

## Artigo original

# Desenvolvimento de instrumento de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil

## Development of an Early Childhood learning assessment instrument

Camila Martins de Souza Silva<sup>1\*</sup> , Alessandra Luzia de Rezende<sup>1</sup> , Thais Isabely Catellan<sup>1</sup> ,  
Gabriela Dal Forno Martins<sup>1</sup> , Daniel Domingues dos Santos<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP), Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, Ribeirão Preto, SP, Brasil

**COMO CITAR:** Silva, Camila Martins de Souza, Rezende, Alessandra Luzia de, Catellan, Thais Isabely, Martins, Gabriela Dal Forno, & Santos, Daniel Domingues dos (2022). Desenvolvimento de instrumento de avaliação das aprendizagens na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Avaliação*, 11(3 spe), e112822. <https://doi.org/10.4322/rbaval202211028>

### Resumo

Apesar de a primeira infância ser reconhecida como etapa fundamental do desenvolvimento humano e alicerce para aprendizagens futuras, ainda são raras, no país, iniciativas de avaliação das aprendizagens ao final da Educação Infantil. Sendo assim, objetivou-se descrever o desenvolvimento do Instrumento de Avaliação das Aprendizagens na Primeira Infância (INAPI), que focaliza crianças de quatro a seis anos que frequentam a pré-escola. Realizou-se um estudo descritivo-exploratório que envolveu seis etapas: revisão exploratória da literatura; estudo da legislação nacional; estudo de instrumentos pertinentes; grupo de trabalho com especialistas; elaboração da taxonomia; e revisão aprofundada da literatura sobre os construtos que integram a taxonomia visando à construção das aprendizagens a serem avaliadas. Tais etapas possibilitaram a elaboração de um instrumento com potencial de ser utilizado em larga escala e, ao mesmo tempo, coerente com uma concepção de criança como sujeito ativo na aprendizagem, cujas forças motrizes principais são as brincadeiras e as interações.

**Palavras-chave:** Avaliação. Aprendizagem. Primeira infância. Educação infantil.

### Abstract

Although early childhood is recognized as a fundamental stage of human development and a foundation for future learning, initiatives to assess learning at the end of Early Childhood Education are still unusual in the country. Therefore, this study aimed to describe the development of the Early Childhood Learning Assessment Instrument (INAPI), which focuses on children aged four to six who attend preschool. A descriptive-exploratory study was performed, which involved six stages: exploratory literature review; study of national legislation; study of relevant instruments; working group with specialists; elaboration of the taxonomy; and deep literature review on the taxonomy constructs aiming at the construction of learnings to be evaluated. These steps enabled the development of an instrument with the potential of use on a large scale and, at the same time, coherent with a conception of the child as an active subject in learning, which main driving forces are play and interactions.

**Keywords:** Evaluation. Learning. Early childhood. Early childhood education.

Camila Martins de Souza Silva, branca, pesquisadora, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, Universidade de São Paulo.

Alessandra Luzia de Rezende, parda, pesquisadora, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, Universidade de São Paulo.

Thais Isabely Catellan, branca, pesquisadora, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, Universidade de São Paulo.

Gabriela Dal Forno Martins, branca, pesquisadora associada, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, Universidade de São Paulo.

Daniel Domingues dos Santos, branco, professor, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

**Recebido:** Abril 20, 2022

**Aceito:** Julho 13, 2022

**\*Autor correspondente:**

**Camila Martins de Souza Silva**

**E-mail:** camila.martins.souza@alumni.usp.br

**Instituição Parceira:** Fundação Maria Cecília Souto Vidigal



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



A avaliação da qualidade da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, que compreende a creche (crianças de zero a três anos) e a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos), é central para o mapeamento das desigualdades de oportunidades educacionais. Entende-se aqui desigualdades de oportunidades educacionais como aquelas produzidas pelo sistema educacional ao longo de gerações, garantindo mais oportunidades de aprendizagem escolar aos mais favorecidos (Ribeiro, 2014).

Nessa direção, no contexto brasileiro, as pesquisas mostram que são as classes mais ricas que ainda se beneficiam de um atendimento de qualidade referente à etapa da Educação Infantil (Santos, 2015), o que torna urgente a sua mensuração e monitoramento para a criação de estratégias para a garantia da equidade educacional.

A partir de pesquisas longitudinais, mostrou-se que a desigualdade no oferecimento de oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil aponta a transferência das dificuldades de aprendizagem para as próximas etapas da Educação Básica. Assim, embora as avaliações em larga escala sejam recentes nessa etapa, já permitiram mapear resultados bastante relevantes, com potencial de direcionar as políticas públicas (Koslinski & Bartholo, 2020).

