

## **Agradecimentos**

A todos os docentes que me acompanharam, ao longo deste percurso de aprendizagem, e que contribuíram para que conseguisse alcançar com sucesso esta etapa da minha vida. Um agradecimento especial às minhas orientadoras, Professora Helena Luís e Professora Gracinda Hamido, pelos ensinamentos, críticas construtivas e pela disponibilidade prestada ao longo deste trabalho.

Às duas instituições onde decorreram os estágios, um muito obrigada às educadoras cooperantes e restante comunidade educativa, pela receptividade e disponibilidade para ajudar. Também às crianças de ambos os contextos, que tive o privilégio de conhecer, e que me ensinaram a crescer profissionalmente.

Às educadoras, que participaram no meu estudo, um agradecimento especial, pela disponibilidade e ajuda que sempre tiveram para comigo.

Aos meus amigos e amigas, que me acompanharam ao longo desta etapa, pelo carinho, incentivo e palavras de conforto. Um agradecimento especial ao meu par de estágio que esteve presente nos momentos mais difíceis deste percurso e me incentivou a seguir sempre em frente e a nunca desistir.

Ao meu namorado Ricardo, que faz parte da minha vida há alguns anos, por todo o carinho, apoio e compreensão, por todos os conselhos, por estar sempre comigo nos momentos mais difíceis, por acreditar sempre nas minhas capacidades. Pela amizade e amor incondicional que sempre demonstrou ter, agradeço do fundo do coração.

À Noémia, Zé Carlos, Ângela e Alex que me viram crescer, um sincero obrigada por estarem sempre presentes em todas as etapas da minha vida, pelo carinho e apoio demonstrado ao longo destes anos.

Por último, mas não menos importante, à minha família, em especial aos meus pais e irmã, pela força, apoio incondicional, paciência, compreensão e ânimo que me concederam ao longo de toda a minha vida. Agradeço-lhes por tornarem possível a realização deste sonho e por acreditarem sempre em mim, pelas palavras amigas e de conforto e pelas pessoas importantes que são na minha vida. Sem eles, seria impossível tornar este sonho realidade.

## **Resumo**

O presente relatório procura por um lado, dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada em contexto de creche e jardim de infância, analisando as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas, e por outro, refletir acerca das questões emergentes da prática profissional.

Neste sentido, a questão de investigação prende-se com o uso dos portefólios como instrumento de avaliação das crianças na educação de infância. A metodologia adotada situa-se no âmbito de um estudo qualitativo de carácter exploratório, em que a recolha de dados foi efetuada através da realização de inquéritos por entrevista a educadoras que adotam esta estratégia.

Este trabalho leva-nos a reconhecer a importância do portefólio como uma excelente estratégia de avaliação para as crianças, quer do ponto de vista das suas aprendizagens, quer na capacidade de análise e reflexão.

**Palavras – chave:** Prática profissional, Reflexão na ação, Portefólio de avaliação.

## **Abstract**

The present report seeks to, on one hand, show the course developed on the supervised teaching practice in nursery and kindergardet contexts, analyzing the learning achieved and the difficulties encountered, and on the other hand, reflect on the emerging issues of professional practice.

In this sense, the research question relates to the use of portfolios as an assessment instrument for children in early childhood education. The methodology was a qualitative study of an exploratory nature, where the data collection was done by interviewing educators who adopt this strategy.

This work allows us to recognize the importance of the portfolio as an excellent childrens evaluation strategy, both from their learning point of view, and on the capacity for analysis and reflection.

**Keywords:** Professional practice, Reflection in action, Evaluation portfolio.

## Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Introdução	1
<b>Parte I - Os Estágios</b>	<b>2</b>
1- Contextos de Estágio	2
1.1- Prática de Ensino Supervisionada em Creche	2
1.1.1- Caracterização do contexto institucional	2
1.1.2- Caracterização do grupo de crianças	3
1.1.3- Caracterização e organização da sala de atividades	4
1.1.4- Projeto de intervenção de estágio	5
1.1.5- Avaliação do projeto	7
1.2- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância	7
1.2.1- Caracterização do contexto institucional	7
1.2.2- Caracterização do grupo de crianças	8
1.2.3- Caracterização e organização da sala de atividades	9
1.2.4- Projeto de intervenção de estágio	10
1.2.5- Avaliação do projeto	12
2- Participação das famílias nos contextos	14
3- Percurso de desenvolvimento profissional	15
4- Percurso investigativo- questões emergentes da prática	18
<b>Parte II – Investigando o uso dos portefólios como instrumento de avaliação</b>	<b>21</b>
1- Contextualização e motivações para o estudo	21
2- Enquadramento teórico	22
2.1- A avaliação na Educação Pré-Escolar	22
2.2- O portefólio como instrumento de avaliação das crianças	25
2.3- Construção do portefólio - um processo de aprendizagem	27
3- Enquadramento metodológico	30
3.1- Tipo de estudo	30
3.2- Instrumentos de recolha de dados	30
3.3- Caracterização das participantes do estudo	31

4- Apresentação e análise dos dados	32
5- Conclusões	44
Considerações finais	45
Referências bibliográficas	47
Anexos	49

## **Índice de Anexos**

<b>Anexo 1</b> - Guião da entrevista às educadoras de infância	50
<b>Anexo 2</b> - Transcrições das entrevistas	52
<b>Anexo 3</b> - Excertos de um portefólio da Educadora C: algumas entrevistas realizadas em vários momentos da construção do portefólio	75

## Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática Profissional de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação de Santarém, orientado pelas Professoras Helena Luís e Gracinda Hamido.

Este trabalho tem como objetivos apresentar o caminho percorrido ao longo do mestrado, em ambos os estágios, descrevendo as aprendizagens e as dificuldades, numa perspetiva de análise e reflexão. Além disso, pretende demonstrar o desenvolvimento de competências investigativas, emergentes de prática, que após questionamento e trabalho de pesquisa, procuram resolver situações da ação pedagógica.

Relativamente à sua estrutura, este relatório encontra-se organizado em duas partes.

A Parte I diz respeito à componente dos estágios, em contexto de creche e jardim de infância. Em cada contexto integra-se a caracterização do contexto institucional, do grupo de crianças, da sala e respetiva organização. Também se apresentam os projetos de intervenção realizados com as crianças e a respetiva avaliação. Ainda nesta parte, faz-se referência à participação das famílias em ambos os contextos e reflete-se acerca do percurso de desenvolvimento profissional, onde são apontadas as aprendizagens, as dificuldades sentidas e a forma de as ultrapassar. Por último, aborda-se o surgimento das primeiras questões que emergiram da prática, onde se foca a questão de investigação: "*O uso dos portefólios como instrumento de avaliação das crianças na educação de infância*", que será analisada e refletida na Parte II.

A Parte II inicia-se com uma breve contextualização e com as motivações para o estudo, onde se apresenta a questão de pesquisa e a forma como esta secção se encontra organizada. Posteriormente, segue-se o enquadramento teórico, resultante das leituras realizadas acerca da questão, onde se aborda a avaliação na educação pré-escolar, o portefólio como instrumento de avaliação e a sua respetiva construção como um processo de aprendizagem. Seguidamente, apresenta-se o enquadramento metodológico, referindo o tipo de estudo e os instrumentos que auxiliaram na recolha de dados. Também é realizada uma breve caracterização das participantes do estudo de forma a dar conta de alguns dados profissionais. Por fim, apresenta-se a análise de dados, com base nas respostas dadas pelas educadoras, de acordo com os objetivos delineados, articulando com as leituras realizadas.

Segue-se, por último, a secção das considerações finais, onde se reflete sobre o contributo da intervenção em creche e Jardim de infância para o desenvolvimento de competências profissionais.

## **I Parte – Os Estágios**

### **1. Contextos de Estágio**

#### **1.1- Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

##### **1.1.1- Caracterização do contexto institucional**

A componente de prática de ensino profissional supervisionada decorreu ao longo do ano letivo 2012 /2013, em contexto de creche (1º semestre) e jardim de infância (2º semestre), ambos situados na zona de Santarém.

A creche, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, era da responsabilidade da Igreja Católica e da Comunidade Local. Esta instituição compreendia várias valências, desde a creche à educação pré-escolar, disponibilizando também apoio domiciliário, centro de dia e lar de idosos.

Relativamente à instituição onde a creche estava inserida, esta dispunha de duas salas de creche, uma destinada às crianças com um ano, e outra às crianças com dois anos. A primeira sala acolhia oito crianças, enquanto na segunda estavam presentes quinze crianças. Em cada sala estavam presentes permanentemente uma educadora e uma assistente operacional.

Já na valência de educação pré-escolar existia uma educadora e duas assistentes operacionais, pois o grupo era multietário, composto por vinte e oito crianças desde os três aos cinco anos de idade. Além disso, esta valência prestava apoio domiciliário aos idosos e era considerada centro de dia, daí que existissem profissionais específicos para esse efeito.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição, esta abria às 7h30m, com o acolhimento das crianças, e efetivava o seu fecho às 19h30m. O acolhimento na valência de creche era realizado por uma educadora, enquanto o encerramento era da responsabilidade de uma assistente operacional.

No que se refere ao Projeto Educativo da Instituição, apenas tivemos acesso a algumas informações, devido à mudança da administração do estabelecimento. Assim, constatámos que a instituição tinha como linha orientadora a atividade pedagógica, centrada no projeto “Educar para a vida”, de modo a apelar aos valores morais, dada a emergência de problemas sociais e morais na sociedade, e do mini projeto “ A arte e os valores”.

Desta forma, segundo o mesmo documento, desejar-se-ia que as equipas pedagógicas trabalhassem em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de modo a dar resposta às necessidades dos grupos de crianças para “educar para a vida”.

### **1.1.2 - Caracterização do grupo de crianças**

No que diz respeito à prática profissional em creche, esta foi realizada na sala dos dois anos, composta por quinze crianças, das quais eram nove do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo que as suas idades oscilavam entre os vinte e dois e os trinta e dois meses.

