

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tayná Bezerra Fonseca¹; Maria do Socorro Rodrigues de Sousa²; Pamella Mayara Pereira Lima³; Taynara Dos Santos Passos⁴; Valéria Maria De Lima Borda⁵

1UFCEG/CFP, Cajazeiras – PB, Brasil, Tayna.bezerra@estudante.ufcg.edu.br

2UFCEG/CFP, Cajazeiras - PB, Brasil, smariadosocorro@gmail.com

3UFCEG/CFP, Cajazeiras – PB, Brasil, pamellamayarali2021@gmail.com

4UFCEG/CFP, Cajazeiras – PB, Brasil, taynara.santos@estudante.ufcg.edu.br

5UFCEG/CFP, Cajazeiras – PB, Brasil, valeria.maria@professor.ufcg.edu.br

RESUMO

O presente estudo descreve as experiências de quatro discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCEG, a partir de observações realizadas durante um projeto de extensão, solicitado na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, realizado em duas instituições localizadas nos municípios de Cajazeiras-PB e Aurora-CE. A pesquisa, de caráter qualitativo e descritivo, teve como objetivo compreender como a avaliação da aprendizagem acontece na Educação Infantil. O estudo discute que a evolução histórica das concepções de avaliação fornece novos olhares sobre esta prática pedagógica na Educação Infantil, destacando a superação de práticas classificatórias em favor de uma avaliação formativa, processual e inclusiva, em que leva em consideração a aprendizagem do aluno como fator crucial. E conforme as observações realizadas foram evidenciadas práticas avaliativas contínuas, baseadas na observação, na interação, em contação de histórias, atividades com letras, desenhos e números e acompanhamento individualizado nas atividades desenvolvidas. Os resultados evidenciam que, embora as práticas apresentem enfoques distintos nas escolas analisadas, uma mais direcionada à sistematização da alfabetização e outra mais centrada no acolhimento e na expressão das vivências, ambas estão fundamentadas na mediação docente, na participação ativa das crianças e na intencionalidade pedagógica focada na aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Projeto de extensão. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender como a avaliação da aprendizagem acontece na Educação Infantil através da descrição das experiências de quatro estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, que faz parte da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), tendo em vista às observações feitas em sala de aula por intermédio de um projeto de extensão na Educação Infantil.

As observações foram realizadas em duas escolas distintas, no ano de 2025: uma situada na cidade de Cajazeiras-PB, correspondente à unidade educacional EMEIEF Antônio Tabosa Rodrigues – CAIC, e a outra em Aurora-CE, correspondente à instituição de ensino CEI Sebastião Leite de Lima. As análises foram feitas em duplas em ambas as cidades

Vale salientar, que esta atividade teve sua origem a partir da disciplina Avaliação da Aprendizagem, como pré-requisito para obtenção de nota e, articulação da teoria estudada na sala de aula da universidade e a prática exercida pelos professores na escola. Nesse contexto, o estudo tem como temática central a avaliação na Educação Infantil, buscando compreender como ela ocorre no cotidiano escolar.

Considerando que essa etapa da educação básica possui características próprias e exige um olhar atento ao desenvolvimento integral das crianças, torna-se fundamental refletir sobre as práticas avaliativas adotadas nesse cenário. A avaliação, nessa perspectiva, não deve assumir caráter classificatório, mas formativo, acompanhando os processos de aprendizagem de maneira contínua, sensível e reflexiva. Assim, a articulação entre teoria e prática mostra-se essencial, pois permite analisar de que forma os conhecimentos estudados na universidade dialogam com a realidade escolar, contribuindo para uma formação docente mais crítica e consciente.