O direito à Educação Infantil, assegurado pela Constituição de 1988, foi o primeiro passo para pensar na redução das desigualdades educacionais na infância. Assim, o primeiro grande desafio foi expandir o acesso à escola para todos. Embora em crescente avanço, ainda não atingiu o previsto na meta 1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), a saber: cobertura universal para crianças da pré-escola e de, no mínimo, 50% das crianças de até três anos. De acordo com dados da plataforma “PNE em Movimento”, em 2014, o percentual de matrículas em pré-escolas era de 81,4% e de 23,2% em creches. Atualmente, esses dados subiram para 97,5% e 35,6%, respectivamente, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios - Contínua (Pnad-C) (IBGE, 2019).

Dessa forma, tem-se ainda o desafio de continuar avançando em termos de acesso e, para além disso, garantir a frequência escolar com qualidade, promovendo políticas que levem em conta a equidade educacional. A importância da qualidade constituída como direito está também prevista no PNE, na meta 7, bem como na meta 4.2 da Agenda da Educação 2030, acordada em 2015 pelos Estados-membros da UNESCO.

Diante disso, as discussões vêm crescendo para pensar políticas que garantam e fortaleçam a equidade de boas oportunidades educacionais, pois uma Educação Infantil de qualidade tem impacto positivo no desenvolvimento integral ao longo da vida (Castilho et al., 2021). Partindo desse aspecto, faz-se necessária a discussão de como avaliar a qualidade da Educação Infantil, de modo que a expansão de vagas venha acompanhada da garantia do direito à aprendizagem.

Uma forma abrangente de avaliar a qualidade da educação é acompanhar um conjunto de condições pré-existentes, que são os (I) insumos para as crianças serem atendidas nas instituições de Educação Infantil, que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento; avaliar os (II) processos que compreendem as práticas pedagógicas e as interações oportunizadas, bem como como estas se concretizam e transformam-se nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que são os (III) resultados, que não teriam ocorrido na ausência dos processos vividos (Castilho et al., 2021).

Nesse sentido, o acompanhamento da qualidade da Educação Infantil é uma tarefa muito abrangente, e todos os aspectos, incluindo os (I) insumos, (II) processos e (III) resultados, são relevantes para que o sistema seja efetivo. Além disso, é necessário que se tenha coerência entre os diferentes níveis e papéis das instâncias públicas: nacionais, estaduais, municipais e instituições, que devem conversar entre si, para a efetividade das políticas de equidade (Kagan, 2011).

Por isso, no momento em que foi percebida a complexidade de manter-se um sistema educacional e que apenas o acesso à educação não garantiria a aprendizagem, tornou-se necessária a criação de parâmetros estabelecendo objetivos de aprendizagem mínimos para todos os indivíduos brasileiros. No atual contexto tem-se a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), de caráter normativo, que tem o propósito de estabelecer as aprendizagens essenciais a todos os brasileiros que estão na Educação Básica.



Assim, a Base serve para nortear as avaliações para o acompanhamento e efetivação dos sistemas educacionais. Na Educação Infantil, para fazer esse acompanhamento, os estudos mostram uma massiva avaliação de insumos, e um rico trabalho com avaliação de processos, o qual se mostra um campo em expansão (Coelho & Macário, 2020; Sousa & Pimenta, 2016). Isso se deve, em parte, pela publicação, nos últimos anos, de um conjunto robusto de diretrizes e parâmetros nacionais que indicam os processos mais relevantes e de maior impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças no contexto da Educação Infantil, dentre esses: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Campos, 2009); Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Brasil, 2009); além da própria BNCC.

Embora já há alguns anos pesquisas busquem mapear indicadores de qualidade na Educação Infantil, com foco nos insumos e processos (Sousa & Pimenta, 2016), somente em 2021 esta etapa educacional passou a fazer parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021). O parágrafo 2º do Artigo 5 desta Portaria indica que “A Educação Infantil será avaliada a cada dois anos exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva.” Assim, assume-se que a avaliação focalizará insumos e processos, o que representa um grande avanço no sentido de mapear lacunas e necessidades de investimentos nesta etapa.

Contudo, a avaliação em larga escala das aprendizagens das crianças, ou seja, a avaliação com foco em resultados, ainda é rara no país, o que se explica, em parte, pela falta de um consenso teórico e legal a respeito da pertinência e coerência deste tipo de avaliação no contexto da Educação Infantil (Brasil, 2015; Ribeiro, 2018). Embora se reconheça a complexidade desta discussão, entende-se que avaliações desta natureza são essenciais, pois, em conjunto com o mapeamento de insumos e processos, podem fornecer um desenho mais claro dos resultados que podem ser atingidos quando os investimentos são ou não realizados, induzindo, assim, a tomada de decisão dos gestores públicos. Principalmente, para mapear as desigualdades de oportunidades educacionais, e não classificar as crianças em “aptas e não aptas”.

Ao mesmo tempo, é preciso muita cautela na definição dos instrumentos e procedimentos de avaliação das aprendizagens das crianças nesta etapa, de modo a respeitar, antes de tudo, a criança como sujeito que já é e seu direito de ter assegurada uma educação com foco no brincar e nas interações, que, em hipótese alguma, imponha um cotidiano pautado por atividades descontextualizadas e fragmentadas (Brasil, 2009, 2017). Esses aspectos precisam ser levados em conta ao se constituir um processo de avaliação das aprendizagens, tendo em vista que tais concepções de criança e Educação Infantil representam conquistas asseguradas na legislação nacional, que estão sendo gradativamente materializadas nas práticas dentro das instituições (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2022).