Após consulta do Projeto Pedagógico de Grupo (PPG), apenas cinco destas crianças frequentavam pela primeira vez a creche e, segundo a educadora cooperante, manifestaram uma boa adaptação, sentindo-se confiantes. Ainda no mesmo documento, no que respeita ao desenvolvimento global do grupo, as crianças eram descritas como bastante ativas e as suas capacidades correspondiam à sua faixa etária, apesar de existir alguma discrepância de idades no grupo.

Na generalidade, ao nível da linguagem, as crianças mostravam um nível relativamente elevado de compreensão do que era dito/solicitado, bem como já eram capazes de pronunciar pequenas frases, o que nos permitia estabelecer pequenos diálogos com as crianças.

De acordo com o PPG e da minha observação, este grupo de crianças era bastante bem-disposto e autónomo nomeadamente ao nível da alimentação (comiam sozinhos, utilizando a colher, garfo e faca e bebiam água pelo copo sem entornar) e da higiene, em que realizavam os procedimentos necessários autonomamente.

Além disso, o grupo mostrou estar perfeitamente integrado nas rotinas da sala, uma vez que nestas idades as rotinas assumem uma grande importância. As crianças através da repetição diária conseguem adquirir a noção dos vários momentos do dia, o que lhes confere alguma segurança e confiança em si mesmas. Por exemplo, as crianças após o acolhimento da manhã, quando chegavam à sala, sabiam que tinham de ir realizar a sua higiene e que posteriormente se sentavam nas mesas disponíveis para a hora da bolacha. Seguidamente sentavam-se no tapete para cantar a canção do “Bom dia” e ouvir uma história.

A rotina de contar uma história era um momento que deliciava bastante as crianças, não só pela visualização das imagens do livro, mas também aquando da manipulação de fantoches.

O PPG intitulado “A brincar vou crescendo” surgiu devido à importância dada à brincadeira nesta faixa etária, pois é desta forma que as crianças descobrem o mundo que as rodeia, indo ao encontro do Projeto Educativo da Instituição.

Relativamente às áreas de desenvolvimento preferenciais ou que detinham mais potencialidades de aprendizagem, constatei que as crianças se mostravam participativas e interessadas independentemente da área de conteúdo trabalhada. No entanto, gostavam particularmente do momento inicial no tapete, em que se reuniam para cantar a canção do “Bom dia” e se passava à leitura de uma história.

Apesar de os momentos de brincadeira livre serem bastante importantes para as crianças, uma vez que estas tinham oportunidade de escolher a área de atividade para onde desejavam ir

brincar, as atividades de cariz mais orientado também eram do agrado das mesmas, apresentando-se como novos desafios.

Relativamente à permanência das crianças na instituição, em conversa com a educadora cooperante pude constatar que em média estas permaneciam na creche cerca de 10h diárias, até à chegada de algum familiar, por não existirem atividades extracurriculares nas quais as crianças pudessem participar.

### **1.1.3- Caracterização e organização da sala de atividades**

A sala que acolheu o grupo de crianças caracterizou-se por ser um espaço limpo e arrumado, pouco amplo, mas muito acolhedor e organizado, que proporcionou o bem-estar e autonomia das crianças.

Relativamente à organização da sala, é importante salientar que esta estava definida pelas seguintes áreas de atividade: do tapete (livros e fantoches), da casa, dos jogos de mesa, da garagem e das construções. Estas áreas encontravam-se, de uma forma geral, delimitadas quer por armários, quer por objetos inerentes a cada área, sendo que havia um número limitado de crianças em cada uma.

Como já foi referido anteriormente, os momentos de brincadeira livre eram bastante valiosos para as crianças, uma vez que “ (...) o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem (...). ” (Moyles, 2002, p.21). Neste sentido, o educador possui um papel fundamental, proporcionando tanto brincadeiras livres como dirigidas, de forma a ter em conta as necessidades de aprendizagem das crianças. Neste ciclo, como afirma Moyles (2002, p.37), o papel do educador é de “iniciador e mediador da aprendizagem”. Contudo, é fundamental que perceba o que a criança aprendeu, e neste caso o educador deixa de ser “iniciador e mediador da aprendizagem”, para ser “observador e avaliador” (Moyles, 2002, p.37) das aprendizagens das crianças.

Assim, ao longo do estágio tive oportunidade de observar as brincadeiras das crianças nas diferentes áreas de atividade e intervir de forma a “ (...) acrescentar-lhes uma nova aprendizagem” (Moyles, 2002, p.27). Tomando como exemplo uma situação ocorrida no estágio, em que uma criança estava na área das construções, colocando as diversas peças ao lado umas das outras, questionei-a de forma a perceber o que estava a representar. Após algum tempo de observação, propus-lhe que, em vez de colocar as peças ao lado umas das outras, experimentasse colocá-las em torre, e ao longo do tempo colocando diversas variantes como por exemplo só as azuis, ou as vermelhas. A partir daí, pude observar que quando a criança escolhia ir brincar para a área das construções, não só fazia das peças um “comboio”, como também construía torres com diversas cores.

Relativamente aos materiais existentes na sala, considero que estes eram adequados à faixa etária das crianças, não apresentando qualquer tipo de risco. Além disso, em cada área de atividade as crianças tinham ao seu dispor alguns materiais caracterizadores desse mesmo espaço, que permitiam a manipulação criativa por parte das crianças, estimulando o jogo simbólico e a interação entre pares.

Também existiam espaços dedicados à exposição dos trabalhos das crianças (no interior e no exterior da sala), o comboio dos aniversários, o espaço das histórias e das canções trabalhadas junto ao tapete, ao nível das crianças.

Ainda existia um espaço exterior à sala, um pequeno recreio sem cobertura, com alguns divertimentos (escorrega, casinhas) do qual as crianças usufruíam sempre que o estado do tempo permitisse.

#### **1.1.4- Projeto de intervenção de estágio**

No que respeita ao projeto de intervenção implementado este denominou-se “O Natal” articulado com o subtema “A Família”. Este projeto foi ao encontro do que a educadora cooperante tinha estipulado trabalhar para os meses em que realizámos o estágio, sendo que a maioria das atividades foram ditadas por esta. Devido à inexperiência neste, contexto, procurámos sempre o auxílio da educadora cooperante, de modo a dar continuidade ao trabalho realizado até então.

Quanto aos objetivos do projeto, foi nossa intenção que as crianças conhecessem alguns objetos característicos da época natalícia (árvore de natal, presépio, bolas, sinos, luzes, entre outros); que identificassem a sua árvore genealógica e os seus familiares mais próximos através de fotografias; que conhecessem a família do menino Jesus; que cantassem canções de natal e sobretudo que se divertissem com as atividades que viríamos a propor.

Importa salientar que, apesar dos objetivos delineados, pretendi numa primeira fase criar uma relação com as crianças baseada na afetividade e segurança, para que posteriormente as crianças se sentissem bem e confiantes com a minha presença e eu própria fosse capaz de responder às necessidades do grupo. Considero que criei uma relação bastante afetiva e de respeito, quer com as crianças, quer com a educadora cooperante e assistente operacional.

Sem menosprezar as atividades que foram realizadas diretamente ligadas ao projeto, procurei “garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades (...). ” (Portugal, 2012, p.5). Assim, mais importante do que avaliar as crianças nas atividades do projeto, procurei estabelecer algumas intencionalidades inerentes às rotinas implementadas na creche. Algumas constavam do PPG e, enquanto estagiária, procurei dar-lhes uma maior importância, nomeadamente que a criança fosse capaz de partilhar a atenção do adulto; saber explicar e pedir aquilo que pretende; tornar-se autónomo nos momentos de

higiene e refeições; desenvolver a linguagem a partir da interação entre adulto-criança e criança-criança; associar palavras a objetos. Desta forma, a educadora deve ser um indivíduo “sensível e caloroso” (Portugal,2012, p.7) que procura primeiramente o bem-estar de cada criança.

Como referi anteriormente, estas intencionalidades estavam subjacentes às rotinas realizadas ao longo do dia na creche e, ao longo do estágio, constatei que a educadora cooperante lhes dava relevância daí privilegiar estes momentos.

No que respeita a algumas atividades que foram realizadas conjuntamente com as crianças, no âmbito do projeto, irei referir as que considero mais relevantes, nomeadamente as que foram ao encontro dos objetivos que estipulámos e outras.

Visto que um dos objetivos era que as crianças identificassem os seus familiares mais próximos (pai, mãe, irmãos e avós) solicitámos aos pais que construíssem uma árvore genealógica de cada criança, recorrendo a fotografias. Todas as árvores genealógicas foram afixadas numa parede da sala (junto à casinha) ao nível do olhar das crianças, para que estas as pudessem visualizar sempre que o desejassem. Inicialmente em grande grupo foi explorada com cada criança a sua árvore genealógica, questionando-a sobre quem eram. A totalidade das crianças conseguiu identificar os seus parentes mais próximos, inclusive os nomes dos respetivos, nomeadamente dos pais, irmãos e avós. Recordo, como um aspeto bastante positivo, a alegria das crianças ao observarem as suas árvores genealógicas apontando para as fotografias dos seus familiares, nos momentos de brincadeira livre.

Neste seguimento, foi contada uma história alusiva ao nascimento do menino Jesus a partir de imagens bastante elucidativas, uma vez que esta instituição vinculava os seus profissionais a ministrarem ensinamentos acerca da tradição católica. Além disso, as crianças observaram um presépio “real” com as principais figuras. Com vista à construção de um presépio, construímos três silhuetas, de forma a que representassem José, Maria e o menino Jesus, sendo que as crianças, através da rasgagem e colagem de papéis, procederam à sua decoração. Com esta atividade, também tivemos oportunidade de explorar com as crianças as diferentes partes do corpo (olhos, boca, nariz, orelhas, pernas, braços) através das silhuetas. Este trabalho foi colocado no espaço exterior à sala, com vista à visualização por parte das famílias.