A metodologia utilizada tem caráter qualitativo e descritivo, que foi realizada por um grupo de quatro discentes. Duas integrantes observaram o Infantil I em uma escola da cidade de Cajazeiras - PB, enquanto as outras duas observaram o Infantil V em uma escola da cidade de Aurora - CE. Na turma de Cajazeiras estavam presentes 19 crianças, e na turma de Aurora, 9 crianças com faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. As professoras regentes das turmas tinham formação em Licenciatura em Pedagogia. No decorrer das observações, contamos com o apoio e colaboração destas que foram muito acolhedoras e tiveram uma participação especial para realização desses relatos, pois permitiram que as observações fossem feitas e anotadas em cada momento destinado às atividades realizadas em sala de aula.

As análises consistiram em duas observações diretas na qual os participantes não interagiram com os sujeitos, ou seja, foi uma observação não participante que teve como forma de registro a escrita de um diário de campo para relatar as práticas avaliativas de duas professoras da Educação Infantil em suas salas de aula. Durante a observação, foram documentadas as interações entre a professora e os alunos, as estratégias de mediação adotadas no decorrer das atividades e as respostas das crianças frente às propostas pedagógicas no espaço de tempo de uma aula. Após isso, foi realizada uma análise documental de materiais produzidos pelos observadores em sala. O foco principal esteve na identificação de práticas avaliativas implícitas ou explícitas que aconteciam no cotidiano da sala de aula.

O objetivo deste trabalho é compreender como a avaliação está integrada à rotina da Educação Infantil, identificar estratégias utilizadas pelos professores para acompanhar o desenvolvimento das crianças e descrever como as práticas avaliativas observadas contribuem para a aprendizagem destas.

A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para entendermos o conceito de avaliação, é essencial conhecermos sua origem e a importância que ganhou no contexto educacional com o passar do tempo. Nesse sentido, Guba; Lincoln (2011) mencionam que a primeira avaliação era baseada em medições, focando na quantificação de resultados por meio de instrumentos padronizados. A finalidade central deste processo era aprimorar competências e desempenhos. Sua principal referência era o paradigma positivista e a psicometria. Os métodos utilizados consistiam em testes padronizados, o que resultava na atuação do avaliador como um especialista técnico.

Com a insatisfação em relação ao desempenho da primeira geração, uma segunda surgiu. Esta nova abordagem tinha como foco a documentação minuciosa dos programas educacionais, incluindo a descrição de processos e produtos. Sua meta era apresentar um panorama do que acontecia no ambiente em análise. Os métodos realizados se fundamentam na observação e em relatos detalhados. O avaliador tinha a responsabilidade de descrever as ocorrências de maneira precisa. Embora utilizasse diversas fontes de dados, o conhecimento seguia concentrado nas mãos do avaliador.

Segundo Guba e Lincoln (2011, p. 37), “o apelo para incluir o juízo de valor no procedimento de avaliação foi o marco do surgimento da avaliação de terceira geração, uma geração na qual a avaliação se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar *juízos de valor* e na qual o avaliador assumiu o papel de julgador”. Na qual o enfoque estava na avaliação pautada em critérios, visando orientar decisões com uma análise de valor. Os métodos se baseiam na comparação e na padronização. Nesse contexto, o avaliador passa a ter a responsabilidade de analisar e emitir juízos sobre os avaliados. A atenção estava voltada para os critérios e normas estabelecidas anteriormente.

Conforme os autores, o avaliador ocupava uma posição central, sendo visto como a única figura de autoridade e fonte de conhecimento. O avaliado, por sua vez, não tinha a oportunidade de contribuir ou expressar suas opiniões, devendo assumir um papel de mera passividade.

A quarta geração representou um progresso significativo comparada às gerações anteriores. Diferentemente do modelo positivista, sua base foi o construtivismo. Nela, os



stakeholders exercem um papel ativo na avaliação, considerando a diversidade de realidades presentes. Então, a avaliação da aprendizagem se tornou “uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes” (Álvarez Mendez, 2002, p. 15). E o conhecimento, nessa perspectiva, é adquirido socialmente, por meio de conversas e participação, priorizando as diversas visões.