Nessa direção, convém discorrer sobre a utilização de instrumentos que avaliam os resultados e que foram construídos em outros contextos culturais. Exemplos desses instrumentos, já amplamente utilizados e reconhecidos, são o International Development and Early Learning Assessment (Pisani et al., 2015), o International Performance Indicators for Primary School (Tymms, 1999a, 1999b) e o Measure of Development and Early Learning (UNICEF, 2017). Embora esses instrumentos já tenham sido traduzidos e adaptados ao contexto brasileiro (Bartholo et al., 2020; Shavitt et al., 2022), verifica-se que seu formato de aplicação, ou seja as atividades realizadas com as crianças e os tipos de dados que eles fornecem não dialogam com uma concepção de aprendizagem baseada no brincar e nas interações, tampouco com a natureza das aprendizagens previstas curricularmente para a Educação Infantil no Brasil, conforme a BNCC. Nesse sentido, esses instrumentos são pouco próximos das práticas realizadas nas unidades educacionais.

Dessa forma, entende-se que um alinhamento com tal especificidade só é possível a partir da elaboração de um instrumento inédito, construído a partir do extensivo estudo da literatura e legislação nacional e com a colaboração de profissionais que atuam no país e têm participado do debate em torno da avaliação da qualidade na e da Educação Infantil.



Tendo em vista todos esses aspectos, o objetivo deste estudo é descrever o desenvolvimento do Instrumento de Avaliação das Aprendizagens na Primeira Infância (INAPI), que se propõe a ser um instrumento de avaliação em larga escala, com foco em crianças de quatro e cinco anos que frequentam a pré-escola. Especificamente, o estudo visa apresentar as diferentes etapas metodológicas que envolveram o desenvolvimento do instrumento, até chegar-se à proposição de uma primeira versão de sua taxonomia (dimensões e aprendizagens a serem avaliadas em cada um delas), bem como da escala proposta como forma de avaliar tais aprendizagens.

## Método

Para a construção do INAPI foi realizado um estudo descritivo-exploratório, que incluiu etapas de (I) revisão exploratória da literatura, de natureza não sistemática, sobre o papel da educação infantil nacional e internacional, a avaliação da e na Educação Infantil, e concepções de aprendizagem e desenvolvimento (II) estudo dos documentos curriculares, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), (III) estudo de instrumentos de avaliação na Educação Infantil, (IV) grupo de trabalho (GT) com especialistas, (V) elaboração da taxonomia, e (VI) revisão específica da literatura a respeito dos construtos que integram a taxonomia construída, visando à definição das aprendizagens a serem avaliadas dentro de cada dimensão. Este processo iniciou-se em Janeiro de 2020 e em Outubro de 2021 chegou-se à primeira versão do instrumento. As etapas do desenvolvimento do instrumento encontram-se na Figura 1 e são brevemente descritas a seguir.



Figura 1. Método de construção da taxonomia do INAPI.

A primeira etapa consistiu na realização de três fases de revisão não sistemática de literatura com o intuito de explorar três assuntos, o primeiro, qual o papel da educação infantil no contexto nacional e internacional; o segundo, as principais concepções dos construtos de aprendizagem e desenvolvimento, e, por fim, a Avaliação na e da Educação Infantil.

Assim, foram pesquisados estudos em português e inglês que abordassem a temática nas bases de dados Scielo, Periódicos CAPES, Academia Edu, Web of Science e Sciencedirect, utilizando-se a combinação de descritores como: “papel da escola” “contexto mundial” “papel social da educação infantil”, “role of school” “world context” “social role of early childhood education”.

Seguidamente, nas mesmas bases de dados, com o objetivo de compreender e sistematizar as principais concepções dos construtos de aprendizagem, desenvolvimento, habilidades e competências, e explorar as diferenças entre essas concepções. Buscou-se estudos em português e inglês, e os descritores utilizados para a pesquisa foram: “aprendizagem”, “desenvolvimento infantil”, “habilidades”, “competências”, “crianças”, “primeira infância,



“learning skills”, “child development”, “skills”, “children” e “ability”, recorrendo-se ao operador lógico “AND”.

Na última parte da primeira etapa, foi realizada uma pesquisa utilizando-se a combinação de descritores como: “avaliação”, “da”, “na”, “educação infantil”, “avaliação da qualidade”, “evaluation”, “child education” e “quality assessment”. Dado o caráter não sistemático da revisão, não foram estabelecidos parâmetros de inclusão para os estudos, como o período de tempo de publicação. Além disso, foi realizada a leitura de documentos brasileiros com recomendações para as avaliações, como a Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação em Contexto (Brasil, 2015); Educação Infantil: Subsídios para Construção de uma Sistemática de Avaliação (Brasil, 2011); e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), a fim de obter mais informações sobre a questão.