Também foram proporcionados momentos em que as crianças puderam explorar o som de instrumentos musicais existentes e outros construídos pelas estagiárias, como por exemplo balões com arroz e a construção de sinos, recorrendo a um pedaço de cartão e guizos. As atividades de psicomotricidade também permitiram que as crianças se desinibissem, criando circuitos simples com arcos, túneis e bolas, disponíveis na creche.

Para além das atividades relacionadas diretamente com o projeto, tivemos oportunidade de realizar outras relativas a épocas festivas decorrentes, como a confeção de broas para celebrar a data do “pão por deus” e a exploração e a carimbagem com castanhas para festejar o São Martinho. Nesta última, os pais foram convidados a participar, trazendo alguns alimentos

relativos a esta época, para que se comemorasse o dia do São Martinho com as famílias e os dois grupos da valência de creche.

### **1.1.5- Avaliação do projeto**

Após todo o trabalho realizado em torno do projeto surge a necessidade de avaliá-lo, quer do ponto de vista das aprendizagens das crianças, quer para nós enquanto profissionais. A questão da avaliação, mais concretamente a avaliação das aprendizagens das crianças, constituiu uma das minhas dificuldades, daí a minha questão de pesquisa estar inerente a este processo. O facto de as crianças serem bastante pequenas e ainda estarem a adquirir a linguagem, tornava a avaliação mais complexa, inicialmente.

No entanto, de forma a avaliá-las neste contexto, recorreremos essencialmente à observação direta, na medida em que, através do acompanhamento dado às crianças durante as atividades, pudemos constatar os seus níveis de implicação e bem-estar. Além disso, pude apurar possíveis dificuldades que as crianças apresentavam em determinada atividade, que exigia da minha parte um maior acompanhamento. Também proporcionei momentos em que as crianças se pudessem expressar livremente de forma a escutá-las.

Ainda em conversas informais com a educadora cooperante e a supervisora de estágio, pude perceber os meus pontos positivos e os que deviam ser mais trabalhados.

Relativamente aos objetivos que delineámos para o projeto penso que, de uma forma geral, foram cumpridos. As atividades propostas, relativas ao projeto, foram realizadas de uma forma bastante lúdica, para proporcionar diferentes experiências às crianças. Considero que, de um modo geral, as crianças reagiram de uma forma positiva às atividades.

Acrescento, ainda, que foram igualmente importantes as conquistas que as crianças foram realizando ao longo do tempo de estágio, ao nível da sua autonomia, desinibição, linguagem e atitude.

## **1.2- Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **1.2.1- Caracterização do contexto institucional**

O jardim de infância (JI), instituição da rede pública, tutelada pelo Estado, compreendia as valências de educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Já o agrupamento a que pertencia era composto por diversos estabelecimentos, que iam desde a educação pré-escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico.

O jardim de infância dispunha de duas salas que acolhiam crianças dos três aos seis anos de idade, ambas com uma educadora e uma assistente operacional de apoio, sendo que esta

última não estava permanente na sala. A sala 1 acolhia vinte e cinco crianças, enquanto na sala 2 da educação pré-escolar estavam presentes dezanove crianças.

Relativamente ao 1º CEB, este era composto por quatro turmas, que iam desde o 1º ao 4º ano de escolaridade. Deste modo, tinha quatro professores titulares de turma e uma docente de Ensino Especial.

Um aspeto não menos importante que pude reparar foi o trabalho cooperativo existente entre os docentes da educação pré-escolar e do 1º CEB. Um exemplo bastante concreto foi a organização e a preparação da Semana Cultural que ocorre todos os anos na instituição, com o intuito de desenvolver diversas atividades com as crianças dos dois contextos, relacionada com um tema. Este ano o tema escolhido pelos docentes foi “ O Mar” e, através de conversas informais entre os vários docentes e as estagiárias, estabeleceram-se as atividades que iriam ser realizadas ao longo da semana, organizadas por diferentes ateliês (expressão dramática, música, pintura e ciências) sendo que um par de estagiárias ficaram responsáveis por cada ateliê.

Também em conversa com a educadora cooperante constatei que, regularmente, se realizavam reuniões com os docentes dos diferentes níveis de ensino e que normalmente as crianças da educação pré-escolar se deslocavam ao pavilhão do 1º CEB de modo, a partilharem alguns trabalhos /projetos que realizavam.

Existia um espaço exterior, comum ao jardim de infância e 1ºCEB, zona bastante ampla, que contemplava tanto zonas verdes, como um parque infantil, dotado de um escorrega e um balancé, onde as crianças podiam brincar livremente.

Quanto ao horário de funcionamento da instituição, a abertura da mesma efetivava-se às 8h45 e o seu encerramento às 17h30, sendo que apenas as crianças que frequentavam a Componente de Apoio à Família (CAF) ficariam até ao encerramento. As restantes permaneciam nas salas até às 15h30m até à chegada de um familiar.

### **1.2.2- Caraterização do grupo de crianças**

No que respeita ao grupo, este era composto por dezanove crianças, nove do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Importa referir que o grupo era constituído maioritariamente por crianças de três e de quatro anos, sendo que apenas cinco crianças tinham cinco anos. Relativamente aos agregados familiares, estas crianças eram provenientes de famílias de nível sociocultural médio-baixo ou baixo.

Todas as crianças possuíam nacionalidade portuguesa, havendo três de etnia cigana. No entanto eram tratadas de igual forma não havendo qualquer tipo de discriminação tanto da parte das crianças como pelos adultos, uma vez que existia um grupo considerável de crianças de

etnia cigana na instituição. Estas crianças estavam perfeitamente integradas no grupo e no espaço da sala e brincavam geralmente com todas as crianças. Já nas brincadeiras do espaço exterior (comum também ao 1º CEB), verifiquei que grande parte das vezes todas as crianças de etnia cigana brincavam apenas entre si, facto que fui constatando ao longo do estágio.

Após observação e consulta do Projeto Curricular de Grupo (PCG), constatei que o grupo apreciava os momentos de brincadeira livre, mas também se interessava bastante por atividades de expressão plástica, nomeadamente a pintura e atividades que envolvessem a descoberta e exploração da natureza. Além disso, organizavam-se bem no jogo simbólico e demonstravam competências no jogo dramático, atividades que também eram do seu interesse.

Relativamente às fragilidades, destaquei essencialmente a falta de algumas regras básicas das crianças que muitas vezes perturbou o funcionamento da sala, nomeadamente na arrumação da mesma. No entanto, a par desta fragilidade considero um aspeto positivo o facto de ter existido um espírito de interajuda entre as crianças mais velhas para com as mais novas, nomeadamente na arrumação da sala e no auxílio de alguns trabalhos.

Além disso, em conformidade com o PCG, como fragilidades eram apontadas a falta de concentração das crianças mais novas, a falta de hábitos de higiene, de regras de educação e vocabulário reduzido de algumas crianças.

Contudo, o grupo demonstrou estar perfeitamente integrado nas rotinas estabelecidas na sala. As crianças sabiam exatamente o que iria ocorrer em cada parte do dia, sendo que a reunião de manhã, em grande grupo, era um momento fulcral, em que a educadora cooperante dava a conhecer às crianças o que iria ser realizado ou as questionava sobre o que gostariam de realizar. Este momento também era do agrado das crianças, uma vez que se partilhavam vivências pessoais que cada criança desejaria expressar, bem como se cantavam canções sugeridas pelas mesmas.

Finalizando, a generalidade do grupo interessava-se por atividades novas, demonstrando agrado e satisfação nas tarefas que realizavam.

### **1.2.3- Caraterização e organização da sala de atividades**

A sala que acolheu o grupo de crianças caraterizou-se por ser um espaço limpo e arrumado, bastante amplo e acolhedor, que proporcionou o bem-estar às crianças.

No que concerne à organização do espaço, a sala encontrava-se organizada de forma a proporcionar às crianças uma maior autonomia, bem-estar e situações de aprendizagem diversificadas, recorrendo-se à definição de várias áreas de atividade: biblioteca (tapete), casa, jogos de mesa, pintura, plasticina, garagem/construções e da informática.

Segundo Hohmann e Weikart (2009, p.164), “o espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras”. Desta forma, as

crianças sabem exatamente os objetos e materiais que estão disponíveis e em que lugar os podem encontrar. A organização por áreas de atividade permite, ainda, “ (...) aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais (...)” (Hohmann & Weikart, 2009, p.165).

Todas as áreas se encontravam equipadas com materiais bastante variados e adequados às idades das crianças, que apelavam à curiosidade, exploração e aprendizagem. Tal como acontecia na creche, os materiais estavam acessíveis e eram as crianças que escolhiam a área de atividade para onde desejavam ir após questionamento da educadora cooperante.

Assim sendo, havia estipulação por parte da educadora cooperante do número máximo de crianças em cada área e estas no final ficavam responsáveis pela arrumação da mesma. Também existia a preocupação de as crianças não estarem sempre na mesma área, uma vez que havia algumas que escolhiam sempre o mesmo lugar para brincar, não dando oportunidade às restantes crianças. Desta forma, tive o cuidado de observar e intervir nesta ocorrência, conversando com a criança, e estimulando-a a realizar outra tarefa.

Ao longo das paredes da sala, existiam espaços dedicados à exposição dos trabalhos que as crianças realizavam.

#### **1.2.4- Projeto de intervenção de estágio**

No que respeita ao projeto de intervenção implementado este denominou-se “À descoberta da Natureza” com vista à construção de um minijardim. Este projeto foi sugerido pela educadora cooperante uma vez que ia ao encontro de uma das potencialidades do grupo por um lado e, por outro, poderiam ser trabalhadas as diferentes áreas de conteúdo articuladas com o projeto, apesar de esta temática estar mais direcionada para a área de Conhecimento do Mundo.

Após algumas conversas informais com a educadora cooperante e no período de observação, constatámos que regularmente as crianças realizavam alguns trabalhos no espaço exterior, trabalhos esses que geralmente se realizam dentro da sala de atividades, como por exemplo, desenhos, pinturas e atividades orientadas pela educadora.

