

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Avaliação da leitura e da escrita na educação infantil na produção acadêmica brasileira

Mônica Correia Baptista, Bruno Tovar Falciano, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo, Júlia
Ribeiro Tamietti

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15152>

Submetido em: 2026-02-19

Postado em: 2026-03-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

AVALIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

MÔNICA CORREIA BAPTISTA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-0114>
<monicacb.ufmg@gmail.com>

BRUNO TOVAR FALCIANO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9067-8293>
<bruno@tovar.com.br>

ANA CLÁUDIA FIGUEIREDO BRASIL SILVA MELO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-4185>
<anacfbrazil.melo@gmail.com>

JÚLIA RIBEIRO TAMIETTI

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3376-4695>
<tamiettijulia@gmail.com>

1 Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Brasil.

2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ. Brasil.

3 Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Brasil.

4 Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta resultados do estado do conhecimento sobre avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil, à luz de debates contemporâneos sobre avaliação “na” e “da” Educação Infantil e de diferentes concepções de linguagem. Foram analisadas 161 teses e dissertações, entre 2009 e 2023, com o objetivo de mapear e analisar criticamente a produção acadêmica sobre a temática, identificando concepções, metodologias, contribuições e lacunas. Foram criadas 35 variáveis analíticas, combinando-se abordagem metodológica tanto quantitativa quanto qualitativa. Os resultados revelam concentração em instituições de São Paulo (42,9%) e Pernambuco (9,3%), predominância de estudos qualitativos (69,1%), e divergências conceituais significativas entre abordagens que privilegiam aspectos discursivos da linguagem (60,1%) e aquelas que privilegiam aspectos da estrutura linguística (39,9%). Os referenciais teóricos que fundamentam as publicações analisadas organizam-se em dois grandes eixos: de um lado, perspectivas enunciativo-discursivas, que concebem a linguagem como prática social e a avaliação como processo investigativo e formativo; de outro, abordagens centradas nos aspectos estruturais da língua, entendendo a linguagem como sistema de signos e regras gramaticais e a avaliação como verificação de desempenhos e habilidades específicas. Evidencia-se ainda, a carência de instrumentos validados, a baixa articulação com políticas públicas (16,9%) e a concentração das investigações na etapa pré-escola (71,8%), em contraste com a reduzida incidência de estudos voltados à creche (16,4%). Conclui-se pela necessidade de maior

investimento em pesquisas que desenvolvam e validem instrumentos de observação das práticas pedagógicas alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil, avaliação, leitura, escrita, estado do conhecimento.

ASSESSMENT OF READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN BRAZILIAN ACADEMIC RESEARCH

ABSTRACT: This article presents findings from a state-of-the-knowledge review on the assessment of reading and writing in Early Childhood Education, in light of contemporary debates on assessment in and of Early Childhood Education and different conceptions of language. The study systematically analyzed 161 theses and dissertations defended at Brazilian universities between 2009 and 2023 to map and critically examine the academic production on the topic, identifying conceptions, methodologies, contributions, and gaps. Thirty-five analytical variables were developed, combining quantitative and qualitative approaches. Results indicate a strong concentration of studies in institutions in São Paulo (42.9%) and Pernambuco (9.3%), a predominance of qualitative research (69.1%), and substantial conceptual divergences between approaches privileging discursive aspects of language (60.1%) and those emphasizing linguistic structure (39.9%). The theoretical frameworks align into two broad axes: enunciative-discursive perspectives that view language as social practice and assessment as investigative and formative, and linguistic approaches that treat language as a formal system and assessment as verification of specific performances and skills. The review identified a shortage of validated instruments, limited articulation with public policies (16.9%), and an emphasis on preschool (71.8%) to the detriment of daycare/infant-toddler provision (16.4%). The article concludes by underscoring the need for greater investment in research that develops and validates instruments for observing pedagogical practices aligned with Brazil's National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education.

Keywords: early childhood education, assessment, reading, writing, state of the knowledge.

EVALUACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA BRASILEÑA

RESUMEN: Este artículo presenta resultados de un estado del conocimiento sobre la evaluación de la lectura y la escritura en la Educación Infantil, a la luz de debates contemporáneos sobre la evaluación “en” y “de” la Educación Infantil y de distintas concepciones del lenguaje. La investigación se basó en el análisis sistemático de 161 tesis y disertaciones defendidas en universidades brasileñas entre 2009 y 2023, con el objetivo de

mapear y analizar críticamente la producción académica sobre la temática, identificando concepciones, metodologías, contribuciones y vacíos. Se construyeron 35 variables analíticas, combinando enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos. Los resultados evidencian una fuerte concentración en instituciones de São Paulo (42,9%) y Pernambuco (9,3%), el predominio de estudios cualitativos (69,1%) y divergencias conceptuales entre enfoques que privilegian aspectos discursivos del lenguaje (60,1%) y aquellos centrados en la estructura lingüística (39,9%). Los marcos teóricos se organizan en dos ejes: perspectivas enunciativo-discursivas, que conciben el lenguaje como práctica social y la evaluación como práctica investigativa y formativa; y enfoques lingüísticos, que entienden el lenguaje como un sistema formal de signos y reglas gramaticales y conciben la evaluación como verificación de desempeños y habilidades específicas. Se identificó escasez de instrumentos validados, limitada articulación con políticas públicas (16,9%) y un énfasis en preescolar (71,8%) en detrimento de guardería/creche (16,4%). Se concluye que es necesario invertir más en investigaciones que desarrollen y validen instrumentos de observación de las prácticas pedagógicas alineados con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil.

Palabras clave: educación infantil, evaluación, lectura, escritura, estado del conocimiento.

INTRODUÇÃO

A avaliação na e da Educação Infantil tem se constituído, no contexto brasileiro contemporâneo, como um campo marcado por elevada complexidade conceitual e por intensos debates no âmbito da pesquisa, da política e das práticas educacionais. As tensões que permeiam este debate expressam concepções distintas de infância, educação e desenvolvimento, além de refletirem disputas conceituais sobre o papel do Estado, da escola e da sociedade na formação das crianças pequenas (Barbosa, 2006; Baptista; Vieira, 2023; Campos, 2000). Frequentemente encontram-se, nos trabalhos de pesquisadores da área, alertas quanto ao risco de a avaliação na Educação Infantil reduzir-se a testes e *rankings*, apagando as singularidades infantis e antecipando práticas escolarizantes inadequadas (Hoffmann, 1996; Kramer, 2003; Corrêa; Andrade, 2011; Moro et al., 2022).

No campo específico da leitura e da escrita, a avaliação na Educação Infantil tem sido objeto de intensos debates, sobretudo em razão dos riscos associados à escolarização precoce e à utilização de instrumentos avaliativos de caráter classificatório, inapropriados às especificidades da primeira infância. Esse debate retoma a histórica polêmica “alfabetizar ou não na pré-escola”. Embora não tenha sido responsável por produzir diretamente as consequências frequentemente apontadas, como, de um lado, práticas de treino mecânico (cópias, sonorização, exercícios descontextualizados) e, de outro, a manutenção das crianças “isoladas” da língua escrita, tampouco conseguiu contribuir de modo consistente para sua superação. Em ambos os casos, permanecem

fragilizadas as respostas pedagógicas capazes de assegurar o direito das crianças à participação na cultura letrada (Baptista; Silva; Neves, 2023).

Ainda que documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) reconheçam a importância de garantir às crianças a ampliação de suas experiências em relação à leitura e à escrita, ainda são escassos os instrumentos que oportunizam o acompanhamento consistente e coerente das práticas pedagógicas, em consonância com os princípios pedagógicos dessa etapa educativa. Em particular, constata-se a ausência de procedimentos avaliativos que possibilitem compreender e analisar o envolvimento das crianças em situações significativas nas quais a leitura e a escrita sustentam as interações, bem como interpretar as repercussões dessas experiências nos processos de desenvolvimento infantil, sem recorrer a lógicas de mensuração, comparação ou antecipação de conteúdos, características de perspectivas pragmáticas e descontextualizadas.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de caráter bibliográfico cujo objetivo foi constituir um banco de dados sobre o estado do conhecimento da leitura e da escrita na Educação Infantil e suas interfaces com a avaliação. A investigação analisou, de forma sistemática, a produção acadêmica brasileira publicada no período de 2009 a 2023, correspondente à vigência das atuais DCNEI, buscando identificar tendências, lacunas e enfoques teórico-metodológicos predominantes no campo.

A realização de um estado do conhecimento sobre estudos que abordam a leitura e a escrita em interface com a avaliação contribui diretamente para a consolidação e a sistematização de informações fundamentais ao campo, na medida em que permite mapear concepções teóricas, pressupostos metodológicos, objetos privilegiados, procedimentos de investigação e modos de interpretação dos dados que vêm orientando as práticas avaliativas. Pesquisas de estado do conhecimento ou estado da arte permitem ordenar periodicamente o conjunto de informações e resultados de investigações, integrando diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, e indicando possíveis duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas significativas no campo investigativo (Soares; Maciel, 2000).

A relevância deste estudo amplia-se considerando o contexto de implementação de políticas nacionais, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Decreto nº 11.556/2024) e o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil - Conaquei (Portaria MEC nº 501/2025), que evidenciam a importância de acompanhar a qualidade da Educação Infantil, sem, contudo privilegiar avaliações padronizadas que desconsideram os contextos culturais e institucionais nos quais as crianças vivem e aprendem.