A segunda etapa consistiu no estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), buscando-se analisar o que esses documentos postulam como premissas essenciais do desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa. Os autores como Oliveira (2018, 2019), Kishimoto (1995) e Brito & Kishimoto (2019), sendo alguns colaboradores na construção da BNCC (Brasil, 2017) também foram estudados, bem como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006).

Na terceira etapa estudou-se a taxonomia dos principais instrumentos de avaliação das aprendizagens e desenvolvimento na Primeira Infância, como IDELA (Pisani et al., 2015), iPIPI (Tymms, 1999a, 1999b), MODEL (UNICEF, 2017), ASQ AND ASQ-3 (Bricker et al., 1999), NEPSY (Holmes-Bernstein & Waber, 1990), DENVER (Frankenburg & Dodds, 1967), e BAYLEY III (Madaschi et al., 2016), objetivando compreender o que estes trazem como concepção de aprendizagem e desenvolvimento, e o quão próximo estão, com relação ao que avaliam, ao que a BNCC fundamenta como essencial com relação aos direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa.

A Escala de Avaliação de Ambientes de Aprendizagens dedicados à Primeira Infância (EAPI), adaptada das avaliações constituintes do Measure of Early Learning Environments (MELE) (UNICEF, 2017) apesar de avaliar os ambientes de aprendizagens das unidades escolares, foi um instrumento adaptado ao contexto nacional, com foco em mensurar o quanto está sendo oportunizado o protagonismo infantil. A construção do INAPI, por sua vez, buscou aproximar-se, tanto na escolha das dimensões, quanto nos itens construídos, aos contextos da Educação Infantil que colocam a criança no centro da aprendizagem.

A quarta etapa foi a constituição de um grupo de trabalho (GT), cujos encontros ocorreram em 2020 e envolveram especialistas das áreas da Educação, Psicologia e Psicometria. Ao total, foram realizados seis encontros virtuais, visando refletir sobre aspectos essenciais a serem considerados na criação de um instrumento que fosse alinhado aos princípios da Educação Infantil brasileira. Algumas perguntas norteadoras desses encontros foram: (I) Como avaliar um recorte das aprendizagens previstas nos documentos curriculares que reflita a essência da Educação Infantil? (II) Como interpretar a relação dos princípios da BNCC com os objetivos de aprendizagem? (III) Quais as melhores práticas de avaliação da criança, tendo em vista questões éticas e também de validade e confiabilidade da avaliação? (IV) Quais são os riscos e aspectos positivos de avaliar as aprendizagens em larga escala?

A partir do GT e dos estudos mencionados anteriormente, sistematizou-se a taxonomia do INAPI, que foi elaborada com quatro dimensões de avaliação, contendo 16 aprendizagens. Para uma definição mais precisa e profunda dessas aprendizagens, realizou-se mais uma revisão de literatura de natureza não sistemática, a partir da busca de referenciais específicos para cada dimensão, publicados em português e em inglês. As bases de dados utilizadas foram: Scielo, Psycinfo e Science Direct, alguns exemplos de descritores para a pesquisa consistiram em “expressão”, “autonomia”, “criatividade”, “cooperação”, “autorregulação”, “expression”, “autonomy”, “creativity”, “comparison”.



## Resultados

O objetivo do presente estudo foi descrever o desenvolvimento do INAPI. Sendo assim, nesta seção, serão apresentados os principais resultados decorrentes das etapas metodológicas percorridas, a saber: 1) os princípios que direcionaram a construção da taxonomia e 2) a taxonomia em si, que inclui as dimensões e respectivas aprendizagens a serem avaliadas dentro de cada uma delas.

### Resultado 1 - Princípios de base para a construção da taxonomia

O primeiro resultado obtido a partir da revisão de literatura, com base na pesquisa sobre as concepções de aprendizagem e desenvolvimento e dos documentos curriculares, foi a sistematização de princípios que direcionaram a criação da taxonomia do instrumento e seu formato de aplicação, os quais sustentam o instrumento, são eles:

#### *Princípio I – A aprendizagem como um processo socialmente situado*

A aprendizagem é um processo de construção, aquisição e apropriação do conhecimento que se dá no contexto das relações sociais e na interação de cada sujeito com objetos sociais nos diferentes ambientes, ampliando seu repertório cultural. Logo, a aprendizagem da criança não deve ser analisada de forma isolada dos seus contextos de vida, e, nesse sentido, deve-se considerar a natureza contextual do processo de aprendizagem na realização da avaliação junto às crianças. O INAPI traz propostas de contextos avaliativos alinhados com o que as crianças fazem no seu cotidiano nos ambientes de aprendizagens e que se relacionam com experiências típicas da Educação Infantil, tais como contação de histórias, expressões artísticas e jogo teatral.