Desta forma, considerámos que este espaço poderia ser aproveitado de forma a desenvolver um projeto em torno deste, aproveitando as suas potencialidades, não nos cingindo apenas ao espaço da sala.

Assim, para a concretização do projeto delineámos alguns objetivos que pretendíamos atingir, sendo eles: proporcionar oportunidades para explorar a natureza (construção de um minijardim); observar e recolher elementos da natureza (folhas, flores e animais); adquirir a linguagem e o rigor científico inerentes à temática; desenvolver o espírito crítico; e despertar a curiosidade.

No que respeita a algumas atividades que foram realizadas no âmbito do projeto, irei apenas salientar as que considero mais relevantes e as que foram ao encontro dos objetivos do projeto.

Uma das atividades desenvolvidas com o grupo a que as crianças aderiram bastante bem foi a realização de um boneco de germinação com sementes de alpista. Anteriormente a esta atividade, numa primeira fase de implementação do projeto, tínhamos mostrado às crianças vários tipos de sementes, questionando-as sobre o que pensavam ser. Assim, tiveram oportunidade de as explorar e de as observar melhor, com recurso a uma lupa de mão, e agrupar vários tipos de sementes, segundo um critério à sua escolha (tamanho, forma, cor). Também contamos algumas histórias relacionadas com este tópico e propusemos que em alguns momentos fossem as próprias crianças a contar a história através de ilustrações, de modo a que observassem o que poderia nascer a partir de uma semente. Após vários diálogos com as crianças, chegámos à conclusão que quando colocada na terra “a semente cresce e que saíam coisas lá de dentro” (M.A, 5 anos). Desta forma, foi colocada a questão ao grupo, por parte da estagiária, “O que há dentro de uma semente?” de forma a apurar as ideias iniciais das crianças. Neste seguimento, as crianças observaram o interior de uma semente de feijão e milho, com recurso ao microscópio. Para avaliar as crianças, solicitámos que as crianças realizassem um desenho do que tinham observado a partir do microscópio, sendo que as crianças mais velhas representaram de uma forma clara os elementos essenciais que contem uma semente, a casca e o embrião.

A construção dos bonecos de germinação surgiu da necessidade de testar as ideias iniciais que as crianças tinham, apesar de termos utilizado areia e não terra. Para esta atividade tínhamos como objetivos específicos que as crianças compreendessem o ato de semear de uma forma lúdica e a verificação da germinação das sementes de alpista. As crianças desde o início mostraram bastante entusiasmo com o que propusemos, uma vez que optámos por mostrar uma fotografia de como poderiam vir a ficar os seus bonecos.

Esta atividade foi realizada individualmente com cada criança, sendo que tinha o acompanhamento permanente de uma das estagiárias, uma vez que era necessário ajudar as crianças, dando-lhes algumas indicações. Enquanto isso, as restantes crianças brincavam livremente pelas diferentes áreas de atividades escolhidas pelas próprias. Após a construção do seu próprio boneco, tiveram oportunidade de o colocar no exterior e de o regar sempre que necessário, sendo este um momento de grande curiosidade, dado que as crianças queriam ver se o “cabelo” do boneco já tinha crescido. Aquando do resultado final, as crianças colocaram olhos e boca no seu boneco e deram-lhes um nome a seu gosto.

Também realizámos uma visita a um jardim próximo do JI em que as crianças recolheram alguns elementos da Natureza (flores, folhas, paus, pinhas) e, após diálogo sobre a visita, construíram o seu próprio jardim, numa folha, com estes elementos, dando-lhe um nome. Neste

seguimento, procedemos à construção de um jardim suspenso numa sapateira, com as plantas que as crianças tinham trazido de casa. Inicialmente, a sapateira foi decorada por cada uma das crianças, uma vez que foi sugerido por alguns elementos do grupo e posteriormente, procedeu-se à transplantação de cada planta pelas crianças, colocando um pouco de terra e água. Este procedimento deixou as crianças bastante eufóricas, pois todas queriam colocar a planta que trouxeram.

Após a construção do jardim fomos observar alguns animais que poderiam “habitar” o jardim, de forma a que as crianças os recolhessem para dentro de um recipiente, para posterior observação no microscópio. Nesta atividade agrupámos as crianças em pares de diferentes idades, para que se pudessem auxiliar na observação e recolha de alguns animais. Esta atividade foi bastante entusiasmante, quer na recolha quer na observação, que foi efetuada no microscópio pois as crianças puderam observar melhor algumas características dos animais recolhidos (mosca, melga, formiga e escaravelho). Por fim, as crianças realizaram um desenho do animal que mais gostaram de ver no microscópio, para que apurássemos quais as características que mais despertaram a atenção das crianças. Uma vez que não poderiam ser recolhidos todos os animais que podem estar presentes no jardim, como o caso dos pássaros, referidos pelas crianças, estas sugeriram que se construíssem ninhos perto do minijardim. Assim, após conversa com as crianças, foram construídos ninhos com pacotes de leite colocando uma abertura de forma a que os pássaros pudessem entrar. Após a decoração dos ninhos, as crianças colocaram-nos numa árvore e sugeriram a colocação de comida para os “chamar”.

Apesar dos objetivos delineados, diretamente relacionados com o projeto, foram desenvolvidas outras atividades inerentes a dias temáticos, como por exemplo, o dia da mãe e do pai, o 25 de abril e outras sugeridas pelas crianças. Neste sentido tivemos a preocupação de questionar e ouvir as crianças, de modo a que fossem elas a escolher o que gostariam de realizar, uma vez que era hábito da educadora cooperante. Relativamente às atividades sugeridas pelas crianças saliento essencialmente as dramatizações de algumas histórias, recorrendo a adereços e a um fantocheiro, os jogos de equipa e individuais e as danças.

### **1.2.5- Avaliação do projeto**

Durante e após a implementação do projeto, torna-se necessário avaliá-lo do ponto de vista das aprendizagens das crianças e nossas enquanto estagiárias. Como já referi no ponto 1.1.5 deste relatório, a tarefa de avaliar apresentou-se como uma dificuldade ao longo do estágio em creche, e neste contexto não foi exceção.

Devido aos diferentes níveis de desenvolvimento em que as crianças se encontravam, devido às suas faixas etárias, foi necessário adaptar a maior parte das atividades.

Para além da observação direta e registo fotográfico, instrumentos utilizados para avaliar as crianças na creche, foi-nos possível criar grelhas de observação com os objetivos que pretendíamos avaliar em determinada atividade, constando o bem-estar e envolvimento das crianças. A avaliação foi feita individualmente, sendo que as escalas, quer do envolvimento quer do bem-estar, variaram entre 1 (muito baixo) a 5 (muito alto). De salientar, que as crianças não foram avaliadas com os mesmos critérios, pois tivemos em conta a sua faixa etária, bem como o seu grau de desenvolvimento, ou seja, apesar de termos um objetivo específico para cada atividade, esse objetivo foi adaptado consoante a faixa etária das crianças.

Não menos importantes, foram os diálogos estabelecidos com as crianças durante e no final das atividades, quer em grande grupo ou individualmente.

Desta forma, pode-se afirmar que na generalidade os objetivos do projeto foram cumpridos, apesar de ter a consciência que em alguns momentos fui ambiciosa em “querer fazer mais” no tempo restrito que tivemos em intervenção.

Considero que foi desenvolvido um trabalho bastante gratificante, quer do ponto de vista das aprendizagens proporcionadas às crianças quer para mim, na medida em que inicialmente me sentia insegura face à abordagem da Área de Conhecimento do Mundo. Para mim, foi um grande desafio desenvolver um projeto partindo desta área de conteúdo, uma vez que, inicialmente, considerava não ter conhecimento científico necessário para realizar a abordagem desta temática, o que conseqüente se iria refletir na forma de desenvolver as atividades com as crianças.

Assim, realizei várias pesquisas/leituras e recorri a alguns docentes da escola de forma a ultrapassar este limite. Ao longo do estágio, através das atividades experimentais, apercebi-me da eficácia que possui a experimentação e posterior observação para a obtenção de resultados visíveis e reais para as crianças. Refiro-me, por exemplo, à experiência realizada com três flores brancas, colocadas cada uma num recipiente com três corantes de diferentes cores. As crianças fizeram uma previsão do que aconteceria a cada uma e, posteriormente, puderam observar realmente o que ocorreu a cada flor. Verificaram que a cor das pétalas das flores ficaram da cor de cada corante (verde, amarelo e azul).

Por último, os feedbacks da educadora cooperante e da supervisora de estágio ajudaram a perceber quais os pontos positivos, mas essencialmente aqueles que deveriam ser tidos em conta de forma a melhorar a minha prática futura.

## **2- Participação das famílias nos contextos**

Também a participação das famílias se tornou um aspeto essencial em todo o processo educativo. Para além das reuniões trimestrais que as educadoras cooperantes realizavam com os Encarregados de Educação, dando-lhes conta das avaliações das crianças, eram envolvidos diretamente nas atividades realizadas.

Em jardim de infância, nos dias comemorativos, como o dia da mãe e do pai, estes familiares foram convidados a ir até ao JI para que pudessem participar em algumas atividades conjuntamente com os filhos. Além disso, os pais estavam a par do que era realizado no JI, uma vez que mensalmente lhes era entregue um pequeno texto, onde se referiam as principais atividades desenvolvidas com as crianças, bem como as suas reações, ilustrando com algumas fotografias.

Já em creche, os trabalhos expostos no exterior da sala, bem como as planificações semanais, permitiam que as famílias tomassem conhecimento do que estava a ser realizado.

Durante o tempo de intervenção, tive o cuidado de me dar a conhecer aos pais, através de uma carta, solicitando a sua colaboração com alguns materiais/objetos e convidando-os para pequenas atividades que foram sendo realizadas em cada contexto.