CONCEPÇÕES E TENSÕES NO CAMPO DA AVALIAÇÃO DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação na e da Educação Infantil tem sido marcada por intensos debates teóricos e políticos, nos quais se evidenciam tensões entre distintas concepções de infância, educação e desenvolvimento. Nesse contexto, alerta-se para o risco de que avaliações sistemáticas e em larga escala de crianças pequenas reduzam a avaliação a indicadores quantitativos, desconsiderando a infância como um tempo singular de desenvolvimento (Barbosa, 2006). Esta crítica estende-se às iniciativas internacionais de larga escala, como o *The International Early Learning and Child Well-being Study - IELS* (OECD, 2020), que associam a verificação da qualidade da Educação Infantil a dimensões cognitivas e socioemocionais isoladas, sem considerar adequadamente os contextos culturais e institucionais.

No âmbito deste artigo, adotamos algumas distinções conceituais que ajudam a qualificar o debate sobre avaliação na Educação Infantil. A elaboração dessas definições dialoga com contribuições de autores(as) brasileiros da avaliação educacional e da avaliação de políticas públicas (Jannuzzi, 2016; Luckesi, 2011; Sousa; Lopes, 2024). Consideramos **avaliação diagnóstica** aquela de caráter inicial, investigativo e não classificatório, destinada a identificar saberes, experiências, interesses e necessidades das crianças, de modo a subsidiar a organização das práticas pedagógicas. Entendemos por **avaliação formativa** o processo contínuo e reflexivo de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, orientado à compreensão de seus avanços e desafios e à qualificação da ação docente. **Avaliação somativa**, por sua vez, diz respeito à avaliação de resultados realizada ao final de um período ou percurso, com foco na verificação e comparação de desempenhos. Já a **avaliação processual** compreende a avaliação como acompanhamento longitudinal dos percursos das crianças, valorizando trajetórias, modos de participação, envolvimento e desenvolvimento ao longo do tempo. Por fim, a **avaliação reguladora** entende a avaliação como dispositivo de regulação da prática pedagógica, orientando ajustes contínuos nas intervenções, nos tempos, nos espaços e nas propostas educativas a partir das evidências observadas.

Para efeito das análises aqui desenvolvidas, articulamos essas categorias operacionais à distinção epistêmica entre avaliação “da” e avaliação “na” Educação Infantil que, por seu caráter didático, contribui para explicitar a complexidade e o alcance da avaliação no âmbito desta etapa educativa.

Para efeito da investigação, consideramos avaliação “da” Educação Infantil o exame de políticas públicas, nos diferentes âmbitos federativos, bem como das condições de oferta pelas redes e pelas instituições educativas. Seu objetivo é verificar em que medida os sistemas e as instituições educacionais, nos diferentes níveis de governo, atuam na garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos. Esta dimensão volta-se, portanto, para aspectos como financiamento, infraestrutura, número de matrículas, formação e condições de trabalho dos profissionais, propostas pedagógicas e relações com as famílias. Avaliar a Educação Infantil em sua dimensão institucional é, nesse

sentido, prestar contas à sociedade e subsidiar o aprimoramento das políticas, garantindo transparência e comprometimento com a efetivação de uma oferta educacional de qualidade e com equidade, direito constitucional de todas as crianças.

Já a avaliação “na” Educação Infantil acontece no cotidiano das instituições e está diretamente ligada ao acompanhamento dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Esta dimensão não se confunde necessariamente com exames, testes ou classificações. Ao reconhecer a infância como etapa singular da vida, a avaliação na Educação Infantil deve pautar-se na observação, no registro e na interpretação das experiências vividas pelas crianças, suas formas de brincar, interagir, expressar-se, comunicar-se e construir sentidos sobre o mundo, visando seu pleno desenvolvimento. Constitui-se, assim, como uma prática processual e formativa, que orienta o trabalho pedagógico, possibilitando a reorganização dos tempos, dos espaços, das propostas pedagógicas e favorecendo uma escuta atenta e respeitosa às múltiplas dimensões que constituem o desenvolvimento infantil, sem finalidade de classificação ou de promoção. A avaliação, assim compreendida, apoiaria o que, nas palavras de Zabalza (1998), seria a principal atribuição das instituições de Educação Infantil:

[...] não se trata apenas que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os seus recursos para enriquecê-los, de percorrer com ele um ciclo de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos nesse nível de perfeição) sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil (Zabalza, 1998, p. 20).

Além disso, uma distinção fundamental que emerge da literatura especializada refere-se à diferença entre avaliar a criança e avaliar o contexto. Enquanto algumas políticas educacionais priorizam medir o desenvolvimento individual cognitivo em relação à linguagem escrita, à matemática ou a habilidades socioemocionais, um conjunto expressivo de pesquisas brasileiras propõe deslocar o foco da avaliação para o contexto institucional (Souza; Moro; Coutinho, 2015; Moro; Coutinho, 2018; Schlindwein; Dias, 2018). Estas pesquisadoras defendem instrumentos coletivos e participativos que analisem práticas pedagógicas, condições materiais, interações e relações estabelecidas entre professoras, crianças e famílias, contribuindo para afastar a avaliação da lógica classificatória e aproximá-la de processos de reflexão coletiva e formativa. Nessa perspectiva, a avaliação na Educação Infantil passa a ser compreendida como uma prática investigativa, na qual a ênfase, ao invés de recair sobre a mensuração de desempenhos individuais, pretende compreender o percurso formativo das crianças (Souza; Lopes, 2024). Significa, portanto, observar atentamente as interações, registrar os avanços e possibilitar novas experiências que ampliem as formas de expressão e aprendizagem dos pequenos. Reforça-se a ideia de que a avaliação deve ser um meio de promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua singularidade e seu tempo de aprendizagem.

A partir do debate contemporâneo sobre avaliação “da” e “na” Educação Infantil é possível identificar pelo menos quatro tensões fundamentais. A primeira diz

respeito à função regulatória da avaliação *versus* a função pedagógica. Em relação à função regulatória, Koslinski e Bartholo (2021, 2025), ao investigarem desigualdades de aprendizagem no contexto pandêmico, demonstram como políticas públicas tendem a utilizar a avaliação como mecanismo de controle e responsabilização (*accountability*).

Por sua vez, interessadas na construção de instrumentos de observação capazes de apoiar práticas de oralidade, leitura e escrita comprometidas com os processos de desenvolvimento das crianças como leitoras e produtoras de texto desde tenra idade, Corsino e Castelo Branco (2020) defendem que a avaliação seja concebida como ferramenta pedagógica e formativa, e, para isso, propõem que os instrumentos e demais definições metodológicas sejam construídas com a participação das professoras e gestores, promovendo o diálogo entre teoria e prática e reconhecendo o saber docente como central para os processos avaliativos. Nessa perspectiva, as autoras sublinham a importância da participação docente.

Compreendemos que os instrumentos de avaliação, para serem eficazes como dispositivos pedagógicos e formativos, devem ser co-construídos com os professores, de modo a incorporarem o conhecimento prático e as necessidades reais da sala de aula, superando a mera aplicação de modelos externos (Corsino; Castelo Branco, 2020, p. 110).

A segunda tensão envolve a avaliação técnica e padronizada *versus* avaliação participativa e situada. O paradigma técnico, frequentemente associado às avaliações em larga escala, busca construir métricas universais que permitam comparabilidade entre instituições, municípios ou países. Já a perspectiva participativa, fortemente defendida nos estudos brasileiros, compreende que a qualidade da Educação Infantil só pode ser apreendida se levar em conta a escuta das crianças, a participação das famílias e a reflexão coletiva dos profissionais. Esta concepção rompe com o modelo de avaliação como coleta de critérios externos e prescritivos, propondo um movimento em que a comunidade escolar se apropria dos processos avaliativos como meio de transformação de sua realidade.

Esse debate teórico e metodológico pode ser melhor compreendido à luz de autores(as) como Scriven (1967), que definiu as funções formativa e somativa da avaliação. A avaliação padronizada se alinha frequentemente à função somativa, voltada para julgamento e prestação de contas. Em contraste, a defesa da avaliação formativa, participativa e situada é amplamente sustentada no Brasil pelas obras de Hoffmann (1996, 2019) sobre a avaliação mediadora e pelos estudos de Vasconcellos (2002) e Esteban (2003), que priorizam a avaliação como processo dialógico, inclusivo e formativo (daí o termo "situada"), essencial para a emancipação e a melhoria contínua da prática pedagógica na Educação Infantil.

A terceira tensão refere-se à noção de universalismo *versus* diversidade cultural. As avaliações internacionais, ao buscarem indicadores comparáveis, tendem a invisibilizar especificidades culturais e regionais. No caso brasileiro, marcado por desigualdades sociais profundas e por uma expressiva diversidade cultural, tal padronização obscurece as condições reais de desenvolvimento das crianças, centra-se nos aspectos técnicos como

respostas para os desafios educacionais, resultando, com certa frequência, na culpabilização ora dos professores, ora das crianças e de suas famílias para as dificuldades enfrentadas.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) destacam a importância de uma avaliação que respeite os contextos locais e não imponha modelos hegemônicos de infância ou qualidade. As autoras defendem

[...] uma avaliação que considere os processos singulares de desenvolvimento das crianças, inseridas em contextos socioculturais específicos, e que não adote uma única 'régua' universal para medir o que é 'qualidade' ou 'desenvolvimento ideal' (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006, p. 25).