#### *Princípio II – O brincar como centro da aprendizagem na primeira infância*

O brincar na primeira infância é um modo de a criança ser e estar no mundo. Ele é, ao mesmo tempo, o meio e o fim, já que é através dele que a criança se relaciona com o mundo e, ao fazê-lo, aprende. A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal”, que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento e o nível atual de desenvolvimento potencial (Vygotsky et al., 1984, p. 97). No INAPI, essa premissa foi considerada tanto no formato de aplicação, que privilegiou situações lúdicas cotidianas típicas da Educação Infantil, quanto na seleção das aprendizagens essenciais avaliadas pelo instrumento.

#### *Princípio III – A aprendizagem como um processo dinâmico*

O INAPI tem por objetivo avaliar aprendizagens, que podem ser entendidas como produto e, ao mesmo tempo, como processo. Pode-se considerar que a aprendizagem é um processo de mudança que leva a outras mudanças, e embora essas mudanças envolvem aspectos quantitativos, pressupõem, sobretudo, reestruturações qualitativas, de modo que as novas aprendizagens não somente se somam ou se acumulam às anteriores, mas as transformam (Bentzen, 2012). Trata-se, portanto, de um processo integrativo-cumulativo, conforme pressupõe o conceito de “aprendizagem em espiral”.

#### *Princípio IV – As aprendizagens como domínios que integram diferentes áreas do desenvolvimento*

As aprendizagens avaliadas pelo INAPI buscam integrar, cada uma delas, mais de uma área do desenvolvimento da criança (ex. área motora, socioemocional, cognitiva, linguagem). Isso porque se entende que as aprendizagens essenciais na Educação Infantil não são aquisições isoladas ou fragmentadas, mas sim competências das crianças dentro de seus contextos de vida, em especial, nas rotinas usuais, tal como destacado na BNCC:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 44).



Assim, entende-se que essas competências são aquelas que fazem sentido dentro de um contexto de brincadeiras e interações nas quais a criança é protagonista, o que é preconizado na BNCC, tendo em vista o conceito de “campos de experiência” (Brasil, 2017). Por exemplo, mais do que saber se a criança aprendeu a segurar um lápis, importa saber o que ela é capaz de produzir a partir da utilização do lápis, dentro de contextos significativos. Da mesma forma, mais do que saber quantas palavras a criança aprendeu, é essencial avaliar como, para quê e em que contexto a criança utiliza as palavras.

## Resultado 2 - Taxonomia do INAPI

Tendo em vista os princípios apresentados anteriormente, bem como todos os elementos levantados a partir do grupo de trabalho com especialistas e do estudo dos documentos nacionais, construiu-se uma taxonomia para o INAPI. Uma primeira decisão relevante foi a opção por não reproduzir, diretamente, na taxonomia, os cinco campos de experiências propostos na BNCC (“O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”). Este cuidado se fez necessário levando em consideração o caráter formativo da avaliação, e visou-se, assim, não incentivar fragmentações das práticas pedagógicas por campos de experiências, conforme tem sido alertado por especialistas na área (Fochi, 2016; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021; Oliveira, 2018). Assim, esforços foram feitos para que o INAPI não favoreça práticas descontextualizadas e focadas no treinamento de habilidades pontuais dentro de cada campo de experiência.

Nesse sentido, propôs-se quatro dimensões integradas de aprendizagens, que refletem um agrupamento alternativo dos direitos e objetivos de aprendizagem previstos na BNCC, a saber: (D1) Expressão e Comunicação, (D2) Autoconhecimento, Autocuidado e Autonomia, (D3) Imaginação, Investigação, Transformação e Criação, e por fim, (D4) Empatia, Auto Regulação, Envolvimento e Cooperação. É importante ressaltar que todas as dimensões são inter-relacionadas e essenciais para o indivíduo, e comportam aprendizagens que contribuem para formação de um cidadão ativo no processo de transformação da sociedade. Uma breve definição das dimensões construídas encontra-se a seguir, bem como as respectivas aprendizagens que as compõem (Tabela 1).

### D1 - Expressão e comunicação

As diferentes formas de expressar e comunicar estão presentes desde o nascimento das crianças para produção de sentidos, por meio da relação com seus pares e adultos que vão colaborar integralmente para o fortalecimento das relações interpessoais e para a apropriação do patrimônio cultural e científico.

### D2 - Autoconhecimento, Autocuidado e autonomia

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar da sua saúde física e emocional, compreendendo a diversidade humana e, a partir disso, reconhecendo e valorizando suas emoções e as dos outros. Agir de maneira independente, confiando em suas potencialidades e adequando seu corpo às suas vontades e necessidades.

### D3 - Imaginação, investigação, transformação e criação

Imaginar, investigar, fazer relações e criar fazem parte de aprendizagens desde a idade dos bebês. Nesse sentido, as crianças buscam compreender o mundo em seu entorno por meio de observações, manipulações de diferentes materiais, formulações de hipóteses e consultas a fontes de informação, de modo a buscar respostas às suas indagações, exercitando a curiosidade, a imaginação e a criatividade.

### D4 - Empatia, auto regulação, envolvimento e cooperação

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, tendo em vista o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.



Tabela 1. Dimensões e aprendizagens da taxonomia do INAPI.