Considero que tive a preocupação de manter uma comunicação regular com os pais das crianças, de modo a que se sentissem seguros e confiantes. A maioria mostrou-se sempre disponível para nos ajudar, colaborando de uma forma positiva com as propostas que realizámos, o que para mim foi bastante gratificante

Por fim, é de salientar que ambas as instituições de creche e JI assumiam a família como parte integrante do processo educativo das crianças, procurando sempre envolvê-las através da participação e colaboração nas atividades que estavam a ser desenvolvidas, na comemoração de épocas festivas, na construção de materiais e na realização de atividades relacionadas com os projetos implementados.

Desta forma, concluo afirmando que as famílias de ambos os contextos se mostraram geralmente participativas e interessadas nas atividades que decorreram nas instituições.

### **3- Percurso de desenvolvimento profissional**

No que se refere a todo o percurso realizado durante os dois estágios, considero que existem aspetos positivos a salientar, bem como as principais dificuldades sentidas.

Um dos aspetos que considero mais gratificante e valioso foi a relação baseada na afetividade e no respeito mútuo estabelecida com as crianças, essencialmente no contexto de creche. Inicialmente, o tempo foi de adaptação, tanto da minha parte como das crianças, existindo momentos de timidez mas que, ao longo do estágio, se transformaram em momentos bastante calorosos e de confiança. A meu ver esta postura inicial da minha parte prendia-se com a minha total inexperiência neste contexto e por ter algum receio de não responder às necessidades das crianças. À medida que esta relação ia fluindo, a minha segurança enquanto profissional tornou-se bastante firme, quer na dinamização de atividades quer nas respostas que era necessário dar às crianças.

Desta forma, afirmo que à medida que me fui desinibindo e me senti mais à vontade nas interações que estabelecia com as crianças, estas procuravam-me mais, quer para a resolução de problemas do dia a dia (por exemplo, em alguns momentos da higiene), quer nas brincadeiras e momentos de afetividade.

Saliento também como aspeto positivo a relação que foi estabelecida com a equipa educativa de ambos os contextos de estágio. Desde o início, fui bastante bem recebida, quer pelas educadoras, quer pelos pais e restante comunidade inserida nas instituições. Foram profissionais sempre com enorme vontade de ajudar, o que facilitou e enriqueceu o percurso ao longo dos estágios. Também as famílias foram bastante acolhedoras e colaboraram de uma forma positiva no trabalho realizado o que me deixou entusiasmada e confiante para fazer mais e melhor. Sem dúvida que, desde do início, foi minha preocupação envolver os pais em todo o processo que iríamos desenvolver com os seus filhos.

Ao nível da creche, reconheço que me adaptei de forma gradual às rotinas que estavam estabelecidas na sala, uma vez que à medida que fui conhecendo melhor as crianças me senti mais segura e desinibida. A ajuda da educadora cooperante e da assistente operacional também foram bastante importantes, pois desde o início nos deixaram à vontade com o grupo, intervindo sempre que necessário com alguns feedbacks.

Contudo, também me mostrei sempre disponível e recetiva sem que fosse necessário a educadora cooperante nos pedir que fossemos, por exemplo, lavar as mãos a seguir às refeições com as crianças. Verifiquei, por isso, que a organização do tempo estava bem definida, tornando-se fundamental para as crianças, essencialmente nestas idades, o que permite que estas saibam o que ocorre em cada parte do dia.

Também neste contexto, uma das dificuldades sentidas foi “dar atenção” às crianças nos momentos de transição (refeições e higiene), pois geralmente este tempo era bastante limitado. Contudo, ao longo do estágio, sempre que me era possível interagiu de uma forma individualizada, no momento de mudar a fralda ou de lavar as mãos, por exemplo, não esquecendo o restante grupo, contando com o auxílio da minha colega de estágio.

Outra das dificuldades sentidas quer ao nível da creche quer no JI, prendeu-se com a gestão do grupo. Na creche, em atividades orientadas a educadora cooperante tinha como prática a divisão das crianças por duas mesas de trabalho. Numa, as crianças realizavam a atividade dita “principal”, que exigia uma maior supervisão por parte do adulto, e, na outra mesa, as crianças realizavam outras atividades, como por exemplo massa de cores, visualização de livros ou desenhos, em que as crianças eram mais autónomas, por já ser frequente realizarem aquelas atividades.

Assim, ao longo do estágio, seguimos com esta organização, o que se tornou permanentemente uma grande dificuldade, pois tinha tendência para prestar mais apoio às crianças que estavam a realizar o trabalho que propúnhamos. Contudo, ao longo das semanas, fui tentando mudar a postura, interagindo por breves momentos com as crianças que estavam na outra mesa.

Já no JI, a dificuldade era motivada pelo baixo nível de concentração de algumas crianças mais novas, que muitas vezes influenciava o restante grupo. Sentia-me bastante constrangida, pois não sabia que estratégias utilizar nestes momentos, para voltar a “chamar” a atenção das crianças. Assim, ao longo do estágio, apercebi-me, com o auxílio da educadora cooperante, que ao cantar canções as crianças progressivamente se acalmavam. Esta foi uma estratégia a que recorri várias vezes, quando as crianças estavam mais agitadas e que, a meu ver, resultou bastante bem com o grupo. Contudo, por esta forma ter resultado com este grupo, não quer dizer que seja uma maneira aplicável a outros. Por isso, considero importante que se conheça bem o grupo de crianças, de forma a perceber quais as estratégias que devem ser utilizadas nestas situações.

Neste contexto, a gestão de conflitos entre as crianças também se revelou uma dificuldade, para a qual procurei arranjar estratégias para solucionar os problemas. Muitas vezes, deixava que fossem as crianças a resolver os seus problemas, mas quando observava que isso não era possível, intervinha de forma a perceber o que se tinha passado, falando com as crianças em questão.

No que concerne à minha capacidade de planificar a intervenção, senti dificuldade, principalmente no contexto de creche, em delinear objetivos gerais e específicos com vista à criação de atividades, por serem crianças bastante pequenas.

Aquando do término do estágio, posso afirmar que fiquei com uma ideia bastante diferente da inicial, pois verifiquei que as crianças correspondiam de uma forma bastante

positiva ao que era solicitando e era um grupo bastante autónomo no âmbito das rotinas da sala.

Já em JI, a dificuldade prendia-se também com a escolha de atividades, de forma a que fossem ao encontro das necessidades das crianças, uma vez que o grupo era multietário. Também o facto de não estar muito à vontade com a temática do projeto fez com que inicialmente me sentisse bastante insegura na definição de objetivos e planificação de atividades.

Em ambos os estágios, considero que o facto de ter o acompanhamento permanente das educadoras cooperantes, isto é, o facto de saberem antecipadamente o que propúnhamos realizar, me ajudou a dinamizar as atividades sentindo-me mais segura.

Relativamente à minha capacidade de avaliar, como já foi referido ao longo deste relatório, foi um dos aspetos que considero ter tido bastante dificuldade, quer em contexto de creche quer em JI.

Desta forma, os feedbacks dados pelas educadoras cooperantes, ao longo da intervenção, contribuíram para avaliação do trabalho desenvolvido com as crianças, como também no reconhecimento das minhas potencialidades e fragilidades. Também os diários de bordo e as reflexões feitas ao longo do estágio contribuíram para o processo de avaliação, tanto das crianças como das minhas formas de atuação. Refiro uma das aprendizagens realizadas ao longo dos estágios: mais do que conhecer o grupo, é fundamental o conhecimento individual de cada criança, uma vez que nos permite, enquanto educadoras, perceber as suas necessidades e interesses. Além disso, aprendi que muitas vezes através de um diálogo simples com as crianças, nos damos conta da forma como pensa, dos significados que atribuiu às coisas, e esse é também um dos aspetos que irei privilegiar na minha prática futura.

Em suma, faço um balanço bastante positivo de ambos os estágios, que me ajudaram a enriquecer enquanto pessoa e profissional. Graças ao apoio das educadoras cooperantes e supervisoras de estágio, pude aperceber-me das minhas potencialidades e dos aspetos mais fracos que devem ser trabalhados em futuras práticas profissionais.

## 4- Percurso investigativo – questões emergentes da prática

Aquando dos estágios realizados em creche e JI surgiram algumas questões que me inquietaram e que pretendia esclarecer.

A primeira tinha a ver com a organização do espaço educativo em creche, ou seja, de que forma se poderia organizar o espaço para promover a aprendizagem e o bem-estar das crianças e quais os materiais adequados a esta faixa etária. Isto porque, durante a observação, verifiquei que, apesar de a sala estar organizada por áreas de atividade (área da casa, área do tapete, área dos jogos de mesa, área da garagem e área das construções), as crianças não possuíam uma grande variedade de materiais para brincar.

No entanto, em consonância com Forneiro, (s.d, citado por Zabalza, 1998) existem três aspetos essenciais quanto ao tipo de materiais a serem utilizados sendo eles, a variedade de materiais que se relaciona com “ (...) a sua capacidade para estimular, provocar um determinado tipo de atividades (...) ” (p.247); a segurança dos materiais, de modo a não se tornarem perigosos para as crianças, dependendo das suas faixas etárias; e a organização dos mesmos, de modo a que os possam utilizar de forma autónoma.

Ainda neste seguimento, o mesmo autor reforça a ideia de que não é a quantidade de materiais que interessa mas sim, a qualidade que eles possuem, de modo a proporcionar segurança às crianças. Desta forma, em concordância com o autor, considero que os brinquedos disponíveis na sala estavam acessíveis às crianças e estes poderiam ser manipulados sempre que a educadora permitisse.

A segunda inquietação, ainda em contexto de creche, tinha a ver com a questão da avaliação, o modo como a criança era avaliada neste contexto, por serem crianças bastante pequenas como já referenciei em vários pontos do relatório. Após diversas leituras e conversas informais com a educadora cooperante e alguns docentes, constatei que a observação direta era um meio bastante importante, de modo a constatar o bem-estar e o envolvimento das crianças nas atividades.

O facto de as crianças ainda estarem a adquirir a linguagem e não comunicarem como as crianças na educação pré-escolar, deixava-me um pouco inquieta, pois a meu ver tornava a avaliação mais complexa.