A quarta tensão envolve a relação entre registros da aprendizagem e risco de escolarização precoce. A prática de registrar trajetórias e experiências das crianças é amplamente defendida na literatura especializada, pois permite acompanhar seu desenvolvimento e tornar visível sua participação nos processos educativos. No entanto, há risco substantivo de que tais registros se convertam em listas de habilidades ou conteúdos a serem cumpridos, aproximando-se de currículos prescritivos e de avaliações classificatórias. A fronteira entre documentação pedagógica como prática formativa e sua captura por lógicas de rendimento escolar constitui um dos pontos mais sensíveis do debate contemporâneo (Ostetto, 2012; Savio, 2013).

Para enfrentar essas tensões, Laevers (2008) oferece uma contribuição significativa ao propor procedimentos de observação da experiência educativa que enfatizam as dimensões do bem-estar emocional e do envolvimento da criança. Para o autor, aspectos como a espontaneidade, a energia empregada pelas crianças nas ações, suas expressões faciais e posturais, a persistência nas atividades, a demonstração de satisfação são elementos, entre outros, que indicam a "qualidade da relação existente entre o sujeito e seu contexto" (Laevers, 2008, p. 20). O autor considera o nível de envolvimento um indicador capaz de demonstrar como as atividades e o contexto educativo podem contribuir para o desenvolvimento das crianças, estando este ligado à competência do adulto para motivá-las por meio da organização de propostas, ambientes, materiais e intervenções sensíveis e adequadas a seus interesses e necessidades.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a partir da Pedagogia-em-Participação, defendem que a avaliação na Educação Infantil deve se constituir como um processo de documentação e interpretação das experiências das crianças, e não como um mecanismo de verificação de resultados pré-definidos. Para essas pesquisadoras, tratando-se de crianças pequenas, a avaliação precisa considerar o contexto, já que a ação humana é situada contextualmente. Em suas palavras,

A aprendizagem de cada criança, e do grupo, desenvolve-se nos seus contextos plurais e sociais e nas suas interações. A aprendizagem é ecológica. Os contextos são pedagogicamente construídos e localizados em um tempo, um espaço e em uma cultura. A avaliação deve referir-se à aprendizagem experiencial das crianças em contextos socioculturais e situações pedagógicas específicas. A avaliação deve então seguir uma abordagem ecológica. (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 105-106).

Como foi possível observar, o campo da avaliação “da” e “na” Educação Infantil se configura como um terreno marcado por disputas de significados, em que se contrapõem usos regulatórios e usos pedagógicos, lógicas técnicas e padronizadas e perspectivas participativas e situadas, modelos universalizantes e reconhecimento da diversidade cultural, bem como registros formativos e riscos de escolarização precoce. As distinções entre avaliação da Educação Infantil (em sua dimensão sistêmica e institucional) e avaliação na Educação Infantil (vinculada ao cotidiano das crianças) e, por sua vez, entre avaliar a criança e avaliar o contexto ajudam a explicitar que não se trata apenas de escolher instrumentos, mas de tomar posição quanto aos propósitos, objetos e implicações ético-políticas da avaliação. Nesse cenário, discutir a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil implica interrogar não só o que se avalia e como se avalia, mas também em favor de que concepção de infância, linguagem e educação se organizam os processos avaliativos, aspecto esse que orienta a análise do estado do conhecimento que aqui apresentamos.

O ESTADO DO CONHECIMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE OS ASPECTOS PRIVILEGIADOS DE LINGUAGEM E SUA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO

As práticas de avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil se ancoram em distintas matrizes teóricas de compreensão da linguagem, as quais não se diferenciam apenas por escolhas terminológicas, mas por pressupostos epistemológicos que envolvem concepções de sujeito, de linguagem, de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino e de avaliação. Como assinala Bakhtin (2003), toda teoria da linguagem implica uma determinada concepção de sujeito e de mundo; desse modo, as formas de avaliar a relação das crianças com a escrita expressam, ainda que implicitamente, modos específicos de compreender o próprio fenômeno da linguagem.

Do ponto de vista das concepções de linguagem, podemos identificar ao menos três matrizes teóricas. A primeira, que privilegia aspectos estruturalistas/formalistas da linguagem, corresponde a uma perspectiva fortemente centrada na descrição do sistema linguístico e na fragmentação da língua em unidades passíveis de análise e mensuração. Nessa matriz, a linguagem escrita é concebida como um sistema autônomo de signos e regras, e o processo de aprendizagem tende a ser compreendido como aquisição progressiva de habilidades linguísticas. Tal concepção aproxima-se de abordagens psicométricas e cognitivistas que privilegiam o domínio de pré-requisitos da alfabetização, como consciência fonológica e correspondência grafofonêmica, frequentemente mobilizados como indicadores de desempenho futuro. A avaliação, nesse quadro, assume, predominantemente, o caráter de verificação e mensuração, conforme problematiza Luckesi (2011), ao alertar para a redução da avaliação à lógica da verificação técnica.

Uma segunda matriz corresponde à perspectiva construtivista, fortemente influenciada pela psicogênese da língua escrita, sobretudo pelas contribuições de Emília

Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Nessa abordagem, a criança é concebida como sujeito ativo que constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, reorganizando-as prioritária e progressivamente a partir de conflitos cognitivos e interações com o meio escrito (Ferreiro; Teberosky, 1999). A escrita deixa de ser entendida como simples codificação e passa a ser compreendida como um sistema complexo de símbolos e de signos. A avaliação, nesse contexto, desloca-se da mensuração de habilidades isoladas para a análise das hipóteses infantis, dos percursos de aprendizagem e das transformações conceituais ao longo do tempo.

Uma terceira matriz, resultante da articulação entre abordagens histórico-culturais e enunciativo-discursivas, compreende a linguagem como atividade social constitutiva dos sujeitos e como prática de produção de sentidos situada historicamente. Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita é entendida como um processo mediado pelas interações sociais e pelas práticas culturais, nas quais a linguagem exerce papel central como instrumento simbólico de mediação, conforme destacado por Vigotski (2007). Ao mesmo tempo, essa matriz incorpora a contribuição da teoria bakhtiniana, segundo a qual a linguagem é constitutivamente dialógica, histórica e ideológica, e os sentidos se produzem nas relações concretas entre sujeitos em situações reais de interlocução, como afirma Bakhtin (2003). Bakhtin rompe, dessa maneira, com as concepções formalistas e estruturalistas que isolam a língua como um sistema fechado de regras. Para ele, “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal” (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 127). A língua, para a filosofia da linguagem de Bakhtin, vive na interação social, nos usos concretos que os sujeitos fazem dela em situações historicamente situadas.

Ao interpor essas vertentes teóricas, compreende-se que a dimensão interacional da linguagem, enfatizada pelas abordagens histórico-culturais e a dimensão discursiva, central na perspectiva enunciativa, não se opõem, mas se complementam na explicação dos processos de apropriação da leitura e da escrita. Ler e escrever significam participar de práticas sociais de linguagem, produzir enunciados, dialogar com outros textos e sujeitos e construir sentidos em contextos culturalmente situados. É nessa direção que autores(as) como Smolka (2008) e Geraldi (2011) concebem a alfabetização como processo discursivo, no qual o domínio do sistema de escrita se constrói de forma indissociável da participação em práticas significativas de leitura e produção textual.

Nesse quadro teórico, a literatura infantil assume papel central como forma estética, cultural e simbólica de inserção das crianças na cultura escrita, favorecendo experiências de linguagem que articulam imaginação, emoção, reflexão e diálogo. A avaliação da leitura e da escrita, por sua vez, tende a assumir um caráter processual, interpretativo e contextual, voltado à compreensão das interações, dos sentidos produzidos pelas crianças e de seus percursos de aprendizagem, afastando-se de lógicas classificatórias ou de mensuração de resultados isolados.

Os estudos filiados a essa terceira matriz conceitual tendem a conceber a avaliação como processo interpretativo, contextual e formativo, fundamentado em registros, observações, análises de produções infantis e documentação pedagógica. Como destaca Smolka (2008), avaliar, nessa perspectiva, implica compreender os sentidos que as crianças produzem em suas relações com a leitura e a escrita, e não medir desempenhos a partir de padrões externos e homogêneos.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das características presentes em cada uma dessas perspectivas teóricas apresentadas.

Quadro 1: Matrizes teóricas dos aspectos privilegiados da linguagem e concepções predominantes de avaliação na Educação Infantil

Perspectiva	Principal característica	Pressuposto teórico	Ênfase na aprendizagem da linguagem escrita	Concepção de avaliação predominante
Estruturalista / formalista	Centralidade na descrição do sistema linguístico	Concepções estruturalistas e psicométricas da linguagem, compreendida como sistema autônomo de signos e regras.	Aprendizagem técnica da leitura e da escrita, com foco em letras, fonemas, sílabas e decodificação.	Avaliação como verificação e mensuração de habilidades por meio de testes e instrumentos padronizados.
Construtivista	Ênfase na atividade cognitiva do sujeito	Inspirada na psicogênese da língua escrita; a criança constrói hipóteses sobre o funcionamento do sistema.	Processo individual de construção do sistema alfabético, resultante da interação entre sujeito e meio, com ênfase nos processos cognitivos.	Avaliação processual, baseada em registros e análise das hipóteses infantis.
Histórico-cultural/ enunciativo-discursiva	Linguagem como prática social	Referenciais histórico-culturais e enunciativo-	Inserção em práticas sociais de leitura e escrita	Avaliação formativa e contextual, baseada em

	discursiva	discursivos; linguagem como mediação simbólica e dialógica.	concebidas como atividades discursivas e dialógicas, cujo desenvolvimen to se dá historicamente por meio da mediação de outros e da cultura.	documentação pedagógica e observação das interações.
--	------------	---	---	---

Fonte: elaboração da pesquisa.