O avaliador, nessa perspectiva, por sua vez, desempenha a função de facilitador do aprendizado, criando diferentes métodos para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, pois, segundo Luckesi (2011, p. 268) “O educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo”. Em concordância, Álvarez Mendez (2002) destaca que a avaliação precisa ser feita de maneira democrática, o que significa que tanto o professor (que avalia) quanto o aluno (que é avaliado) devem estar envolvidos de forma ativa, assim como devem contribuir para decisões que estejam alinhadas com o processo de aprendizado.

Sob essa perspectiva, o autor ainda complementa que

toda atividade e toda prática de avaliação educativa que não forme, que não eduque e da qual os sujeitos não aprendam deve ser descartadas nos níveis não-universitários, naqueles em que a educação é obrigatória por ser considerada um bem comum e reconhecida universalmente como uma garantia para reduzir as desigualdades sociais. (Álvarez Mendes, 2002, p. 17)

Nesse sentido, a avaliação é fundamental para a construção do conhecimento, pois por meio dela é possível acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem. Na prática educativa, deve ser compreendida para além de um instrumento de mensuração de resultados, assumindo um caráter investigativo e reflexivo, que possibilite ao professor analisar os avanços dos estudantes e propor estratégias que favoreçam a aprendizagem contínua e significativa.

AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Para Álvarez Mendez (2002), a avaliação na prática educativa deve ser compreendida como um processo voltado para a compreensão da aprendizagem e não apenas como um mecanismo de exclusão ou classificação, que ainda predomina na realidade da maioria das escolas atualmente. O autor critica o modelo tradicional de avaliação que privilegia exames e provas como instrumentos seletivos, os quais acabam reforçando desigualdades e limitando a



função formativa da escola. Para ele, avaliar é, sobretudo, conhecer e analisar, ou seja, recolher informações sobre o percurso do estudante, compreender suas dificuldades e potencialidades, com a finalidade de orientar novas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, Álvarez Mendez (2002) propõe uma avaliação de caráter diagnóstico, processual e formativo, que valorize o desenvolvimento do aluno e possibilite o planejamento de decisões pedagógicas mais justas e significativas. A prática avaliativa, portanto, deve deixar de ser um instrumento de controle social e passa a ser uma mediação para a aprendizagem, promovendo a inclusão do estudante em seu processo de formação. Assim, Luckesi (2011) reafirma que a avaliação da aprendizagem não pode ser compreendida como uma prática isolada, mas sim, como parte integrante e constitutiva do ato pedagógico.

Em vista disso, Luckesi (1996) também reprova a prática avaliativa nas escolas brasileiras que ainda está fortemente marcada por uma “pedagogia do exame”, na qual o foco central está sobre as provas, notas e aprovação ou reprovação dos estudantes, o que traz prejuízos à aprendizagem significativa destes. Nessa realidade, pais, professores, alunos e até o próprio sistema de ensino têm como maior preocupação os resultados numéricos em vez da construção efetiva do conhecimento que deveria ser primordial.

No entanto, vale pontuar, que historicamente, a avaliação escolar foi marcada por uma perspectiva seletiva, que buscava separar os que “sabem” dos que “não sabem”, em vez de possibilitar o avanço de todos os estudantes. Como consequência, a avaliação assume muitas vezes um caráter punitivo, como já citado anteriormente, gerando medo e submissão nos estudantes, funcionando mais como mecanismo de controle disciplinar do que como um recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo.

Mas segundo Luckesi (1996), a prática avaliativa não deve assumir caráter punitivo ou excludente, mas ser concebida como uma ação diagnóstica, formativa e processual, capaz de favorecer a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem. Assim sendo, Luckesi (2011, p. 270) enfatiza que “o ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (somente depois) verificar as possibilidades do que fazer”. Então, o ato de acolher se caracteriza como um gesto amoroso que, antes de qualquer julgamento, inclui o educando para, somente depois, orientar decisões sobre o que fazer pedagogicamente. A partir desse ponto de vista, o educador deve desenvolver um olhar sensível, de cuidado, que permita compreender o aluno para além de notas e indicadores, acolhendo suas dificuldades e intervindo sobre elas, de modo que o desempenho seja consequência de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação deve ser entendida como um ato amoroso, inclusivo e formativo, que acolhe o estudante, reconhece suas potencialidades e orienta decisões pedagógicas



que favoreçam a aprendizagem significativa. Ela deve considerar o erro como parte do processo de aprendizado, estimulando a reflexão e o desenvolvimento de competências, em vez de servir como mecanismo de punição ou exclusão.