Dimensão	Aprendizagens
EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	1. Expressar verbalmente com o outro as suas colocações em interações. 2. Reconhecer e Compreender as narrativas ouvidas, recontando-as. 3. Alfabetizar: <sup>1</sup> Identificar e saber o uso social dos diferentes gêneros textuais e portadores de texto. 3.1 Alfabetizar: Diferenciar ilustrações (símbolos ou signos) da escrita em contexto de leitura. 3.2 Alfabetizar: Manusear portadores de leitura (livro), demonstrando interesse por ler. 4. Escrever palavras conhecidas (próprio nome) em contexto de registro gráfico.
AUTOCONHECIMENTO, AUTOCUIDADO E AUTONOMIA	5. Reconhecer-se, relatando sua identidade. 6. Compreender oportunidades de autocuidado. 7. Enfrentar desafios, confiando em suas potencialidades. 8.1 Demonstrar o manejo e adequação do próprio corpo. 8.2 Coordenar suas habilidades manuais.
IMAGINAÇÃO, INVESTIGAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E CRIAÇÃO	9. Imaginar e criar. 10. Investigar fenômenos, construindo hipóteses. 11.1 Estabelecer relações de comparação, construindo conhecimentos a respeito do mundo. 11.2 Estabelecer relações de classificação, construindo conhecimentos a respeito do mundo. 12. Fazer controle de variação de quantidade, fazendo relações de correspondência um-a-um.
EMPATIA, AUTORREGULAÇÃO, ENVOLVIMENTO E COOPERAÇÃO	13. Demonstrar empatia, reconhecendo emoção e oferecendo suporte ao outro diante de dificuldades. 14. Cooperar, visando o benefício de todos no alcance de um objetivo comum. 15. Envolver-se e participar das oportunidades oferecidas. 16. Autorregular-se, com a finalidade de alcançar objetivos e/ou se ajustar às demandas cotidianas sociais.

A ideia é que cada aprendizagem possa ser avaliada por diferentes descritores observáveis, e que, a partir desses, se possa definir o “nível” de profundidade da aprendizagem para cada criança. Até o presente momento, definiu-se quatro níveis, que levam em conta o conceito de aprendizagem em espiral, organizados em uma escala likert. O nível 0 significa que a aprendizagem não foi observada no momento da avaliação. Os níveis 1 e 2 representam aprendizagens iniciais, indicando aquelas aprendizagens que possibilitam o desenvolvimento e complexificação das próximas, mas que ainda necessitam de atenção para que se proporcione seu maior aproveitamento. O nível 3 indica que aprendizagens essenciais para as crianças foram conquistadas, ou seja, que experiências importantes estão sendo proporcionadas, e novas aprendizagens estão sendo desenvolvidas, transformando aquelas que já se apresentavam antes. Neste nível, a criança consegue fazer cada vez mais coisas sozinha, e, com alguma ajuda, alcançará aprendizagens ainda mais complexas. Por fim, o nível 4 envolve aprendizagens aprofundadas, vinculadas ao último ano da Educação Infantil. Nesse sentido, além de aprendizagens entendidas como importantes terem sido desenvolvidas, apresenta-se uma complexidade maior, marcada por uma continuação e integração com as próximas aprendizagens que estão por vir. Dessa forma, refletem um repertório ampliado de aprendizagens e oportunidades oferecidas.

Quando a aprendizagem é compreendida dessa maneira, como um processo espiral, o foco deixa de ser proporcionar que as crianças adquiram de forma cumulativa conhecimentos transmitidos de forma passiva a elas, e ganha-se um enfoque na criança protagonista, que vivencia experiências no mundo e aprende a partir disso. A atenção se volta para a questão do vir a ser, isto é, para aquilo que a criança precisa aprender, partindo-se daquilo que ela já aprendeu.

Este processo é marcado por uma continuação e integração das aprendizagens que já foram desenvolvidas com aquelas que estão por vir nas próximas etapas da educação. Por essa



ótica, entende-se que é necessário compreender em que fase das aprendizagens as crianças estão para proporcionar novos desafios, possibilitando que elas avancem ainda mais na complexidade e integração das aprendizagens. Ao fazê-lo, no entanto, é essencial considerar e respeitar o momento em que a criança se encontra, ajustando-se às suas necessidades ao se pensar as práticas, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas e a incorporação de novos avanços.

Quando a BNCC estrutura os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizando-os em formato do menos complexo ao mais complexo, está considerando a aprendizagem como um processo dinâmico. Da mesma forma, quando nos currículos municipais orienta-se os professores sobre como promover esses objetivos de aprendizagem, é esse movimento de desenvolvimento das aprendizagens em espiral que está sendo considerado.

