por experiências avaliativas desrespeitosas.

A ausência de uma reflexão mais profunda sobre o processo de aprendizagem e a ênfase no acerto técnico indicam que, embora a escola deva ser um espaço para a construção de uma avaliação mais mediadora e colaborativa, as práticas avaliativas classificatórias acabam sendo naturalizadas como demonstrado pela fala das crianças, limitando as possibilidades de um aprendizado mais significativo e reflexivo.

Samuel, ao responder à pergunta emergida da roda de conversa traz uma visão um pouco mais dialógica do processo avaliativo, ao mencionar que “quando a gente erra, a professora ajuda”. Isso se aproxima das ideias de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019), que defendem uma pedagogia da participação, onde o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e a professora atua como mediadora, facilitando a construção do conhecimento, em vez de simplesmente atribuir notas. A ajuda da professora, nesse caso, se configura como um momento de intervenção pedagógica significativa, onde a criança é encorajada a refletir e corrigir, ampliando seu entendimento sobre o que está sendo aprendido.

Cecília também reconhece a intervenção da professora no processo de correção, ao relatar que ela diz “Presta atenção! Aqui tá errado. Faz certinho!” e

ainda oferece ajuda. A fala de Cecília reflete a um modelo de avaliação corretiva, mas que pode ser enriquecido se, em vez de apenas apontar o erro, o educador possibilitar a participação ativa da criança na construção do entendimento sobre por que o erro ocorreu e como ele pode ser solucionado.

O papel da correção e do apoio da professora, como apontado por Benjamim e Cecília, dialoga com o conceito de “avaliação sensível” proposto por autores como Kramer e Leite (1996), que defendem uma postura avaliativa que respeite as singularidades da infância e promova a escuta ativa das crianças. A professora, nesse contexto, não é uma figura que apenas atribui uma nota com base no acerto ou no erro, mas alguém que participa ativamente do processo de aprendizagem, ajudando a criança a desenvolver suas próprias capacidades reflexivas e críticas.

Outro aspecto relevante que emergiu durante a roda de conversa foi com relação a percepção das crianças acerca dos comportamentos avaliativos dos professores. Nesse contexto, propusemos a seguinte pergunta: “Vocês se lembram de algo que a professora disse sobre algo que você aprendeu?” A partir dessa provocação, as respostas das crianças foram diversas, incluindo, além das respostas relacionadas diretamente à pergunta, relatos paralelos sobre o tipo de roupas que estavam vestindo, os penteados que fizeram e as brincadeiras realizadas na noite anterior. Abaixo, destacamos as respostas diretamente vinculadas ao questionamento proposto:

Miguel: “_ Quando eu fiz minha tarefa bem e bom, a professora escreveu um 1 e um 0, nota 10.”

Jonas: “_ Uma vez professora colocou nota 10 na minha tarefa porque eu sou muito esperto!”

Pedro: “Não! Ela coloca um círculo com um nome dentro!”

Jonas: “_ Ah, verdade! É isso.”

Tanto Miguel, como a de Jonas demonstram a percepção internalizada sobre avaliação pautada na ideia na verificação. Luckesi (1997, p. 93) explica que:

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Essa diferença é essencial em práticas educacionais, pois uma avaliação verdadeiramente formativa tem o potencial de orientar o aluno em seu processo

de aprendizagem, transformando dados de desempenho em oportunidades de crescimento e reflexão crítica. Miguel menciona que, ao fazer sua tarefa “bem e bom”, a professora atribuiu um “1 e um 0”, sinalizando a importância do desempenho para a obtenção de uma avaliação classificatória. Isso reflete uma compreensão tradicional da avaliação, pautada em critérios externos e objetivos, o que, segundo Jussara Hoffmann (2003), não favorece a formação de uma autoavaliação crítica por parte da criança. A ênfase na nota acaba limitando a possibilidade de reflexão sobre o processo de aprendizagem em si.