Assim, Gonçalves; Maimone (2008) discutem o papel da avaliação no processo educativo e questiona se a formação inicial de professores os prepara, de fato, para atuarem como avaliadores conscientes e críticos. Mas para nossa surpresa, os autores descrevem que, embora a avaliação seja um elemento central no cotidiano escolar, muitas vezes ela é tratada de maneira burocrática, limitada a instrumentos tradicionais de mensuração e voltada mais para a classificação dos alunos do que para a promoção da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, Hoffmann (1998) destaca a importância de formar professores capazes de atuar de maneira consciente, crítica e investigativa no processo avaliativo, promovendo práticas que incentivem a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. A avaliação, então, não é apenas um ato técnico, mas um espaço de mediação pedagógica em que o professor atua como facilitador do aprendizado, orientando e adaptando estratégias de ensino às necessidades reais dos alunos.

Na formação docente, Gonçalves e Maimone (2008) argumentam que o tema da “avaliação” ainda é abordado de forma superficial, sem oferecer aos futuros professores uma compreensão mais ampla de seus fundamentos teóricos, de sua função pedagógica e de suas implicações sociais. Isso leva à reprodução de práticas avaliativas excludentes, nas quais predomina a lógica da nota e do controle, em vez da construção de uma avaliação formativa que favoreça a reflexão, o diálogo e a inclusão dos estudantes no processo de aprendizagem. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Hoffmann (1998), que critica a avaliação classificatória e defende práticas avaliativas mediadas e voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem do educando.

No entanto, é necessário repensar a formação inicial e continuada de professores, valorizando o estudo da avaliação como um componente essencial do currículo, salienta Gonçalves e Maimone (2008). A construção de uma postura avaliativa crítica requer que o professor seja preparado para analisar contextos, utilizar diferentes instrumentos e compreender a avaliação como parte integrante da prática pedagógica. Dessa forma, a escola poderá caminhar para uma avaliação mais justa, formativa e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Portanto, a avaliação escolar, quando planejada e aplicada de maneira reflexiva, processual e participativa, cumpre seu papel essencial de promover aprendizagem efetiva, inclusão e desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar ensino e avaliação de forma



consciente, a prática pedagógica se fortalece, tornando-se transformadora, ética e capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de seu próprio aprendizado.

PROCEDIMENTO DA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA EM CAJAZEIRAS-PB

Na observação realizada no dia 06 de agosto de 2025, foi possível identificar diversas estratégias avaliativas e metodológicas empregadas pela professora regente do turno vespertino, no contexto da Educação Infantil em período integral. A rotina da turma inicia-se após o descanso das crianças, até às 13h20, seguido pelo momento do lanche com frutas no refeitório e pelo banho, para, então, dar início às atividades pedagógicas em sala de aula.

Ao iniciar a aula, a professora conduz um momento de oração, no qual toda a turma é orientada a ficar de pé para rezar o “Pai-Nosso” e o “Santo Anjo”. A docente inicia a oração e as crianças dão continuidade. Em seguida, promoveu-se a interação da turma por meio de músicas escolhidas pelas próprias crianças, sendo as selecionadas do dia: “O Jacaré”, “Os Patinhos” e “O Telefone de Deus”. A metodologia aplicada segue a mesma dinâmica da oração, em que a educadora inicia e a turma complementa.

Posteriormente, desenvolveu-se a atividade com crachás, um dos meios utilizados como instrumento de revisão e avaliação das letras do alfabeto e dos números. Nesse momento, a educadora realiza, junto às crianças, a contagem de quantos alunos estão presentes e quantos faltaram no referido dia.