Embora se reconheçam as distinções conceituais e epistemológicas entre as matrizes teóricas descritas, foi o próprio movimento de análise dos dados que evidenciou aproximações entre elas, permitindo sua organização em dois grandes grupos. A partir das convergências observadas verificou-se que, de um lado, situam-se as abordagens que privilegiam os aspectos da estrutura linguística, dando ênfase à noção de linguagem como sistema formal de signos e regras e, conseqüentemente, a avaliação como instrumento de mensuração e verificação de habilidades linguísticas, frequentemente orientada por critérios normativos e classificatórios.

Do outro lado, as abordagens que privilegiam os aspectos discursivos da linguagem nas quais se apresentam mais claramente as perspectivas histórico-culturais e enunciativo-discursivas. Essas compartilham fundamentos teóricos que concebem a linguagem como prática social e histórica, reconhecem as interações como constitutivas dos sujeitos e das aprendizagens e tendem a conceber a avaliação de forma processual e formativa. Em geral, se distanciam de modelos classificatórios e verificatórios e avançam na construção de referenciais avaliativos mais sistemáticos que buscam orientar a ação docente e subsidiar a organização das práticas pedagógicas na direção de políticas e instrumentos coerentes com os princípios da Educação Infantil.

Apesar dessa sistematização analítica em categorias, é importante destacar que as produções analisadas sugerem que as matrizes teóricas não se constituem como campos estanques ou excludentes entre si, mas se inter cruzam e se tensionam, especialmente no que diz respeito às concepções de avaliação, de sujeito e de linguagem. Estudos fundamentados na psicogênese da língua escrita, por exemplo, revelam afinidades importantes com perspectivas interacionistas e enunciativo-discursivas ao atribuírem centralidade às interações e à atividade do sujeito na construção do conhecimento. No entanto, ancorados na noção de que o conhecimento se constrói na interação entre sujeito e objeto, muitos estudos filiados à psicogênese da língua escrita acabam por enfatizar, predominantemente, os aspectos cognitivos e os componentes formais e estruturais do sistema de escrita. Essa orientação tem conduzido, com frequência, à valorização de

procedimentos avaliativos centrados na aferição de indicadores de consciência fonológica, de desempenhos e da aquisição de habilidades linguísticas específicas. Tais abordagens, em alguns casos, acabam por reduzir a avaliação à identificação de fases ou níveis de escrita, privilegiando o registro de desempenhos pontuais em detrimento da compreensão dos processos efetivamente vividos pelas crianças em suas experiências com a linguagem escrita.

De toda forma, a articulação entre concepção de linguagem e concepção de avaliação aparece de forma contundente nos dados da pesquisa. Nas produções ancoradas em abordagens que privilegiam os aspectos da estrutura linguística, como em perspectivas formalistas e em recortes mais tecnicistas da Psicolinguística, predominam procedimentos avaliativos que fragmentam a linguagem em componentes (consciência fonológica, vocabulário, memória de trabalho verbal, reconhecimento de palavras, entre outros) e buscam estabelecer correlações entre esses indicadores e o desempenho futuro na alfabetização.

Já nos trabalhos que privilegiam os aspectos discursivos da linguagem orientados por referenciais enunciativo-discursivos, a avaliação se desloca de um olhar sobre “o que a criança sabe” em termos de unidades linguísticas isoladas para a análise de como as crianças participam de práticas sociais de leitura e escrita, como interpretam textos, como produzem enunciados em situações coletivas e como se apropriam, de modo singular, dos gêneros e suportes com que interagem.

Verificou-se nos dados analisados que essas diferentes perspectivas teóricas não se distribuem de maneira homogênea entre os programas e áreas de conhecimento e produzem distintos efeitos sobre as práticas de avaliação. De modo geral, as produções das áreas de Educação e da Linguística tendem a concentrar as abordagens enunciativo-discursivas, enquanto programas da área da Saúde, Psicologia e Fonoaudiologia aparecem mais associados às concepções formalistas e à avaliação de habilidades específicas. Essa heterogeneidade revela que disputar concepções de linguagem significa, ao mesmo tempo, disputar os modos de avaliar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Nessa disputa, cabe indagar em que medida a criança é vista como sujeito de direitos, produtora de sentidos e participante de práticas culturais, ou como portadora de habilidades a serem mensuradas e comparadas segundo parâmetros de normalidade.

Assim, ao reconhecer a coexistência e a tensão entre essas matrizes teóricas, torna-se possível compreender que a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil não se reduz a uma escolha de instrumentos, mas está intrinsecamente vinculada às concepções de linguagem que orientam as práticas pedagógicas. É nesse entrelaçamento entre teoria da linguagem e avaliação que se produzem, no campo investigado, ora práticas alinhadas à lógica classificatória e à preparação para o Ensino Fundamental, ora propostas que buscam acompanhar os processos de participação das crianças nas culturas do escrito, em diálogo com os princípios das DCNEI.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estado do conhecimento, entendido como uma abordagem metodológica que possibilita organizar e sistematizar, em determinados recortes temporais, o conjunto de informações, resultados e enfoques das investigações produzidas em um campo específico. Tal metodologia permite articular diferentes perspectivas teóricas e analíticas, por vezes apresentadas de forma fragmentada ou aparentemente autônoma, favorecendo a identificação de recorrências, duplicações e contradições, bem como, de modo especial, a explicitação de lacunas relevantes no campo de conhecimento investigado (Soares; Maciel, 2000).

O estudo foi desenvolvido em quatro etapas articuladas e sequenciais: 1) realização de pesquisa bibliográfica abrangente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; 2) classificação do material selecionado segundo critérios previamente definidos e validados pelos pesquisadores; 3) organização sistemática das informações em banco de dados estruturado; e 4) análise interpretativa do conjunto obtido, articulando abordagens quantitativas e qualitativas.

A opção pela BDTD como fonte primária de levantamento justifica-se por se tratar da principal iniciativa nacional de integração dos repositórios institucionais de programas de pós-graduação do País. Coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, a BDTD reúne de forma padronizada a produção acadêmica de diferentes universidades e instituições brasileiras, assegurando abrangência nacional e representatividade da pesquisa. Além da legitimidade institucional, a base oferece maior confiabilidade e consistência nos registros, ao disponibilizar metadados uniformizados (título, resumo, palavras-chave, instituição e programa), o que favorece análises comparativas e sistemáticas.

O recorte temporal abrangeu o período de 2009 a 2023, correspondendo à vigência das atuais DCNEI, o que permitiu analisar a produção acadêmica desenvolvida sob o marco legal atual. Esta delimitação temporal justifica-se pela necessidade de compreender como as pesquisas têm incorporado e problematizado os princípios e orientações estabelecidos pelas DCNEI, particularmente no que se refere aos processos de avaliação.

Foram utilizados descritores em português, inglês e espanhol, organizados em dois campos conceituais: geral e específico. No campo geral, utilizaram-se os termos: "Educação Infantil", "pré-escola", "creche", "*early childhood education*", "*Kindergarten education*", "*educación infantil*", "*educación inicial*" e "*guardería*". No campo específico, incluiu-se: "leitura", "linguagem escrita", "linguagem oral", "alfabetização", "*literacy*", "*reading*", "*writing*", "*alfabetización*", "*lectura*" e "*escritura*". A conexão entre os termos foi realizada por meio do operador booleano OR, visando ampliar as possibilidades de resultados.

Uma decisão metodológica significativa consistiu em não empregar o termo "avaliação" como descritor inicial da busca. Esta opção fundamentou-se em três razões

principais: (i) o caráter polissêmico do termo, que na literatura da área aparece associado a diferentes enfoques, desde a avaliação de políticas e programas até a verificação de desempenho escolar, em acepções próximas ao que Luckesi (1990) denomina *verificação*, e não avaliação propriamente dita; (ii) a dificuldade de estabelecer parâmetros objetivos que permitam definir, de antemão, o que se poderia considerar como pesquisa efetivamente pertencente ao campo da avaliação; (iii) a resistência histórica da área da Educação Infantil em tratar a temática da avaliação, especialmente quando vinculada à leitura e à escrita, o que faz com que muitas pesquisas evitem utilizar o termo “*avaliação*” explicitamente, mesmo quando discutem práticas de acompanhamento, registros, documentação pedagógica ou outras formas de observação do desenvolvimento infantil.

Dessa forma, a identificação e a seleção dos trabalhos não se apoiaram exclusivamente em mecanismos automatizados de busca, mas em um processo de leitura, análise e julgamento conduzido pela equipe de pesquisadores. Tal procedimento conferiu maior confiabilidade ao *corpus* analisado, uma vez que, considerando as ponderações acima, coube ao grupo de investigadores, a partir de debates e consensos construídos ao longo do estudo, definir quais produções efetivamente se alinhavam ao conceito de avaliação amplamente discutido, compartilhado e consolidado entre os pesquisadores.

A busca inicial, realizada em 22 de setembro de 2023, resultou em 1.927 trabalhos entre teses e dissertações. O processo de seleção ocorreu em duas etapas consecutivas criteriosamente desenvolvidas. Na primeira triagem, procedeu-se à leitura analítica dos títulos e das palavras-chave, e, em casos de dúvida ou ambiguidade, também dos resumos. Foram mantidos trabalhos que faziam referência à leitura, escrita ou oralidade envolvendo crianças da Educação Infantil, bem como estudos sobre avaliação do desenvolvimento e aprendizagem até os seis anos, impactos da Educação Infantil na alfabetização e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa, 1.701 trabalhos foram eliminados, grande parte por tratarem de alfabetização matemática, científica ou musical, políticas públicas diversas, formação docente, deficiência ou testes clínicos sobre acuidade visual e auditiva não relacionados às práticas de linguagem. Permaneceram, assim, 226 trabalhos considerados potencialmente relevantes.