A fala de Jonas reforça essa visão ao dizer que recebeu nota dez por ser muito esperto. Aqui, a avaliação é compreendida como uma validação pessoal, atrelando o resultado ao desempenho intelectual ou à esperteza. Sobre isso, Kohan (2004) explica que esse tipo de ação avaliativa pode levar as crianças a acreditarem que o valor de seu aprendizado está ligado à sua capacidade de acertar, e não ao processo contínuo de descoberta e construção do conhecimento. Essa percepção individualista e competitiva, de acordo com Oliveira-formosinho e Pascal (2019), pode reduzir o espaço para a participação ativa da criança no próprio processo avaliativo, algo que seria mais enriquecedor.

Por outro lado, a resposta de Pedro, ao mencionar que a professora “coloca um círculo com um nome dentro”, introduz uma prática avaliativa diferente, onde a professora utiliza um símbolo gráfico em vez de uma nota numérica. Esse tipo de abordagem se aproxima da ideia de “documentação pedagógica” defendida por Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), que sugere o uso de registros visuais e narrativos para valorizar o percurso de aprendizagem da criança, sem reduzir o processo a uma nota. O círculo com o nome pode representar uma forma mais qualitativa e sensível de avaliação, que, segundo Sarmento (2003), respeita a complexidade do desenvolvimento infantil e permite uma escuta mais ativa e atenta às particularidades de cada criança. No entanto, é preciso que este ato de avaliação não se feche apenas na verificação, mas que seja parte de um processo reflexivo sobre o processo de desenvolvimento da criança possibilitando seus apontamentos e suas conquistas individuais de forma contínua.

A interação entre Jonas e Pedro, onde Jonas inicialmente se lembra da nota 10, mas depois reconhece que a professora utiliza um círculo com um nome, sugere a coexistência de diferentes práticas avaliativas. Isso indica que, embora o sistema numérico ainda esteja presente e seja altamente valorizado pelas

crianças, há também espaço para formas mais diversificadas de avaliação, que não se baseiam apenas no quantitativo, mas procuram captar as nuances do aprendizado nos contextos avaliativos na educação infantil.

Ao refletirmos sobre as narrativas das crianças analisadas ao longo da pesquisa, é evidente que as práticas avaliativas, embora regulamentadas para promover o desenvolvimento infantil, ainda enfrentam desafios para se alinharem às demandas e experiências das crianças. Conforme argumenta Kohan (2010), é necessário romper com a lógica adultocêntrica do tempo e criar espaços que respeitem o tempo da infância, proporcionando condições para que as crianças vivam suas infâncias em sua plenitude. A escuta das vozes das crianças, como defendido por Sarmento (2005) e Corsaro (2011), revela a importância de considerar as crianças como atores sociais, cujas interações e brincadeiras são centrais no processo de avaliação. Assim, a implementação de uma avaliação verdadeiramente formativa, que valorize a subjetividade infantil e promova uma pedagogia sensível e reflexiva, demanda um compromisso ético dos educadores e a adoção de práticas que transcendam a lógica classificatória e estejam em sintonia com o desenvolvimento integral das crianças.

Em vez de ser tratado como algo negativo, o “erro” deve ser valorizado como uma oportunidade para que a criança reflita, questione e construa novos conhecimentos. Segundo Vygotsky (1998), o erro revela o pensamento em construção, evidenciando os caminhos percorridos pela criança para alcançar determinada compreensão. Nesse contexto, cabe ao educador observar e interpretar os “erros” como indicativos do desenvolvimento infantil, utilizando-os como ponto de partida para propor espaços, experiências e vivências que respeitem o ritmo e a singularidade de cada criança.