### **Discussão e considerações finais**

O processo de construir a taxonomia, ou seja, a escolha do que avaliar, representou um desafio enorme, uma vez que a opção foi partir de documentos oficiais, cujo objetivo maior é direcionar as políticas públicas. Ainda que se tivesse ciência desse desafio, entendeu-se necessário esse primeiro olhar para os documentos, pois o mesmo possibilitou a construção de uma taxonomia que levasse em conta o cenário atual sócio-político brasileiro e mundial, principalmente de países que se aproximam do contexto do Brasil, e que respondesse aos anseios históricos e às lacunas persistentes no campo da Educação Infantil. Daí a opção por reafirmar, através da taxonomia e da forma de avaliar as aprendizagens, uma concepção de criança e de infância que tenha a aprendizagem baseada no brincar como centro.

Para que isso fosse possível, estudou-se profundamente as bases teóricas que sustentam os documentos oficiais, culminando nos quatro princípios que nortearam toda a construção do instrumento (Princípio I – A aprendizagem como um processo socialmente situado; Princípio II – O brincar como centro da aprendizagem na primeira infância; Princípio III – A aprendizagem como um processo dinâmico; e Princípio IV – As aprendizagens como domínios que integram diferentes áreas do desenvolvimento). Além de permitir um refinamento das aprendizagens a serem avaliadas dentro de cada dimensão, esse estudo possibilitou a proposição de uma escala de avaliação em quatro níveis de profundidade das aprendizagens. Ademais, são também esses princípios que direcionarão a construção dos contextos avaliativos e itens do instrumento, ou seja, os descritores observáveis de cada aprendizagem.

Assim, atualmente, a construção do INAPI segue em andamento. A partir do estabelecimento da taxonomia, iniciou-se a criação dos itens e a construção dos contextos avaliativos, ou seja, propostas de interação com as crianças visando identificar suas aprendizagens nas diferentes dimensões. Para tanto, optou-se por integrar esses contextos avaliativos em uma história, em formato de livro, que funciona como um fio condutor para todas as interações, contribuindo para que haja um desencadeamento do pensamento e uma constante participação das crianças, colocando-as como protagonistas para resolver os desafios proporcionado pela história.

Um dos maiores desafios, desde a criação da taxonomia até a construção dos contextos e itens avaliativos, é manter-se coerente com o princípio que afirma a “aprendizagem como um processo dinâmico”. Refletir esse princípio em um instrumento de avaliação das aprendizagens tem sido inovador, uma vez que as formas tradicionais de se avaliar aprendizagens tendem a compreendê-las de maneira linear, como se os processos fossem somatórios. Um dos esforços realizados visando enfrentar esse desafio foi o de considerar níveis de aprendizagem para compor as escalas do instrumento.

Da mesma forma, como se pode identificar na Tabela 1<sup>1</sup>, as aprendizagens a serem avaliadas dentro de cada dimensão refletem conquistas complexas das crianças, cuja natureza aproxima-se dos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC. Assim, entende-se que será essencial uma etapa de validação de conteúdo, envolvendo especialistas na área, que

<sup>1</sup> Alfalettar: É um verbo criado pela pesquisadora Magda Soares (2020) para representar a integração entre alfabetização e letramento. É uma concepção que a aprendizagem do sistema de escrita deve ocorrer contemporaneamente à aprendizagem dos usos sociais desse sistema (Soares, 2020).



contribua para o desdobramento de descritores observáveis cuja avaliação seja viável, mas que se mantenham coerentes com a aprendizagem a qual eles se vinculam. Caso isso seja possível, será um grande diferencial do instrumento, tendo em vista que as avaliações mais clássicas e tradicionais da temática presente costumam avaliar marcos do desenvolvimento e aprendizagem. Ressalta-se que o instrumento, por enquanto, tem como público-alvo as crianças da etapa pré-escolar, com o foco na última etapa da Educação Infantil. A escolha por etapa visa contribuir com políticas em relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pensando um processo contínuo entre as duas etapas.

O INAPI propõe ser uma avaliação alinhada a uma concepção de que a criança é um sujeito ativo em suas próprias experiências e aprendizagens. Essa avaliação pode somar-se a outras avaliações obtendo um retrato sistêmico para a educação, com objetivo de alcançar soluções estruturais, como o mapeamento das desigualdades educacionais, principalmente em um país tão heterogêneo quanto o Brasil.

### Fonte de financiamento

Não há

### Conflito de interesse

Não há.

### Agradecimentos

Agradecimentos aos membros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social, que proporcionaram suporte e estrutura para a criação do instrumento.