Na segunda triagem, mais refinada, foram analisados na íntegra os títulos, resumos e palavras-chave dos 226 trabalhos. Este processo foi realizado por uma equipe de quatro pesquisadores, organizados em duplas que faziam leituras cruzadas e validação conjunta: cada indivíduo que integrava a dupla de pesquisadores classificava o trabalho, em seguida, o outro componente da dupla lia e validava a classificação, garantindo, assim, maior rigor e confiabilidade. Conforme explicado acima, essa opção metodológica partiu da premissa de que a ferramenta de busca forneceria um conjunto amplo de trabalhos, cabendo à leitura humana qualificada realizar uma análise qualitativa para definir a pertinência de cada estudo em relação aos objetivos específicos da pesquisa.

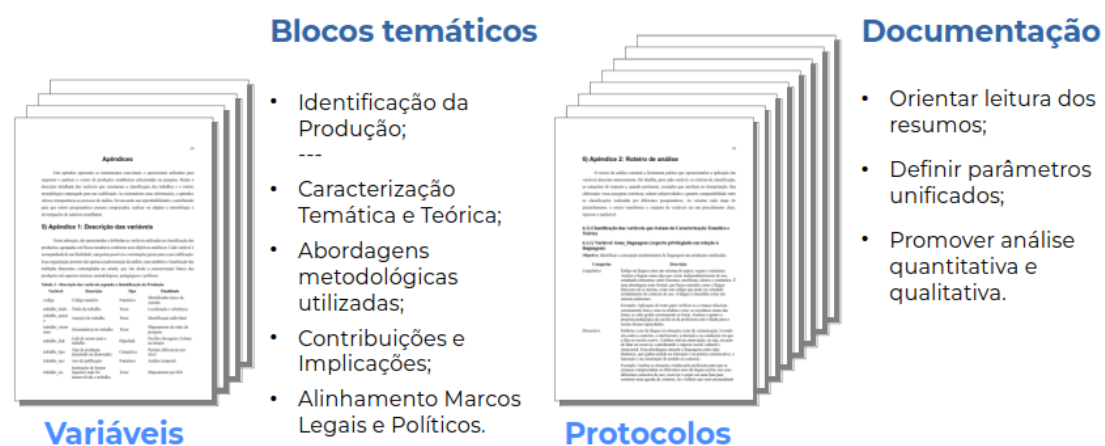
Após esta etapa de refinamento, o *corpus* final passou a constituir-se por 161 produções acadêmicas entre teses e dissertações que atenderam integralmente aos critérios de inclusão estabelecidos.

É importante destacar que a análise foi realizada a partir da leitura sistemática de títulos, resumos e palavras-chave e, portanto, o banco foi constituído com base nas informações disponibilizadas pelos autores(as) dos trabalhos. Eventualmente, os resumos não explicitavam de forma detalhada alguns aspectos, tais como o referencial teórico, os principais resultados, conclusões ou recomendações, o que impôs limites à caracterização de determinadas dimensões das pesquisas. Isso não significa ausência desses elementos nas teses e dissertações, mas apenas que nem sempre foram suficientemente explicitados nos resumos, o que deve ser considerado na interpretação dos dados apresentados neste artigo. Nesses casos, optou-se por registrar essas dimensões como “não informadas” ou “parcialmente informadas” no protocolo de classificação, preservando a fidelidade às informações disponíveis e evitando extrapolações para além do que estava explicitado nos resumos.

A análise dos trabalhos pautou-se em um protocolo de classificação previamente elaborado para a pesquisa. Para cada variável analítica, o protocolo explicitava definição, finalidade, categorias de resposta e orientações para dirimir dúvidas interpretativas, de modo a orientar a leitura sistemática dos pesquisadores e assegurar maior consistência e comparabilidade às classificações realizadas. Esse protocolo funcionou como um manual de referência para a codificação das 35 variáveis analíticas, organizadas em cinco blocos temáticos. A Figura 1 ilustra esse procedimento e, a seguir, o Quadro 2 descreve cada um dos blocos.

Figura 1 - Descrição do processo de organização do banco de dados a partir do protocolo de classificação

Sistematizar as 161 produções, a partir de **variáveis analíticas** de modo a permitir análises comparativas, interpretações fundamentadas e a construção de um **banco de dados** estruturado e público.



Fonte: elaboração da pesquisa.

Quadro 2 - Descrição dos blocos

Bloco 1	Identificação da Produção: variáveis cadastrais como código numérico identificador, título, autoria, orientação, link de acesso, tipo de produção (mestrado/doutorado), ano de publicação, instituição, programa de pós-graduação, área de conhecimento, unidade federativa, resumo e palavras-chave.
Bloco 2	Caracterização Temática e Teórica: variáveis analíticas como objeto central de investigação, etapa da Educação Infantil abordada, aspecto privilegiado em relação à linguagem, concepção de linguagem, concepção de avaliação e referenciais teóricos mobilizados.
Bloco 3	Abordagens Metodológicas: tipo de pesquisa, técnicas e procedimentos, desenvolvimento ou uso de instrumento, validação de instrumento, participantes, número de participantes e local da pesquisa.
Bloco 4	Contribuições e Implicações: critérios de avaliação apresentados, potencial para subsidiar instrumentos, implicações pedagógicas destacadas e contribuições para políticas públicas.
Bloco 5	Alinhamento com Marcos Legais: citação de marcos legais, descrição dos documentos citados e coerência entre os marcos legais e a proposta do estudo.

Fonte: elaboração da pesquisa.

Por fim, para garantir consistência e confiabilidade na classificação, foi elaborado um roteiro de análise detalhado que operacionalizou a aplicação das variáveis, especificando para cada uma delas os critérios de classificação, as categorias de resposta e exemplos ilustrativos. Este roteiro foi submetido a pré-testes e refinamentos sucessivos antes de sua aplicação definitiva.

PERFIL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E INSTITUCIONAL

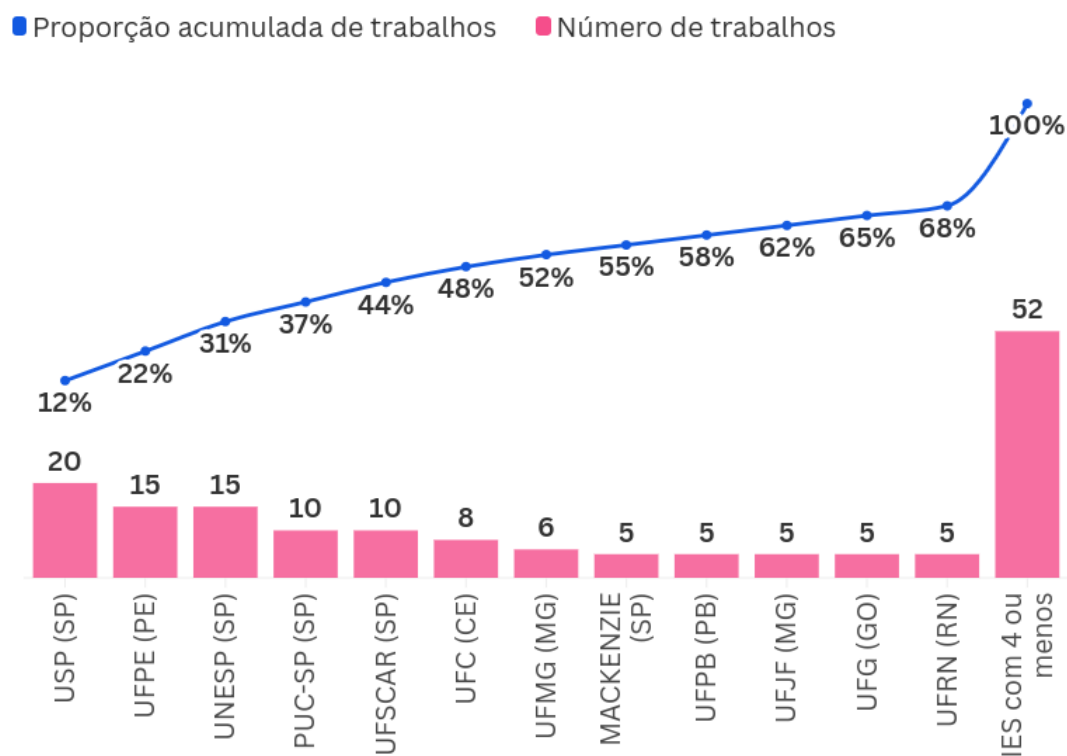
Do ponto de vista quantitativo, a análise das 161 produções que compõem o *corpus* evidencia uma relativa estabilidade no volume de trabalhos ao longo dos 14 anos considerados (2009-2023), com uma média aproximada de 11 produções por ano. Quando esse número é confrontado com o volume anual de teses e dissertações na área da

Educação Infantil, estimado por Falciano (2022) em cerca de 458 trabalhos, observa-se que as pesquisas que abordam especificamente a avaliação da leitura e da escrita nessa etapa representam 2,4% da produção acadêmica do campo.

Considerando a distribuição por tipo de produção, a maioria corresponde a dissertações de mestrado (76,4%), enquanto as teses de doutorado representam 23,6% do total. Esta distribuição reflete a própria estrutura dos programas de pós-graduação no Brasil, nos quais o número de mestrados supera o de doutorados.