Nessa proposta, a docente anuncia a primeira letra do nome de cada aluno, e a turma tenta identificá-lo. Nos casos de nomes compostos, acrescenta-se a segunda letra até que a identificação seja feita corretamente, favorecendo o reconhecimento das letras, a pronúncia e a consciência fonológica. Após a entrega dos crachás, realiza-se a contagem dos alunos presentes e ausentes. A turma, juntamente com a professora, contabiliza os crachás não entregues, correspondentes aos alunos faltosos, e aqueles distribuídos aos presentes.

Na semana da observação, estava em estudo a letra “N”. Para introduzir o conteúdo, a professora realizou a leitura do livro “A Arca de Noé” e, durante a leitura, solicitou que as crianças localizassem a letra “N” no título e participassem por meio de perguntas ao longo da narrativa. A docente destacava, a todo momento, palavras que apresentavam a letra da semana, estimulando a oralidade, a atenção e o reconhecimento da letra no contexto das palavras. Em seguida, foi desenvolvida uma atividade prática com palitos de picolé, na qual a professora distribuiu três palitos para cada aluno e demonstrou na lousa como formar a letra “N”, utilizando

apenas três traços. As crianças foram desafiadas a reproduzi-la em suas mesas, enquanto a docente acompanhava individualmente a execução da atividade.

Na continuidade, a professora realizou uma atividade de identificação da letra “N”, que foi espalhada entre outras letras do alfabeto e disposta sobre a mesa. Cada criança foi chamada individualmente para identificar apenas a letra correspondente, selecionando-a e separando-a das demais. Essa atividade permitiu avaliar a compreensão e o reconhecimento do grafema trabalhado.

Ao longo de todas as atividades, a docente fez perguntas constantes para verificar a aprendizagem e estimular a participação. Além disso, utilizou atividades impressas para o treino do grafema, nas quais as crianças recebiam uma folha para contornar a letra da semana. Posteriormente, deveriam identificar a letra em meio a outras semelhantes, circulando e pintando-a ao encontrá-la. Durante a realização da atividade, a professora circulava entre as mesas, questionando como se chamava a letra trabalhada naquele dia, reforçando também seu fonema.

Ainda no mesmo período, foi realizada a revisão dos números de 1 a 19 com o auxílio de tampinhas de garrafa. Os alunos, individualmente, dirigiam-se à mesa da professora, onde realizavam a contagem em voz alta, manipulando o material concreto. Essa prática possibilitou a comparação entre a representação mental do número e sua correspondência física, permitindo identificar quais crianças ainda apresentavam dificuldades na contagem após o número 10.

Em seguida, foi proposta uma atividade escrita relacionada ao número 19, na qual as crianças deveriam contar a quantidade de frutas dispostas ao redor do número, totalizando 19, e pintar o numeral localizado no centro da folha.

Após o término das atividades pedagógicas, por volta das 15h45, as crianças organizaram-se para o jantar e, ao retornarem à sala, permaneceram em momento de recreação e descanso até a chegada dos responsáveis.

PROCEDIMENTO DA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA EM AURORA- CE

A observação em sala de aula ocorreu no dia 12 de agosto de 2025, no período da tarde, marcando o primeiro dia de retorno das férias escolares do segundo semestre. A turma observada foi o Infantil V, composta, nesse dia, por nove crianças. O ambiente da sala de aula apresentava-se organizado e adequado às necessidades dos alunos, com mesas coletivas que acomodavam grupos de três ou quatro crianças, favorecendo a interação, a socialização e o trabalho em pequenos grupos. As paredes eram decoradas com alfabeto, números, ilustrações e produções

das próprias crianças, contribuindo para a constituição de um espaço acolhedor, estimulante e significativo para a aprendizagem.