Desta forma, em conformidade com Parente (2012, p.6) “(...) observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia a dia e um importante indicador de qualidade profissional (...)”. Desta forma, permite ao educador conhecer melhor as crianças, reconhecendo as suas potencialidades e fragilidades de modo a agir indo ao encontro das suas necessidades e interesses. Mais do que a preocupação em avaliar, a singularidade de cada criança torna-se um aspeto crucial no estabelecimento de relações

de segurança entre o adulto e a criança, para que esta se sinta capaz de explorar o meio de uma forma confiante e tranquila.

Assim, ao longo do tempo de intervenção, procurei criar momentos em que pudesse observar atentamente as crianças, tornando essas observações importantes de forma a averiguar as necessidades e interesses de cada uma.

No que respeita ao contexto de JI, a principal questão tinha a ver com a escolha de atividades a serem realizadas devido ao grupo ser multietário, uma vez que existia uma grande discrepância de idades presentes na sala.

Assim, em conversas informais com a educadora cooperante, constatei que não era necessário que o grupo todo realizasse as mesmas atividades, e que uma atividade poderia ser realizada, com as crianças mais novas e mais velhas, adaptando-as às faixas etárias. Por exemplo, uma atividade prática que realizámos no jardim de infância consistiu em agrupar sementes de diferentes tipos (milho, feijão, abobora, pepino, couve) segundo uma característica que fosse comum, e as colassem numa folha. Esta atividade inicialmente foi lançada ao grande grupo, mas rapidamente percebemos que as crianças mais novas (de três e algumas de quatro anos) não conseguiam realizar a atividade. Desta forma, as crianças mais novas exploraram livremente as sementes e colaram-nas na folha a seu gosto. Apesar dos objetivos estipulados irem ao encontro da classificação de sementes de acordo com um dado critério (cor, forma e tamanho) esta atividade foi destinada essencialmente às crianças mais velhas, deixando também que as crianças mais novas as pudessem explorar de acordo com a sua vontade.

Assim, a questão da avaliação também emergiu em contexto de jardim de infância, uma vez que as crianças tinham idades bastante díspares, o que me inquietava no modo de as avaliar nas atividades que desenvolviam. Contudo, em contrapartida, para além da observação direta, foram criadas grelhas de avaliação e proporcionados momentos de diálogos com as crianças, de forma a averiguar as suas aprendizagens. Nas grelhas de avaliação, utilizamos como referência as escalas de envolvimento e bem-estar das crianças, nos diferentes indicadores associados aos objetivos que estipulámos para as atividades que considerámos mais relevantes.

De acordo com Portugal e Laevers (2010, p.20) “ (...) a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças (...).” Desta forma, tornou-se importante clarificar estes dois conceitos, para que a avaliação das crianças fosse feita com base numa escala, definida por Laevers que vai de 1 (muito baixo) a 5 (muito alto).

Um outro instrumento de avaliação que me despertou a atenção e que constatei ser utilizado neste contexto foi o portefólio individual de cada criança, que continha os trabalhos

que as crianças realizavam ao longo do ano, bem como trabalhos realizados cooperativamente com a família que a educadora propunha. Estes trabalhos eram arquivados pela assistente operacional de apoio da sala e as crianças podiam consultá-los sempre que desejassem. Também em creche, as crianças tinham um portefólio individual que consistia num dossier em que eram agregados todos os trabalhos que as crianças realizavam. Apesar de não ter tido oportunidade de conversar informalmente com as educadoras cooperantes acerca deste instrumento de avaliação, esta questão foi a que mais me motivou para posterior aprofundamento, essencialmente em contexto de pré-escolar. De que forma se pode avaliar as crianças através do portefólio? Sendo um instrumento de avaliação as crianças, não deveriam ter um papel ativo na construção do mesmo? Poderemos definir este tipo de portefólio como sendo de avaliação, se é constituído pela mera acumulação de trabalhos?

Importa referir que quando me refiro a avaliação, estou a considerar os processos de observação, reflexão, planeamento que estão intimamente relacionados com a tarefa de avaliar. Como mencionei anteriormente, procurei criar alguns instrumentos, de forma a averiguar as dificuldades e inquietações das crianças, bem como as suas motivações. Num segundo momento, tanto eu como a minha colega de estágio, juntamente com as educadoras cooperantes e supervisoras do estágio, procurámos apontar os aspetos mais e menos positivos de forma a adequar a nossa atuação em posteriores intervenções. Importa ainda salientar que em ambos os contextos é essencial que o educador de infância seja sensível às expressões, aos gestos, aos “sinais que a criança emite devendo ser capaz de ler a expressão da criança, compreender a sua implicação nas atividades, perceber o significado dos seus atos e que questões é que se lhe levantam” (Portugal, 2009, p. 13).

Também nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) se afirma que a avaliação é essencial para que o educador possa adequar os processos e as ações às necessidades de cada criança e do grupo e que, quando realizada juntamente com as crianças, é uma atividade educativa que possibilita apurar a progressão das aprendizagens e o trabalho a desenvolver com cada uma. Ainda segundo Portugal e Laevers (2010, p.10), a avaliação de uma criança não se limita somente “ (...) a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes (...) ”.

Assim, visto que a questão da avaliação me acompanhou nos dois contextos, mais concretamente os instrumentos que poderão ser utilizados para avaliar as crianças, optei por incidir a minha questão de investigação no *uso dos portefólios como instrumento de avaliação das crianças na educação de infância*. Isto é, de que forma os portefólios podem ser considerados instrumentos para avaliar as crianças, quais os processos que estão inerentes à construção dos mesmos e de que forma as crianças poderão ter um papel ativo nesta construção.

## **II Parte-** Investigando o uso dos portefólios como instrumento de avaliação

### **1- Contextualização e motivações para o estudo**

Tal como mencionei anteriormente, a questão que pretendi refletir e investigar foca-se no *uso dos portefólios como instrumento de avaliação das crianças na educação de infância*. Dado que o presente relatório foi elaborado após o término do estágio, a recolha de dados foi efetuada noutra instituição.

Desta forma, pretendi com este trabalho investigar o modo como as educadoras concebem o portefólio, como instrumento de avaliação, na sua ação profissional; os motivos que as levaram a optar por esta estratégia de avaliação; perceber os procedimentos que utilizam na sua construção e, por fim, o impacto que pensam ter esse uso ao nível da sua prática profissional e ao nível da aprendizagem das crianças.

Uma vez que se torna necessário enquadrar e contextualizar a questão, inicio esta parte do relatório pela fundamentação teórica, fazendo referência, de uma forma bastante breve, à avaliação na educação pré-escolar, quais os procedimentos que devem ser tidos em consideração e de que forma se realiza a avaliação das crianças.

Posteriormente, abordarei o portefólio como instrumento de avaliação das crianças, procurando refletir sobre a sua importância, do ponto de vista das aprendizagens para as crianças, bem como as implicações que devem ser analisadas e refletidas pelo educador. Além disso, procuro refletir sobre os aspetos que devem ser tidos em conta para a construção do portefólio, com base nas leituras realizadas sobre a questão.

De seguida, apresento o enquadramento metodológico, no qual explicito qual a metodologia de trabalho adotada para dar resposta à questão de investigação e as técnicas de recolha de dados. Depois, apresento uma pequena caracterização das participantes, com vista a expor alguns dados profissionais das educadoras.

Por fim, apresento a análise dos dados e as respetivas conclusões, articulando os dados obtidos com as leituras realizadas.

## 2- Enquadramento teórico

### 2.1- A avaliação na Educação Pré-Escolar

Numa primeira fase da história da educação de infância a questão da avaliação, sobretudo a que dizia respeito à avaliação das crianças, não era vista como uma dimensão pedagógica à qual os educadores davam importância, por ser considerada como desnecessária para as crianças em idade pré-escolar (Oliveira Formosinho, 2004; Saracho & Spodek, 1997; Zabalza, 2000, citados por Parente, 2004, p.32).

Com o conseqüente passar dos anos, novos paradigmas sobre a avaliação foram sendo edificados e reforçaram a ideia da avaliação como uma prática diária e constante de todo o processo educativo.

A criação das OCEPE e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, em que se concebe a educação pré-escolar como “ (...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) ” (Decreto-lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro, p.1) trouxeram uma nova visão sobre esta questão, na medida em que começou a ser encarada pelos educadores de infância como uma componente essencial e indispensável à sua prática profissional.

Desta forma, nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) afirma-se a importância da avaliação, uma das várias etapas que caracteriza a prática profissional do educador. A avaliação torna-se, assim, fundamental no desenvolvimento de estratégias de intervenção, para que o educador adequar os processos e as ações educativas às necessidades da criança e do grupo.

Além disso, quando realizada conjuntamente com as crianças é vista como uma atividade educativa bastante rica, na qual o educador através da observação, procura apurar, de forma progressiva, as aprendizagens que podem ser desenvolvidas com cada uma. Como é referido nas OCEPE, “a avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p.27), na medida em que o educador planeia o processo educativo com base na avaliação realizada, no que as crianças sabem e das suas necessidades, quer individualmente quer em grande grupo.

Na verdade, o termo avaliação é bastante polissémico, não existindo uma única definição, pois este envolve “conceptualizações e interpretações com significados muito distintos” (Parente, 2004, p. 33). Estas dependem da forma como cada educador aborda esta questão, mais concretamente de acordo “com as suas concepções de educação e de ensino-aprendizagem” (Mendez, 2001, Quinquer, 2000, citados por Parente, 2004, p.33), intimamente relacionadas com o contexto onde exercem a sua atividade profissional.

Para isso, o educador deve ser capaz de refletir, de forma a responder às questões “porquê avaliar” e “para quê avaliar” (Parente, 2004, p.34). Só desta forma compreenderá a importância que a avaliação tem, quer para o desenvolvimento das crianças, quer para si, enquanto profissional, pois “porquê avaliar? Implica porquê educar” (Drummond, 2003, p.12, citado por Parente, 2004, p.34).