Identificou-se forte concentração institucional e regional da produção acadêmica sobre o tema. Cinco instituições respondem por cerca de 44% do total de produções: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta concentração por consequência também se expressa em termos regionais, com predomínio absoluto de instituições dos estados de São Paulo (42,9%) e Pernambuco (9,3%), seguidos por Minas Gerais (7,5%), Rio Grande do Sul (6,8%) e Ceará (5,0%).

Gráfico 1 - Número de publicações e proporção acumulada segundo o número de trabalhos orientados por Instituições de Ensino Superior entre os anos de 2009 e 2023



Fonte: elaboração da pesquisa.

Quando nos voltamos para a verificação dos docentes que orientam as teses e dissertações nessas instituições, vemos que a orientação acadêmica também revela um forte

padrão de concentração: embora 119 docentes tenham orientado os trabalhos analisados, apenas 12 orientadores foram responsáveis por três ou mais trabalhos cada, respondendo conjuntamente por aproximadamente 25% de toda a produção. Os dados sugerem a existência de poucos grupos de pesquisa consolidados e especializados na temática, e apontam para uma oportunidade para que outros grupos investiguem sobre avaliação da leitura e escrita na Educação Infantil nas diferentes regiões do país, ampliando a diversidade e a capilaridade dessa discussão.

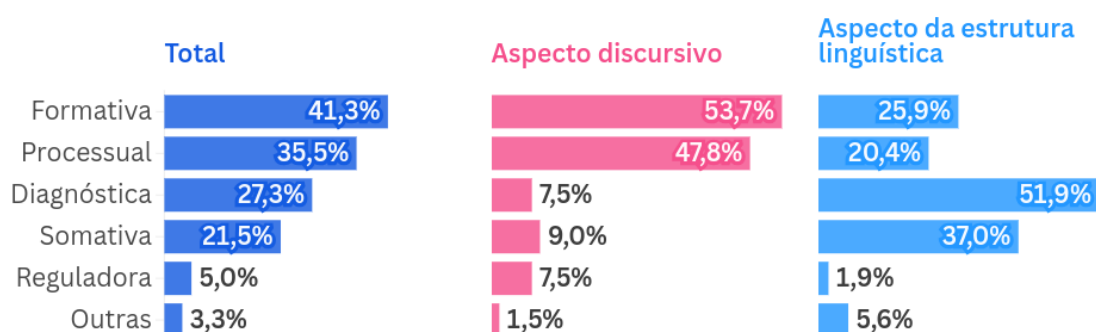
CONCEPÇÕES E ABORDAGENS TEÓRICAS PREDOMINANTES

Os resultados revelam dois perfis bastante distintos nas produções analisadas, com implicações significativas para as concepções de avaliação e para as metodologias empregadas.

No eixo dos aspectos da linguagem, predominam aqueles que privilegiam os aspectos discursivos (60,1%) sobre aqueles que enfatizam os aspectos da estrutura linguística (39,9%). Esta distribuição reflete diferenças disciplinares e epistemológicas significativas: os programas da área de Educação e de Linguística/Linguagem tendem a priorizar a perspectiva discursiva, enfatizando a linguagem como prática social e processo de interação, enquanto os programas da área da Saúde (especialmente Fonoaudiologia) concentram estudos de caráter da estrutura linguística, focalizando a língua como sistema formal e objeto de aquisição.

Esta divergência reflete-se diretamente nas concepções de linguagem identificadas: nos estudos de enfoque discursivo, predominam as concepções de linguagem como interação (72,9%) e como prática enunciativo-discursiva (47,1%), enquanto nos estudos de caráter da estrutura linguística destacam-se as concepções de linguagem como decodificação (59,6%) e como uma construção cognitiva (40,4%).

Gráfico 2 - Proporção de trabalhos segundo a concepção de avaliação e o aspecto privilegiado da linguagem



Nota: Em nove trabalhos, a categorização não se aplica; em outros 31, não foi possível identificar a concepção de avaliação ou o aspecto privilegiado de linguagem. Ressalta-se que um mesmo trabalho pode contemplar mais de uma concepção, de modo que a soma dos percentuais pode ultrapassar 100%.

Fonte: elaboração da pesquisa.

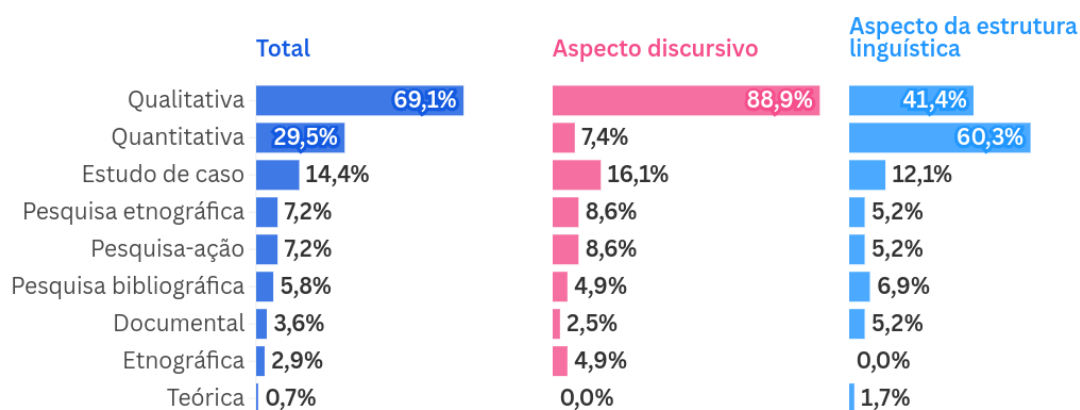
Quanto às concepções de avaliação, a análise revelou divergências que se correlacionam diretamente com as concepções privilegiadas de linguagem adotadas. Nas produções com enfoque nos aspectos discursivos, predominam as concepções formativa (53,7%) e processual (47,8%), que valorizam o acompanhamento contínuo e a construção processual da aprendizagem. Estas concepções enfatizam a avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática e de compreensão dos percursos individuais e coletivos das crianças.

Já nas produções que enfocam os aspectos da estrutura linguística, destaca-se a concepção diagnóstica (51,9%) e a somativa (37,0%), associadas à verificação de resultados e à mensuração de desempenhos em habilidades pontuais. Estas concepções tendem a privilegiar instrumentos estruturados, testes padronizados e parâmetros comparativos.

Abordagens metodológicas utilizadas

Do mesmo modo, tais diferenças conceituais refletem-se diretamente nas abordagens metodológicas adotadas. No conjunto geral das 161 produções, predomina a abordagem qualitativa (69,1%), mas com variações significativas entre os enfoques: os estudos que privilegiam os aspectos discursivos são quase exclusivamente qualitativos (88,9%), baseando-se em observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, além de amostras geralmente pequenas com grupos de até 20 participantes.

Gráfico 3 - Proporção de trabalhos segundo o método de pesquisa e o aspecto privilegiado da linguagem



Nota: Em seis trabalhos, a categorização não se aplica; em outros 16, não foi possível identificar o método de pesquisa ou o aspecto privilegiado de linguagem. Ressalta-se que um mesmo trabalho pode contemplar mais de um método de pesquisa, de modo que a soma dos percentuais pode ultrapassar 100%.

Fonte: elaboração da pesquisa.

Por outro lado, os estudos que focalizam aspectos da estrutura linguística privilegiam metodologias quantitativas (60,3%), com uso frequente de testes padronizados, escalas de desenvolvimento, questionários estruturados e análises estatísticas,

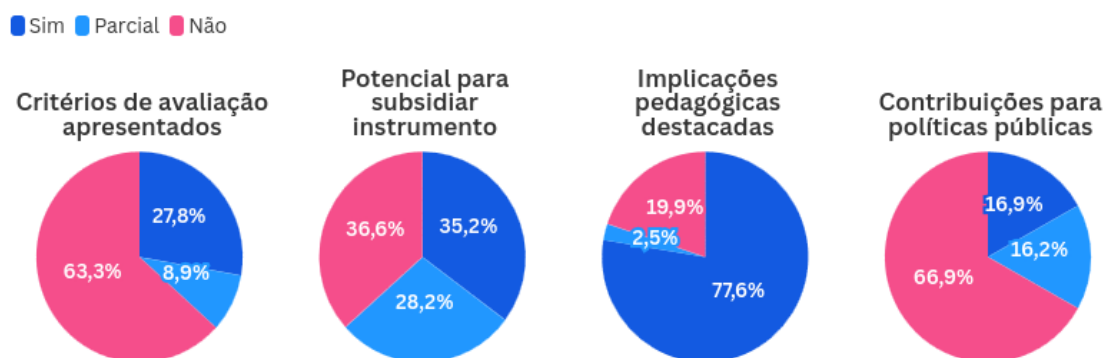
frequentemente com amostras numerosas, superiores a 100 participantes. Esta diferença metodológica pode refletir não apenas distintas tradições disciplinares, mas também concepções epistemológicas diversas sobre a natureza do fenômeno investigado e sobre os modos adequados de produção de dados.

Em termos de participantes das pesquisas, em geral, as crianças (75,7%) e os professores (58,8%) são os mais frequentes, mas os estudos identificados como aqueles que privilegiam os aspectos discursivos tendem a incluir também outros indivíduos (24,7%) como gestores e familiares, enquanto os trabalhos com ênfase na estrutura linguística se concentram quase exclusivamente nas crianças (92,5%). Esta diferença é reveladora: enquanto as abordagens discursivas compreendem a avaliação como processo que envolve múltiplos atores e contextos, as abordagens da estrutura linguística focalizam predominantemente a criança e suas habilidades específicas.