As atividades tiveram início com uma proposta de conversa e resgate das vivências das férias, conduzida pelo professor regente. Nesse momento, as crianças foram estimuladas a recordar e compartilhar experiências vividas durante o período de recesso. Em seguida, essa proposta foi articulada a uma atividade de desenho, na qual os alunos representaram, por meio de produções gráficas, situações relacionadas às suas vivências. Durante a atividade, o professor realizou acompanhamento individualizado, circulando entre as mesas, oferecendo auxílio, esclarecendo dúvidas e incentivando a participação dos alunos. Para estimular a memória e a criatividade, o docente formulava perguntas como: “Você brincou?”, “Foi à piscina?” e “O que fez de diferente nas férias?”, além de valorizar os trabalhos produzidos por meio de reforços positivos.

Observou-se também a presença de uma cuidadora, responsável pelo acompanhamento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que atuava de forma colaborativa com toda a turma, auxiliando na organização, no comportamento, nas idas ao banheiro e no consumo de água, além de apoiar o professor durante as atividades.

Às 13h45 ocorreu o momento do lanche, em que as crianças realizaram uma pausa para se alimentar. Em seguida, às 14h15, foi realizada a leitura em roda, com os alunos sentados no chão. A contação de histórias contou com o apoio de figuras ilustrativas, incluindo imagens de caráter regional, o que contribuiu para favorecer o interesse, a imaginação e a participação das crianças. Durante a leitura, o professor estimulava constantemente a interação, fazendo perguntas, solicitando comentários e incentivando os alunos a expressarem suas opiniões sobre a narrativa. A cuidadora também atuou nesse momento, auxiliando na organização do grupo e na manutenção da atenção dos alunos.

Na sequência, por volta das 14h30, foi desenvolvida uma atividade em comemoração ao Dia do Estudante, celebrado em 11 de agosto. A proposta consistiu em um desenho para pintura, possibilitando às crianças o exercício da criatividade, da coordenação motora e da expressão artística.

A avaliação realizada pelo professor ao longo do dia ocorreu de forma contínua e observacional, considerando aspectos como a participação, a capacidade de recordar e relatar experiências, o engajamento nas atividades, a interação com os colegas e a representação das ideias por meio dos desenhos. Esses elementos permitiram ao docente identificar o nível de atenção, compreensão e desenvolvimento das crianças, bem como reconhecer aquelas que necessitavam de maior estímulo ou apoio individual.



Às 15h30, os alunos participaram do intervalo no parquinho, momento destinado à socialização e ao desenvolvimento motor. Após o recreio, retornaram à sala e, às 15h52, realizaram o jantar. Em seguida, permaneceram na sala aguardando a chegada dos pais e responsáveis, que gradualmente foram buscá-los, encerrando assim o primeiro dia de aula após o período de férias.

RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES

Com base nas observações realizadas nas duas instituições supracitadas, foi possível identificar aproximações e distanciamentos nas práticas pedagógicas, na organização da rotina e nas estratégias metodológicas desenvolvidas com as turmas da Educação Infantil. A análise comparativa permite compreender não apenas o que foi feito em cada contexto, mas também as concepções de ensino, aprendizagem e o modo avaliativo.

Inicialmente, observa-se que ambas as instituições apresentam uma rotina organizada, elemento fundamental para a Educação Infantil. Contudo, na escola de Cajazeiras, por se tratar de ensino em período integral, a rotina mostra-se mais estruturada e segmentada, iniciando com descanso, lanche e higiene para, posteriormente, dar continuidade às atividades pedagógicas. Já na instituição de Aurora, a dinâmica observada revelou maior flexibilidade, especialmente por se tratar do primeiro dia após o recesso escolar, momento em que o acolhimento e a escuta das vivências das crianças foram priorizados.

No que se refere às práticas pedagógicas, identificou-se que, em Cajazeiras, houve uma ênfase significativa no processo de alfabetização, com foco específico na letra “N”. A professora utilizou diferentes estratégias metodológicas para favorecer o reconhecimento do grafema e do fonema, como a leitura do livro “A Arca de Noé”, a construção da letra com palitos de picolé, atividades de identificação da letra entre outras do alfabeto e exercícios impressos para treino. Além disso, trabalhou a contagem numérica com tampinhas, e uma atividade impressa reforçando os números de 1 a 19. Essas ações evidenciam uma prática mais sistematizada, com intencionalidade voltada ao reconhecimento formal de letras e números.