### Referências

- Bartholo, Tiago Lisboa, Koslinski, Mariane Campelo, Costa, Márcio, Tymms, Peter, Merrell, Christine, & Barcellos, Thaís Mendonça. (2020). The use of cognitive instruments for research in early childhood education: Constraints and possibilities in the Brazilian context. *Pro-Posições*, 31, e20180036.
- Bentzen, Warren. (2012). Guia para observação e registro do comportamento infantil. São Paulo: Cengage Learning.
- Brasil. Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI. (2006). Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. (2009). *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação – CNE. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil: Resolução CEB-CNE nº. 1*. Brasília: CNE.
- Brasil. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. (2011). *Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/index.php>
- Brasil. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. (2015). *Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto*. Curitiba: MEC/UFRP.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME.
- Bricker, Diane, Squires, Jane, Mounts, Linda, Potter, Lawanda, Nickel, Robert, Twombly, Elizabeth, & Farrell, Jane. (1999). Ages and stages questionnaire. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brito, Angela do Céu Ubaiara, & Kishimoto, Tizuko Morchida. (2019). A mediação na Educação Infantil: Possibilidade de aprendizagem. *Educação*, 44, 1-19. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436248>.
- Campos, Maria Malta. (2009). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB.
- Castilho, Priscila Carvalho de, Gil, Marcia de Oliveira Gomes, & Ogando, Laura Duarte. (2021). *Estudo nº VIII: Educação Infantil de Qualidade*. São Paulo: Núcleo Ciência Pela Infância. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <http://www.ncpi.org.br>
- Coelho, Rita de Cássia de Freitas, & Macário, Alice de Paiva. (2020). Educação infantil e avaliação: Processos e perspectivas. *Pesquisa e Debate em Educação*, 10(1), 940-960. <http://dx.doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.32013>



- Fochi, Paulo Sérgio. (2016). A didática dos campos de experiências. *Revista Pátio*, 49. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <https://www.researchgate.net/publication/319653636>
- Frankenburg, William, & Dodds, Josiah. (1967). The Denver developmental screening test. *The Journal of Pediatrics*, 71(2), 181-191. PMID:6029467. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3476\(67\)80070-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-3476(67)80070-2)
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. (2021). Prêmio Educação Infantil: Análise de práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular. São Paulo. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-premio-educacao-infantil/>
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social. (2022). Avaliação da qualidade da educação infantil. São Paulo. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/estudo-nacional-qualidade-educacao-infantil/?s=avalia%C3%A7%C3%A3o>
- Holmes-Bernstein, Jane, & Waber, Deborah. (1990). Developmental neuropsychological assessment. In Alan Boulton, Glen Baker, & Merrill Hiscock (Eds.), *Neuropsychology* (pp. 311-371). Totowa: Humana Press.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Coordenação de Trabalho e Rendimento. (2019). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Kagan, Sharon Lynn. (2011). Qualidade na educação infantil: Revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 56-67. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100004>
- Kishimoto, Tizuko Morchida. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6(2), 46-63. Recuperado em 20 de abril de 2022, de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>
- Koslinski, Mariane Campelo, & Bartholo, Tiago Lisboa. (2020). Desigualdades de oportunidades educacionais no início da trajetória escolar no contexto brasileiro. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 110(110), 215-245. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-215245/110>.
- Madaschi, Vanessa, Mecca, Tatiana Pontrelli, Macedo, Elizeu Coutinho, & Paula, Cristiane Silvestre. (2016). Bayley-III scales of infant and toddler development: Transcultural adaptation and psychometric properties. *Paidéia*, 26, 189-197.
- Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. (2018). Campos de experiências: Efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana.
- Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. (2019). A construção da primeira base nacional comum curricular para a educação infantil. *Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 8(2), 75-94. <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28263>.
- Pisani, Lauren, Borisova, Ivelina, & Dowd, Amy Jo. (2015). International development and early learning assessment technical working paper. Save the Children.
- Ribeiro, Bruna. (2018). Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: Um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros. *Revista Linhas*, 19(40), 218-245. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018218>.
- Ribeiro, Vanda Mendes. (2014). Que princípio de justiça para a educação básica? *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1094-1109. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142844>.
- Santos, Daniel Domingues dos. (2015). *Impactos do ensino infantil sobre o aprendizado: Benefícios positivos, mas desiguais* (Tese de doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Shavitt, Ilana, Ayres de Araujo Scatollin, Monica, Suzart Ungaretti Rossi, Adriana, Pacífico Mercadante, Mariana, Gamez, Luciano, Resegue, Rosa Miranda, Pisani, Lauren, & Rosário, Maria Conceição do. (2022). Transcultural adaptation and psychometric properties of the International Development and Early Learning Assessment (IDELA) in Brazilian pre-school children. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100138. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100138>
- Soares, Magda. (2020). *Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.
- Sousa, Sandra Zákia, & Pimenta, Cláudia Oliveira. (2016). Avaliação da educação infantil: Aportes de iniciativas estrangeiras. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 376-406. <http://dx.doi.org/10.18222/eaev.v0ix.3778>.
- Tymms, Peter. (1999a). *Baseline assessment and monitoring in primary schools: Achievements, attitudes, and value-added indicators*. London: David Fulton.
- Tymms, Peter. (1999b). Baseline assessment, value-added and the prediction of reading. *Journal of Research in Reading*, 22(1), 27-36. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00066>.
- United Nations Children's Fund – UNICEF. (2017). *Overview: MELQO: Measuring early learning quality and outcomes*. New York: UNICEF.
- Vygotsky, Lev Semionovitch, Luria, Alexander Romanovich, & Leontiev, Alex (1984). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Lev Semionovitch Vigotski (Ed.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Vol. 10, pp. 103-117). São Paulo: Ícone Editora.