CONTRIBUIÇÕES PARA AVALIAÇÃO E IMPLICAÇÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Outro achado significativo desta análise refere-se a como as produções incluídas na base de dados se relacionam com a definição de critérios de avaliação, com o potencial de subsidiar instrumentos, com implicações pedagógicas e com proposições para políticas públicas.

Gráfico 4 - Proporção de trabalhos segundo suas contribuições para avaliação, instrumentos, práticas pedagógicas e políticas públicas



Nota: A categoria “critérios de avaliação apresentados” não se aplica a um trabalho e não foi identificada em outros dois. Em relação à categoria “potencial para subsidiar instrumento”, ela não se aplica em apenas um trabalho e não pode ser identificada em 18. Já a categoria “contribuições para políticas públicas” não foi identificada em sete trabalhos.

Fonte: elaboração da pesquisa.

Quanto aos critérios de avaliação, menos de 30% dos trabalhos (27,8%) apresentam critérios claramente explicitados, enquanto 63,3% não abordam esse aspecto e 8,9% o fazem de modo parcial, indicando que essa dimensão nem sempre é sistematizada ou suficientemente apresentada nos resumos. Em relação ao potencial de subsidiar

instrumentos de avaliação, observa-se uma distribuição mais equilibrada: 35,2% dos estudos indicam potencial evidente, 28,2% potencial parcial e 36,6% não apontam para essa possibilidade, o que pode revelar certa indefinição quanto à aplicabilidade direta dos achados na elaboração de instrumentos específicos ou, simplesmente se trata de negligência quanto a essa informação no resumo do trabalho.

No que tange às implicações pedagógicas, o quadro se mostra mais consistente: 77,6% dos trabalhos destacam proposições para a prática educativa, ao passo que 19,9% não trazem esse tipo de contribuição e 2,5% o fazem parcialmente. Já as contribuições para políticas públicas aparecem de forma mais restrita: apenas 16,9% apresentam proposições e 16,2% indicam contribuições parciais, enquanto a maioria (66,9%) não aborda essa dimensão.

Em síntese, as produções analisadas contribuem de maneira mais expressiva para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e, em menor grau, para a explicitação de critérios de avaliação. A dimensão relativa a subsídios para a construção de instrumentos permanece menos definida, e as contribuições voltadas às políticas públicas surgem de forma pontual e dispersa.

A análise integrada desses dados permitiu identificar lacunas e oportunidades para a produção acadêmica sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e sua interface com a avaliação. Algumas delas são:

1. Concentração regional e institucional: a produção está concentrada em instituições dos estados de São Paulo e, em muito menor quantidade, em Pernambuco, com escassa representação das regiões Norte e Centro-Oeste.

2. Observa-se concentração das investigações em apenas uma das subetapas da Educação Infantil, com predominância de estudos voltados à pré-escola (71,8%) e participação significativamente menor da creche (16,4%). Esse desequilíbrio pode indicar, por um lado, a recorrente delimitação da leitura, da escrita e de seus processos de avaliação como temas prioritariamente associados à pré-escola no campo da pesquisa educacional brasileira. Por outro, revela a persistência de uma tendência histórica de invisibilização dos bebês e das crianças bem pequenas na produção acadêmica da área.

3. Segmentação epistemológica: há uma divisão entre abordagens que privilegiam os aspectos discursivos da linguagem e aquelas que enfatizam os aspectos da estrutura linguística, com escassos estudos que integram estas perspectivas.

4. Oportunidades metodológicas: identifica-se carência de estudos longitudinais, de pesquisas com *designs* experimentais ou quasi-experimentais, e de investigações que articulem métodos quantitativos e qualitativos de forma integrada. Esse cenário suscita o questionamento acerca dos fatores que têm limitado a adoção mais ampla dessas abordagens metodológicas.

5. Escassa produção de instrumentos validados: apenas uma minoria dos estudos afirma ter validado instrumentos que visem avaliar o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação Infantil. Até que ponto essa escassez coloca em risco a confiabilidade das informações produzidas por esse campo do conhecimento?

6. Baixa articulação com políticas públicas: a pouca incidência de proposições para políticas públicas (16,9%) indica a necessidade de ampliação do diálogo mais próximo entre pesquisa e gestão educacional.

7. Fragmentação teórica e seus efeitos na avaliação: a demarcada oposição entre perspectivas que privilegiam diferentes aspectos da linguagem na pesquisa sobre leitura e escrita na Educação Infantil pode produzir lacunas na compreensão e na avaliação desses processos, dificultando a construção de abordagens avaliativas integradas e sensíveis à complexidade da apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas.

À luz dessas lacunas, uma eventual polarização teórica entre os diferentes aspectos privilegiados da linguagem se destaca como um eixo particularmente sensível, visto que atravessa concepções de linguagem, escolhas metodológicas e modos de avaliar a leitura e a escrita na Educação Infantil. Por seu potencial de produzir visões parciais e práticas avaliativas desencontradas, consideramos que essa divisão merece um exame específico, razão pela qual, na seção seguinte, discutimos com maior detalhe seus efeitos e possíveis caminhos para a construção de abordagens mais integradas.

A POLARIZAÇÃO TEÓRICA E SEUS EFEITOS NA AVALIAÇÃO

Os resultados encontrados a partir do estado do conhecimento revelam uma divisão no campo da pesquisa sobre leitura e escrita na Educação Infantil, com implicações diretas para as concepções e práticas de avaliação. Esta polarização reflete, em grande medida, disputas mais amplas no campo da alfabetização e do ensino da língua portuguesa no Brasil, que frequentemente opõem abordagens denominadas "construtivistas" ou "socioconstrucionistas" a abordagens "fonológicas" ou "linguísticas".

Como demonstram os dados, essa divisão não é meramente teórica, mas produz efeitos concretos nas metodologias de pesquisa, nos instrumentos desenvolvidos e, sobretudo, nas concepções de avaliação adotadas. Enquanto as abordagens que se centram nos aspectos discursivos tendem a privilegiar avaliações formativas, processuais e contextualizadas, as abordagens dos aspectos da estrutura linguística inclinam-se para avaliações diagnósticas, somativas e focalizadas em habilidades específicas.

Essa potencial polarização é problemática por pelo menos três razões: (i) tende a simplificar a complexidade dos processos de apropriação da linguagem escrita, reduzindo-os a dicotomias artificiais; (ii) dificulta o diálogo entre diferentes perspectivas e a construção de abordagens mais integradas e compreensivas; e (iii) pode levar a práticas avaliativas desencontradas ou mesmo contraditórias no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Superar esta polarização requer reconhecer que a apropriação da linguagem escrita envolve tanto dimensões discursivas e socioculturais quanto dimensões das estruturas linguísticas e cognitivas, e que uma avaliação adequada na Educação Infantil

precisa considerar essa complexidade de forma integrada (Soares, 2016; Baptista, 2022), compreendendo que

A apropriação da escrita, portanto, não é meramente a aquisição de um código, mas um complexo processo que implica a inserção em práticas sociais de letramento e o desenvolvimento simultâneo de capacidades cognitivas e linguísticas específicas para lidar com o sistema de escrita e suas diferentes funções sociais (Soares, 2016, p. 119).

A predominância de concepções formativas de avaliação nas produções analisadas é consistente com os princípios das DCNEI e com a literatura especializada sobre avaliação na Educação Infantil. No entanto, os resultados sugerem significativas dificuldades na operacionalização ou até mesmo inadequação destas concepções em instrumentos e procedimentos de avaliação em larga escala.

Como observado, apenas 35,2% dos estudos apresentam contribuições diretas para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação, mas mesmo entre estes, a maioria limita-se a protocolos de observação genéricos ou roteiros de entrevistas, que não contribuem para uma sistematização de critérios e parâmetros avaliativos. Esta constatação pode agravar a análise de Sousa e Lopes (2024), para quem há uma significativa distância entre o discurso teórico sobre avaliação formativa e a disponibilidade de instrumentos adequados para sua implementação no cotidiano das instituições.

Os desafios para a implementação de avaliações formativas na Educação Infantil são múltiplos e complexos. Incluem: a dificuldade de conciliar o caráter processual da avaliação formativa com demandas por resultados mensuráveis; a escassa formação dos professores para a observação e documentação qualificadas; a carência de tempo e condições de trabalho adequadas para o acompanhamento individualizado das crianças; e a tensão permanente entre a função pedagógica e a função regulatória da avaliação.

A superação desses desafios requer não apenas o desenvolvimento de instrumentos adequados, mas também a construção de culturas avaliativas institucionais que valorizem a reflexão coletiva, a documentação pedagógica e a participação das crianças e de suas famílias nos processos avaliativos (Corsino; Castelo Branco, 2020).

Uma tendência promissora identificada no *corpus* analisado refere-se à incipiente compreensão da avaliação como prática investigativa e dialógica, em sintonia com as proposições de Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) e Laevers (2008). Esta perspectiva, compreende a avaliação não como aplicação de instrumentos externos, mas como processo de investigação contextualizada sobre as experiências e aprendizagens das crianças.

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), esse processo de investigação se materializa na Documentação Pedagógica, que permite

[...] tornar visível o pensamento da criança e do adulto, as suas teorias e as suas aprendizagens e, assim, criar um ciclo virtuoso de reflexão, transformação e nova ação na prática educativa. A avaliação, neste sentido, é um processo de investigação-ação (Oliveira-Formosinho; Pascal, 2019, p. 14).