Por outro lado, na instituição de Aurora-CE, as atividades concentraram-se na valorização das experiências individuais das crianças durante o período de férias, promovendo momentos de conversa, partilha oral e representação por meio de desenhos. Observou-se uma prática voltada à expressão, à memória e à criatividade, bem como à interação social, favorecida pela organização das mesas coletivas e pela realização da leitura em roda. Outro aspecto relevante foi a presença de uma cuidadora que acompanhava um aluno com Transtorno do

Espectro Autista (TEA), atuando de forma colaborativa com o professor, o que evidencia uma preocupação com a inclusão e o acompanhamento individualizado.

Apesar das diferenças metodológicas, ambas as instituições demonstraram uma concepção avaliativa semelhante, baseada na observação contínua e no acompanhamento da participação, do engajamento e do desenvolvimento das crianças durante as atividades. A avaliação ocorreu de forma processual, integrada à prática pedagógica, permitindo ao docente identificar avanços e necessidades de intervenção.

Dessa forma, os resultados evidenciam que, embora as práticas apresentem enfoques distintos, uma mais direcionada à sistematização da alfabetização e outra mais centrada no acolhimento e na expressão das vivências, ambas estão fundamentadas na mediação docente, na participação ativa das crianças e na intencionalidade pedagógica como forma avaliativa de aprendizagem. Por fim, as duas experiências revelam práticas coerentes com os princípios da Educação Infantil, ainda que priorizem dimensões distintas do desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada durante o projeto de extensão revelou que a avaliação na Educação Infantil ocorre de maneira contínua, processual e integrada à rotina da escola. Foi possível notar que as educadoras adotam diversas estratégias como, contagem de alunos, utilização de crachás, leitura de histórias, atividades de desenho, rodas de conversa e jogos educativos que possibilitam monitorar o desenvolvimento infantil de forma lúdica e contínua.

Com base no exposto, fica evidente que a avaliação vai além de provas tradicionais, sendo principalmente fundamentada na observação cuidadosa do educador, o que permite reconhecer avanços, dificuldades e potencialidades de cada criança, além de contribuir significativamente para a aprendizagem. Outro aspecto importante foi compreender que a avaliação, quando realizada de maneira intencional e alinhada às necessidades da turma, promove avanços significativos e favorece o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, como foi possível perceber nas observações realizadas em ambas as escolas.

Ademais, as observações permitiram compreender de que maneira a avaliação está inserida na rotina escolar e quais estratégias são utilizadas pelas professoras para acompanhar o desenvolvimento das crianças, evidenciando como essas práticas contribuem para a aprendizagem e socialização no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, considerando que este trabalho teve como objetivo compreender como a avaliação está integrada à rotina da Educação Infantil, identificar as estratégias utilizadas pelas

professoras para acompanhar o desenvolvimento das crianças e descrever como essas práticas contribuem para a aprendizagem, pode-se afirmar que tal objetivo foi alcançado. As observações realizadas nas duas instituições possibilitaram uma análise concreta dessas práticas, permitindo confirmar a presença da avaliação no cotidiano escolar e sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. O campo semântico da avaliação: mais além das definições. In: ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Cap. 1.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. A natureza e o sentido da avaliação em educação. In: ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Cap. 2, p. 30-41.
- GONÇALVES, G. S. Q.; MAIMONE, E. H. Formam-se professores avaliadores? In: DONATONI, Alaíde Rita (org.). **Avaliação escolar e formação de professores**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 45-70.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011. p. 27-58.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. A formação dos professores em avaliação. In: HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998. Cap. 4, p. 65-74.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a Pedagogia do Exame. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996. Cap. 1, p. 17-26.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação necessária à determinação ideológica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 102-119.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 168-180.