Em consonância com McAfee e Leong (1997, citados por Parente, 2010), a avaliação em contexto de pré-escolar envolve “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui, como pensa e aprende” (p.34) para que o educador adequar a sua prática às competências e interesses da criança. Esta perspectiva de avaliação centra-se essencialmente na criança, na medida em que esta participa no seu processo de aprendizagem e de avaliação. Desta forma, o educador preocupa-se maioritariamente com o processo e não com os resultados, tendo uma perspectiva dos progressos de aprendizagem realizados pelas crianças ao longo do tempo (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011) o que torna a tarefa de avaliar bastante mais rica.

A avaliação, neste nível de ensino, é essencialmente formativa uma vez que torna a criança protagonista da sua própria aprendizagem o que lhe permite tomar consciência do que já sabe fazer, das suas dificuldades e a forma como as vai ultrapassando (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

Assim, segundo Gullo (1994, citado por Parente, 2004), a avaliação é compreendida como um processo contínuo, na medida em que os procedimentos utilizados ajudam a narrar todos os progressos realizados pela criança ao longo de um determinado período de tempo; um processo compreensivo, pois envolve aspetos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, articulado com os contextos onde a avaliação decorre; e um processo integrado, articulando o currículo com as estratégias de ensino e os procedimentos de avaliação.

Há que salientar que o contexto onde a criança se insere se torna um aspeto essencial para a avaliação, na medida em que permite ao educador “documentar as aprendizagens construídas individualmente e em grupo.” (Fleer & Richardson, 2004, citados por Parente, 2010, p.34).

Também Portugal e Laevers (2010) evidenciam este aspeto, mencionando que “as competências das crianças mais pequenas são dependentes da situação ou contexto, não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada. Uma avaliação e monitorização contínuas (...) configuram-se como uma abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (p.10).

A avaliação deve, por isso, ter algumas características que garantam que os procedimentos utilizados para avaliar tenham em consideração a idade das crianças, as características de desenvolvimento em que se encontram, a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE e a “visão da criança como uma pessoa com competência que participa ativamente na construção de conhecimento” (Parente, 2004, p.39).

Sendo a avaliação um elemento que integra e regula toda a prática educativa, tem como principal finalidade a recolha sistemática de informação pertinente que, depois de analisada e interpretada, permita ao educador adequar e promover a qualidade de aprendizagens das crianças. A partir da reflexão realizada, com base na sua observação, o educador percebe as

aprendizagens das crianças individualmente e em grande grupo, bem como as suas necessidades, tendo sempre em conta a evolução de cada uma (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). Ou seja, é com base nas informações que recolhe, regista e interpreta que o educador é capaz de tomar decisões educacionais que promovam o desenvolvimento harmonioso da criança.

Vários autores (Beaty, 1994; Bentzen, 1993 e Szarkowic, 2006, citados por Parente, 2004) afirmam que independentemente dos procedimentos que o educador adote para avaliar, a observação é um elemento-chave para a avaliação das aprendizagens das crianças. Segundo Bentzen (1993, citado por Parente, p.41), “observar incluiu notar, reparar e registar factos e acontecimentos considerados importantes” e que se tornam uma mais-valia para que estes registos possam ser posteriormente analisados e interpretados pelo educador, preservando as informações, de modo a que as possa consultar sempre que necessite, e tome decisões sobre intervenções posteriores.

De acordo com os estudos realizados por Laevers, Vandenbenbussche, Kog e Depondt (1997, Citados por Parente, 2004), no processo de observação e documentação devem ser utilizadas formas de registo que permitam ao educador conhecer, quer as potencialidades da criança, quer as áreas de fragilidade que necessitam de intervenção.

Estas observações podem ser realizadas recorrendo a dois indicadores, que Laevers definiu como sendo escalas para avaliação do bem-estar emocional e para a avaliação da implicação das crianças. Estes dois conceitos permitem ao educador melhorar a qualidade da sua prática, “promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” das crianças (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

Laevers (1997, citado por Portugal & Laevers, 2010) define bem-estar emocional como sendo “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade (...) está acessível e aberta ao que a rodeia” (p.20). Ao assegurar as necessidades básicas da criança, que envolvem desde as necessidades físicas às necessidades de reconhecimento e afirmação, estabelece-se uma relação de qualidade entre o sujeito e o contexto, determinantes para o bem-estar emocional das crianças.

Já no que diz respeito ao segundo indicador, implicação, Laevers (1994, citado por Portugal & Laevers, 2010) define-o como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos (...) determinada pela necessidade de exploração” (p.25). Importa salientar que esta escala não se limita apenas a ser usada nas atividades propostas pelo educador, mas também em atividades espontâneas ou escolhidas pelas crianças. Desta forma, o educador centra-se na atividade na qual a criança foca mais a sua atenção, ou seja, na maioria das vezes é a criança que “indiretamente” determina a atividade em avaliação.

Também escutar o que as crianças dizem e o que têm a dizer sobre determinado assunto pode tornar-se um contexto bastante rico para avaliar as aprendizagens das mesmas, pois desta forma o educador apercebe-se das suas ideias, motivações, interesses e sentimentos. Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) enfatizam o processo que envolve escutar o que as crianças têm a dizer ” (...) de forma a conhecê-las melhor, identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (p.29). Uma vez que “(...) ser escutada é ter direito a ter voz relativamente às questões que lhe dizem respeito (...)” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2008, p.119).

São vários os instrumentos de observação e registo que o educador dispõe de forma a avaliar as crianças. O portefólio individual da criança é visto como uma estratégia para documentar o que a criança é capaz de fazer. Este tem vindo a conquistar uma grande importância no seio da educação pré-escolar, uma vez que envolve as crianças na sua própria avaliação e possibilita organizar toda a informação obtida, recorrendo a diversas fontes.

Como referem Shores e Grace (2001) “abrir um portefólio bem feito é como abrir uma arca do tesouro” (p.45).

## **2.2- O portefólio como instrumento de avaliação das crianças**

No âmbito da educação, a utilização do portefólio como instrumento de avaliação é um fenómeno relativamente recente, uma vez que o seu potencial ainda não se encontra totalmente explorado, essencialmente no que à educação de infância diz respeito (Graves, 1992; Welter, 1998, citados por Parente, 2004). Contudo, esta estratégia tem vindo a ganhar bastante adesão por parte dos educadores, uma vez que é uma “avaliação realizada ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada” (McLaughlin & Vogt, 1996, citados por Parente, 2004, p. 53), ou seja, é vista como um processo contínuo e em constante evolução, documentando o que a criança é capaz de realizar.

O termo portefólio assume-se como sendo um conceito vasto que compreende uma multiplicidade de aceções, uma vez que é utilizado em diferentes contextos. Assim sendo, existem vários tipos ou categorias de portefólios, dependendo dos objetivos que se pretende.

No entanto, neste enquadramento irei focar-me, somente, no portefólio visto como uma estratégia para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, enquadrando-se no contexto da avaliação alternativa, em resposta aos métodos de avaliação tradicional.

Segundo Gullo (1994, citado por Parente, 2004), a avaliação alternativa dá ênfase aos processos pelos quais a criança passa e não propriamente aos resultados, ou seja, o que importa é o modo como a criança aprende, processa a informação, constrói o seu conhecimento e resolve os problemas. Assim, para além de criar oportunidades para verificar o que a criança sabe,

envolve-a no seu próprio processo de aprendizagem. Ao selecionar e analisar as evidências que são mais representativas para si, num processo realizado ao longo do tempo, a criança está em constante aprendizagem.

Contrariamente, a avaliação tradicional baseava-se nas listas de verificação do que a criança sabia ou não fazer, preocupando-se apenas com os resultados obtidos, não criando oportunidades para que esta pudesse participar no seu processo de avaliação.

Sendo o portefólio uma estratégia que permite perceber os progressos da criança ao longo do tempo, Vavrus (1990, citado por Parente, 2004) define-o como “coleções sistemáticas e organizadas de trabalhos dos alunos que podem incluir amostras de trabalhos, trabalhos de arte, registos de observação da criança, amostras de competência de resolução de problemas. Esta coleção é utilizada como evidência para monitorar o crescimento ao nível de conhecimentos, competências e atitudes.” (p.55).

Portanto, segundo este autor, o portefólio pode conter uma multiplicidade de informações, tanto trabalhos realizados pelas crianças, como observações e registos realizados pelo educador, não sendo visto como uma mera acumulação de trabalhos.

Também Sá-Chaves (2005) reforça esta ideia, afirmando que o portefólio “não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, centrado no produto de competências (...) mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permita a avaliação da mesma.” (p.151).

Importa salientar que, do ponto de vista prático, podemos referir que o portefólio enquanto instrumento de avaliação é, simultaneamente, um portefólio de aprendizagem da criança. Dado que contempla diversos tipos de informação, recolhidas através de diferentes formas, permite analisar os progressos da criança ao longo do tempo (Puckett & Black, 2000, citados por Parente, 2004).

As crianças ao estarem envolvidas neste processo selecionam as evidências mais representativas para si, tomando consciência das suas próprias aprendizagens e refletindo sobre o próprio trabalho (Grubb & Courtney, 1996, citados por Parente, 2004). Sendo um trabalho realizado ao longo do tempo, permite descrever e documentar as competências que a criança possui, bem como demonstrar o desenvolvimento da criança através dos trabalhos realizados e instrumentos de observação/registo.

A colaboração entre a criança e o educador na construção do portefólio torna-se um aspeto bastante importante, visto que o educador acompanha as escolhas das crianças, incentivando-as a justificar as suas decisões. Assim, o educador apercebe-se das competências que a criança possui, através da interação que é estabelecida entre ambos, ou através de uma simples observação.

Desta forma, Parente (2004) afirma que “o portefólio de avaliação da criança pode ser entendido como uma coleção sistemática e organizada de informações e evidências,

selecionadas por professores e alunos em colaboração, e usada quer para documentar o processo de aprendizagem já realizado quer para tomarem decisões sobre a continuidade do processo educativo” (p.62).