Avaliar, nessa perspectiva, significa engajar-se em um processo contínuo de observação, documentação, interpretação e reflexão sobre as práticas pedagógicas e os percursos de desenvolvimento infantil. A avaliação torna-se, assim, uma ferramenta para a transformação da prática educativa, alimentando um ciclo virtuoso de planejamento, ação, observação e reflexão.

Os estudos que adotam esta perspectiva tendem a privilegiar metodologias colaborativas e participativas, como a pesquisa-ação, os grupos de discussão e os processos de documentação pedagógica compartilhada. Nestas abordagens, professores e pesquisadores tornam-se parceiros na investigação, e as próprias crianças são envolvidas como participantes ativos nos processos avaliativos, na linha do que propõem as perspectivas da escuta das crianças e da pedagogia em participação.

Esta tendência alinha-se com os princípios das DCNEI, que enfatizam a importância de observação, registro e documentação como fundamentos da prática pedagógica na Educação Infantil. No entanto, como demonstram os resultados, ainda são escassos os estudos que desenvolvem instrumentos e metodologias específicas para operacionalizar estes princípios na avaliação da leitura e escrita.

É necessário, portanto, que, de um lado, os estudos sobre avaliação na Educação Infantil considerem mais sistematicamente o contexto político-institucional em que se inserem as práticas avaliativas; por outro lado, que incorporem mais substantivamente a análise dos processos educativos, de maneira a orientar o olhar das professoras para as crianças e seu desenvolvimento integral.

A construção de indicadores de qualidade para a Educação Infantil requer precisamente esta articulação entre dimensões macro e micro, estruturais e processuais, políticas e pedagógicas (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006), indicando que

A qualidade não se avalia apenas por aspectos isolados, mas pela articulação dinâmica entre os diferentes componentes do sistema, requerendo a consideração simultânea das condições estruturais (dimensão macro) e dos processos pedagógicos (dimensão micro) que de fato promovem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006, p. 55).

A complexidade da avaliação na Educação Infantil, portanto, reside na necessidade de superar essas polarizações, buscando um modelo que seja simultaneamente pedagógico, formativo, sensível à diversidade e articulador das dimensões macro e micro da qualidade. O desafio contemporâneo, reforçado pelas pesquisas de Sousa e Lopes (2024) e demais autores(as) citados, não é escolher entre medir ou acompanhar, mas sim integrar esses olhares em um processo investigativo e dialógico que, ao invés de controlar, ofereça subsídios concretos para a transformação e melhoria contínua das experiências educacionais oferecidas às crianças brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estado do conhecimento revela um campo em consolidação, mas ainda fragmentado e com significativas lacunas, sobre a avaliação da leitura e da escrita na Educação Infantil. A produção acadêmica brasileira apresenta desafios substantivos quanto à distribuição regional, à diversidade metodológica, ao desenvolvimento de instrumentos validados e à aplicabilidade prática dos resultados.

A polarização entre as diferentes abordagens teóricas, embora reflexo de disputas epistemológicas legítimas, tem o potencial de produzir efeitos negativos na pesquisa sobre avaliação e na prática pedagógica, dificultando o diálogo entre diferentes perspectivas e a construção de abordagens mais integradas e abrangentes. Como demonstram os resultados, esta divisão reflete-se não apenas nas concepções teóricas, mas também nas metodologias de pesquisa, nos instrumentos desenvolvidos e, sobretudo, nas concepções de avaliação adotadas.

A carência de instrumentos para avaliação da leitura e escrita na Educação Infantil constitui uma lacuna particularmente preocupante, considerando especialmente a necessidade premente de desenvolver ferramentas que respeitem as especificidades desta etapa educativa, evitando tanto a ausência de parâmetros quanto a importação acrítica de modelos baseados em avaliações classificatórias inadequadas para a primeira infância.

Avaliar na Educação Infantil deve ser compreendido como uma prática investigativa que possibilita a tomada de decisões pedagógicas fundamentadas e a transformação da prática educativa (Sousa; Lopes, 2024). Neste estado do conhecimento, a maioria dos estudos aponta para implicações pedagógicas. Por sua vez, a baixa incidência de proposições para políticas públicas nas produções analisadas indica a possibilidade de maior articulação entre pesquisa e gestão educacional, para garantir que as políticas para a Educação Infantil sejam fundamentadas em evidências científicas robustas e contextualmente relevantes.

Como perspectivas para pesquisas futuras, destacam-se: a necessidade de estudos que desenvolvam instrumentos de avaliação alinhados aos princípios das DCNEI; a investigação de práticas avaliativas na creche, considerando as especificidades dos bebês e crianças bem pequenas; a ampliação de pesquisas em regiões menos representadas, particularmente Norte e Centro-Oeste; a promoção de estudos que integrem abordagens quantitativas e qualitativas, superando a segmentação identificada no *corpus* analisado; e o desenvolvimento de pesquisas que articulem avaliação “da” e “na” Educação Infantil, considerando a interface entre condições de oferta e processos educativos em prol do desenvolvimento integral da criança.

Em síntese, este estado do conhecimento evidencia que o desafio de avaliar a leitura e a escrita na Educação Infantil não se resume à construção de instrumentos, mas envolve a disputa de sentidos sobre infância, linguagem e avaliação. Como demonstram os resultados, não se trata de recusar a avaliação, mas de construir processos avaliativos que, longe de se restringirem a medir desempenhos individuais, favoreçam a reflexão coletiva, a

valorização da docência, a escuta das crianças e o compromisso com uma Educação Infantil de qualidade para todas elas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 16, p. 15-32, 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia; VIEIRA, Livia Fraga. *Educação Infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.

BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Leitura, escrita e alfabetização: o que a educação infantil tem a ver com isso? *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 2, p. 168–182, 2023.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2009.

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

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2024. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm>. Acesso em: 15 de fev. de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 501, de 2025. Institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (Conaquei). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2025. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365>>. Acesso em: 15 de fev. de 2026.

CAMPOS, Maria Malta. *A educação infantil como direito*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 7-31, 2000.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. *A qualidade da Educação Infantil Brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, 2006.

CORRÊA, Bianca Cristina; ANDRADE, Elenice Natália Fragoso de. *Infância e vivências formativas na educação infantil: qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 275-289, 2011.

CORSINO, Patrícia; CASTELO BRANCO, Jordana. Avaliação de contexto na Educação Infantil: uma escolha para pensar a melhoria das práticas educativas. *Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora*, v. 10, n. 1, p. 1012-1026, 2020.

FALCIANO, Bruno Tovar. *Por uma avaliação em larga escala da rede escolar que respeite a educação infantil e subsidie a gestão pública*. 2022. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2022.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

JANNUZZI, Paulo de Martino. *Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas*. Campinas: Alínea, 2016.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; BARTHOLO, Tiago Lisboa. *A pandemia e as desigualdades de oportunidades de aprendizagem na educação infantil*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, e08314, p. 1-27, 2021.

KRAMER, Sônia. *Avaliação na educação infantil: desafios e perspectivas*. In: KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. São Paulo: Papirus, 2003. p. 95-112.

LAEVERS, Ferre. *Se houver envolvimento, há desenvolvimento!* Noesis, [s.l.], n. 74, p. 20-25, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola?* Revista Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 61, p. 71-80, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORO, Catarina; SAVIO, Donatella; SANTOS, Lúcia; COELHO, Rita de Cássia. *Avaliação em educação infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 103, n. 265, p. 655-674, 2022.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. *Avaliação de contexto como processo formativo*. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, [s.l.], n. 47, 2018.

OECD. *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year Olds in England, Estonia, and the United States*. [s.l.]: OECD Publishing, 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine (org.). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Registros na educação infantil: formação de professores e práticas pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2012.

SAVIO, Donatella. A avaliação de contexto na educação infantil: fundamentos e perspectivas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). *Participação e qualidade na educação da infância*. Curitiba: Appris, 2013. p. 101-120.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. *Avaliação de contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente*. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2 (87), p. 137-158, 2018.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph W.; GAGNÉ, Robert M.; SCRIVEN, Michael (eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967. p. 39-83.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 1).

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. *Avaliação Educacional - de aprendizagem, institucional, em larga escala*. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. *Formação da Rede em Educação Infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aprovado: XX/XX/XXXX

Editor(a) de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Por meio deste formulário os autores informam o periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: (a) se o manuscrito é um preprint e, em caso positivo, sua localização; (b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e, (c) se aceitam opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de preprints reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um preprint?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim - Nome do servidor de Preprints: DOI do Preprint:
<input type="checkbox"/>	Não

Disponibilidade de Dados de Pesquisa e outros Materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim: <input checked="" type="checkbox"/> os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no

	manuscrito <input type="checkbox"/> os conteúdos já estão disponíveis <input type="checkbox"/> os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Segue títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
<input type="checkbox"/>	Não: <input type="checkbox"/> dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas <input type="checkbox"/> após a publicação os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores – condição justificada no manuscrito <input type="checkbox"/> os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir:

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
<input checked="" type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Mônica Correia Baptista: Conceituação; Administração do projeto; Supervisão; Metodologia; Obtenção de financiamento; Investigação; Análise formal; Validação; Escrita – todas as versões; Revisão e edição.

Bruno Tovar Falciano: Curadoria de dados; Investigação; Metodologia; Análise formal; Visualização; Software; Validação; Escrita - todas as versões; Revisão e edição.

Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo: Metodologia; Investigação; Curadoria de dados; Análise formal; Validação; Visualização; Escrita – primeira versão.

Júlia Ribeiro Tamietti: Curadoria de dados; Investigação; Metodologia; Análise formal; Validação; Visualização; Escrita – primeira versão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.