Muitas vezes, práticas que se dizem participativas acabam se limitando à observação do que as crianças fazem, sem promover uma verdadeira coautoria nos processos pedagógicos. Conforme aponta Fochi (2019), é essencial que a participação não seja apenas simbólica, mas que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos ativos na construção do conhecimento, com suas interpretações e perspectivas genuinamente incorporadas às práticas avaliativas e ao planejamento educativo. Nesse contexto, o uso de registros, desenhos e fotografias deve ser acompanhado por diálogos significativos e reflexões coletivas, garantindo que essas ferramentas sirvam como mediadoras do protagonismo infantil, e não como substitutas dele.

Deste modo, quando ancorada na pedagogia da participação ou outras pedagogias que levem em consideração as múltiplas infâncias e suas vivências, a avaliação na Educação Infantil, deve valorizar processos que evidenciem o protagonismo infantil, seus “erros” e acertos. Para tanto, faz-se necessário a utilização de registros e documentações para que esse processo seja efetivo.

Lopes (2009) destaca a relevância de tratar a criança como produtora de registros, permitindo que ela crie e interprete livremente seus pensamentos e percepções. Nesse sentido, a utilização de atividades como “desenho livre” deve ultrapassar o papel de mero entretenimento e se consolida como um recurso formativo e expressivo, possibilitando ao professor avaliar e acompanhar nuances do desenvolvimento infantil. Além do desenho, o uso de fotografias de forma intencional auxilia no processo avaliativo, tornando visíveis os momentos de aprendizagem e interações vividas no cotidiano escolar. Silva (2016) argumenta que as fotografias dão sentido à memória coletiva e individual, permitindo que professores e crianças aprendam mutuamente ao revisitar essas produções.

Destarte, consideramos que as narrativas e as mini-histórias também podem ser instrumentos pedagógicos significativos na avaliação das crianças, pois evidenciam o potencial reflexivo do professor e a riqueza dos contextos vividos pelas crianças. De acordo com Fochi (2019), essas narrativas sintetizam elementos do cotidiano escolar, associando falas, imagens e ações das crianças. Esse processo transforma o olhar docente, ampliando sua compreensão sobre os processos educativos e sobre a infância. Assim, o registro, seja por meio de desenhos, fotografias ou mini-histórias, constitui um alicerce para uma avaliação que não se limita a resultados, mas que reúne a complexidade e a autenticidade das vivências das crianças.

4 Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar como as crianças percebem e internalizam as práticas avaliativas na educação infantil, tomando como base suas narrativas. A partir da escuta atenta das crianças, discutimos o contraste entre uma pedagogia tradicional, que enfatiza a avaliação classificatória e numérica, e uma pedagogia da participação, que promove a escuta ativa, o diálogo e a reflexão no processo educativo. Buscamos, assim, compreender de que

modo as crianças vivenciam a avaliação e como ela se insere em suas experiências cotidianas na escola.

Os dados apresentados ao longo do estudo evidenciam que, embora as diretrizes para a educação infantil e as pesquisas voltadas para a infância recomendem práticas avaliativas formativas, as crianças ainda percebem e reproduzem práticas pautadas em critérios quantitativos, como a atribuição de notas e a valorização do acerto técnico.

A discussão sobre a pedagogia da participação revela-se fundamental para a construção de um ambiente educativo que valorize a subjetividade e a autonomia da criança, indo além da lógica classificatória. Aliado a essa perspectiva, consideramos importante a perspectiva da avaliação mediadora, conforme defendida por Hoffmann (2006) propõe um movimento em direção à criação de espaços de interação onde o erro é compreendido como uma oportunidade de aprendizagem e a escuta ativa das crianças se torna central. No entanto, os desafios ainda são muitos, especialmente no que diz respeito à transformação das práticas tradicionais que, muitas vezes, limitam as possibilidades de uma educação mais sensível e reflexiva.

Como levantado por Boas (2019, p. 23) e outros autores (Hoffmann, 2008; 2003) “[...] na educação infantil, etapa em que há escassez de pesquisas que se debruçam sobre esse tema [...]”, este estudo abre oportunidades e suscita a necessidade de pesquisas futuras mais aprofundada das interações entre crianças e professores nos momentos avaliativos, a fim de compreender como essas práticas são mediadas em diferentes contextos escolares. Além disso, seria pertinente investigar o impacto de formações continuadas para educadores sobre práticas avaliativas, com foco na implementação de estratégias que promovam uma avaliação mais participativa, alinhada às necessidades e ao desenvolvimento integral das crianças.

Assim, ao retomar a escuta das narrativas infantis e o papel da avaliação na educação infantil, reafirmamos a necessidade de uma pedagogia da participação que transcendia a atribuição de notas e possibilita à criança compreender o processo avaliativo como uma construção coletiva, reflexiva e contínua, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos. Nesse contexto, os professores podem ressignificar seu olhar avaliativo ao valorizar os registros e documentações, tornando-os instrumentos significativos no cotidiano pedagógico. Por meio de desenhos, fotografias, portfólios, mini-

histórias e narrativas, é possível captar as nuances do desenvolvimento infantil, evidenciando os percursos de aprendizagem e a singularidade de cada criança.

Referências

ANTUNES, C. **A avaliação da Aprendizagem escolar:** fascículo 11, 1o. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto:** imagem e som: um manual prático. Gareschi, P. A. (trad.), 7a edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOAS, B. M. F. V. (Org.) **Conversas sobre avaliação.** – Campinas, SP: Papirus, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRITO, J. J. S.; MOURA, J. F. Narrativas de Crianças Sobre as Relações de Gêneros no Currículo: uma análise à luz dos estudos QUEER . **Humanas Sociais & Aplicadas**, [S. l.], v. 10, n. 28, p. 25–38, 2020. DOI: 10.25242/8876102820202003. Disponível em: https://www.perspectivasonline.com.br/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/2003. Acesso em: 2 set. 2024.

CAMPOS, M. M; COLASANTO, C. A. Como trazer as vozes das crianças para os relatórios de avaliação? Uma proposta de trabalho realizada em duas escolas municipais de educação infantil de São Paulo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 196-210.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância.** 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2011.

FOCHI, P. (org.). **Mini-histórias:** rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. – Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores de crianças. **Infância e Educação: investigação e práticas** (Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infâncias), 4, 2002, p. 19-35.

GAYWOOD, D.; PASCAL, C. O programa de suporte inicial à aprendizagem ao longo da vida: coleta de informações participativas com os pais. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 227-248.

GHEDIN, E.; FRANCO M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMAN, J. **Avaliação:** mito & desafio. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2003.

HOFFMAN, J. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

KOAHN, W. O. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educ. Real.**, 35(3), 2010, p. 125-138.

KOHAN, W. O. (org.). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. Campinas, Papirus, 1996

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n.14, pp.05-18.

LOPES, A. C. T. **Educação infantil e registro de práticas.** São Paulo: Cortez, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 5. Ed, São Paulo, Cortez, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ. Soc. (Campinas)**, vol.95, (n. 95), 2006, p. 553-573.

NOGUEIRA, E. B. A.; MONTEIRO, K. B. F. S.; MELO, J. C. “Agora a gente vai ser igualzinho a nossa mãe, que Fica só arrumando as coisas”: a escuta de crianças nas Experiências do cotidiano no espaço educativo. **Revista Humanidades e Inovação** – Palmas: TO - v.10, n.02, 2023. P. 13-24.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia em participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (orgs.). **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil:** um caminho para a transformação. Tradução: Alexandre Salvaterra. – Porto Alegre: Penso, 2019. p. 27-56.

QVORTRUP, J. et al. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** London: Palgrave Macmillan, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade.** (Dossiê Temático Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças). CEDES – Brasil, Vol. 26, nº 91, 2005, p. 361-378.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, M. R. P. **Documentação Pedagógica na Educação Infantil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SPINILLO, A. G. A produção de histórias por crianças: a textualidade em foco. In: Correa, J.; Spinillo, A. G.; Leitão, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau Editora. 2001.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.