Este é um processo de construção progressivo que envolve uma grande disponibilidade do educador, empenho e dedicação para trabalhar com as crianças, uma vez que são valorizadas as experiências de aprendizagem das crianças e os significados que lhes atribuem, tornando-a o centro do seu processo avaliativo (Welter, 1998, Citado por Parente, 2004).

De acordo com diversos autores (Benson, 1996; De Fina,1992; Gelfer e Perkins, 1996, citados por Parente, 2004), existem duas fases no processo de implementação do portefólio, sendo elas a fase de preparação e a de realização.

A primeira fase é crucial para a sucesso da segunda, na medida em que o educador deve refletir e analisar todas as questões que devem estar inerentes à construção do portefólio, ou seja, o educador deve “inventar uma estrutura, um esquema (...) produzir uma organização para os diferentes componentes que, no seu conjunto, formam um todo que é o portefólio de avaliação de uma criança” (Benson, 1996, citado por Parente, 2004, p.63).

Assim, para a sua construção o educador deverá dialogar com as crianças, “procurando instituir na sala uma cultura do portefólio impulsionando processos de avaliação colaborativos” (Benson, 1996, citado por Parente, 2004, p.63), uma vez que esta estratégia irá ajudar a compreender as aprendizagens realizadas pelas crianças.

### **2.3- Construção do portefólio - um processo de aprendizagem**

Na verdade, não existe uma única forma de construir um portefólio, daí que numa fase inicial se torne um processo difícil e complexo.

No entanto, existem aspetos que devem ser refletidos e analisados antes de o desenvolver, nomeadamente a identificação de objetivos. Esta é a primeira etapa a ter em conta e a mais importante, uma vez que explicitar os objetivos que o educador pretende alcançar com a construção do portefólio “influenciará o desenho, a organização, a informação que será selecionada e incluída no portefólio e, naturalmente, a utilização do mesmo” (Parente, 2004, p.64).

Em consonância com Gronlound e Engel (2001, citados por Parente, 2004), um dos principais objetivos do portefólio é “documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança” (p.64). Contudo, poderão existir outros, nomeadamente, obter informações das crianças de forma a planear o processo de ensino aprendizagem; verificar os progressos e o desenvolvimento das crianças, para posterior comunicação aos encarregados de educação; desenvolver nas crianças o sentido de avaliarem o seu trabalho (Bredekamp & Rosengrant, 1993).

Desta forma, o educador deve definir explicitamente os objetivos que pretende alcançar para que os procedimentos a tomar sejam de acordo com os objetivos delineados, garantindo assim o sucesso do portefólio como instrumento de avaliação.

Após a definição dos objetivos, é fundamental identificar as metas educacionais que se pretende atingir, nomeadamente orientadas para os processos, uma vez que o portefólio é realizado ao longo do tempo. As metas auxiliam no processo de seleção de evidências para que se traduzam nas experiências de aprendizagem realizadas pelas crianças, sustentando os objetivos delimitados anteriormente.

Relativamente aos conteúdos do portefólio, o educador deve refletir que áreas de conteúdo pretende abarcar, bem como o tipo de informações que considera úteis documentar. De salientar que a escolha dos conteúdos “é influenciada pela filosofia educacional do educador, pelos objetivos do portefólio, mas também, pela estrutura do portefólio” (Martin, 1999, citado por Parente, 2004, p.68).

Assim, é importante definir quais as categorias que o portefólio irá contemplar, para que se definam os conteúdos. Segundo Grace e Shores (1995), as amostras dos trabalhos realizados pelas crianças são um elemento essencial de avaliação, na medida em que permite ao educador, criança e eventualmente pais, analisar e refletir os progressos realizados. Além disso estes trabalhos devem ser iniciados de uma forma voluntária pela criança pois “revelarão as competências autênticas de cada criança” (p.70).

Importa referir que as evidências e informações a conter no portefólio devem ser organizadas por categorias e colocadas por ordem cronológica, para que se verifique a evolução real da criança. Além disso, o lugar onde o portefólio será colocado é uma questão que deve ser conversada com as crianças, para que estas tenham acesso a este sempre que desejarem.

São muitos os autores (Grace e Shores, 1995; Nilsen, 1997 e Parente, 2000, citados por Parente, 2004) que referem fazer parte dos conteúdos do portefólio, para além das amostras de trabalho, o registo de observações do educador, num dado momento que considere importante ou numa dada atividade. Eventualmente incluem-se também entrevistas realizadas aos pais, ou informações que considere úteis em conversas informais realizadas com estes. Também entrevistar ou colocar questões às crianças “para descobrir o que elas sabem ou pensam sobre um assunto” (McAfee & Leong, 1997; Nilsen, 1997, citados por Parente, p.71) se torna um bom indicador que poderá estar presente no portefólio.

A seleção dos conteúdos deve ser uma tarefa partilhada pelo educador e pela criança. Assim, o educador deve explicar às crianças o que é um portefólio, o porquê da sua realização, e a importância da sua participação para a construção do mesmo. As crianças têm assim um papel bastante ativo no seu processo de aprendizagem e avaliação, sendo que o educador desempenha um papel de extrema importância, uma vez que ouve as escolhas das crianças e as ajuda a refletir sobre o seu trabalho, colocando-lhes questões.

Gronlund e Engel (2001, citados por Parente, 2004) referem também a importância de o educador conversar com a criança durante a realização de uma atividade que considere importante, pois desta forma estas apercebem-se da importância dos seus trabalhos, traduzindo-se no que sabem fazer. Simultaneamente, estas conversas permitem perceber a escolha de certas atividades e o que as crianças pensam, aspetos que poderão ser documentados no portefólio.

Para que a criança avalie o seu trabalho, o educador deve colocar-lhe questões abertas, deixando tempo à criança para refletir sobre o trabalho que realizou. Para isso é fundamental que o educador e as crianças se reúnam periodicamente, de forma a apreciarem os trabalhos e selecionarem aqueles que melhor representam o desenvolvimento das mesmas.

No que respeita à interpretação dos conteúdos do portefólio, o educador deve ser capaz de analisá-los, avaliando os progressos realizados pelas crianças, através da comparação de trabalhos, atitudes, comportamentos. Como refere Parente (2004, p.77) “a análise e interpretação dos conteúdos do portefólio não podem ser entendidas como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir um fim”, ou seja, apesar de ser importante saber o que a criança é ou não capaz de realizar é igualmente importante perceber se as estratégias de ensino adotadas favoreceram o desenvolvimento da criança.

Em suma, poderemos afirmar que o educador ao refletir sobre todas estas questões que estão subjacentes à construção do portefólio cria condições para que cada portefólio “conte a história individual de cada criança” (Parente, 2004, p.78).

Além disso, o portefólio, no decurso do desenvolvimento profissional do educador, é uma estratégia bastante enriquecedora, na medida em que reflete constantemente sobre a sua prática, através dos diálogos, observações e registos que faz com a criança. As relações estabelecidas entre crianças e educador é também um aspeto a salientar com a prática na construção do portefólio, na medida em que existe partilha de ideias e as crianças têm voz ativa na explicitação dos motivos das suas escolhas.

### **3- Enquadramento metodológico**

#### **3.1- Tipo de estudo**

O estudo realizado tem como base uma investigação qualitativa de carácter exploratório, uma vez que o investigador procura conhecimentos sobre uma dada questão, a partir das perspetivas pessoais e da análise da experiência profissional de três profissionais da educação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa baseia-se em dados de natureza descritiva, ou seja, os dados são recolhidos através de palavras ou imagens e não de números. Assim, esta metodologia implica que o investigador assuma que tudo poderá ter potencial para proporcionar uma melhor compreensão do objeto que se pretende investigar.

Na investigação qualitativa, os dados podem ser recolhidos através de inquéritos, por entrevista ou questionário, observações direta ou participante, análises documentais (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005) e registos fotográficos ou de vídeo.

Assim, em todos os casos o investigador torna-se o instrumento primordial da investigação uma vez que, sempre que possível, se desloca aos locais para observar e analisar o contexto onde decorre o estudo. Em muitas circunstâncias o investigador desempenha mesmo alguma função no fenómeno observado, assumindo-se então como participante-observador.

#### **3.2- Instrumentos de recolha de dados**

No âmbito da investigação qualitativa, as técnicas utilizadas para recolher a informação foram de dois tipos: documentais e não documentais. As primeiras referem-se à informação recolhida através da pesquisa bibliográfica efetuada, referente à questão de estudo, que depois de tratada e analisada se encontra presente, no ponto 2, da segunda parte deste relatório. Também a recolha de documentos, nomeadamente de um portefólio de uma criança, cedido por uma das educadoras participantes, auxiliou nos testemunhos dados ao longo da entrevista. Já a informação não documental diz respeito aos inquéritos por entrevista individual realizados a três profissionais (*ver anexo 2*) que, dado assumirem o uso deste instrumento de forma sistemática, entendemos poderem ser informantes privilegiadas.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o investigador recorre à entrevista quando procura averiguar o que o entrevistado pensa sobre determinado assunto, recolhendo dados de natureza descritiva através da linguagem verbal do sujeito.

Assim, a realização das entrevistas, conforme se apresenta no guião em anexo (*ver anexo 1*), procurou apurar como é construído o portefólio de avaliação das crianças, quais os processos que lhe estão inerentes e quais as vantagens desta estratégia, essencialmente para a aprendizagem das crianças, do ponto de vista de três educadoras.

Esta técnica de recolha de dados permite ainda ao entrevistado falar livremente sobre os seus pontos de vista sem que o entrevistador avalie as suas respostas, pois “ (...) o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspetivas pessoais e não uma lição aos sujeitos (...). ” (Bogdan & Biklen, 1994, p.137).

Assim, foi importante criar um guião semiestruturado, com questões-chave, de forma a fazer um levantamento de tópicos de cada entrevistado, permitindo a comparação de dados entre os vários sujeitos (Bodgan & Biklen, 1994). Anteriormente à criação das perguntas, delimitar objetivos de forma a apurar o que realmente me interessaria saber sobre a questão de investigação. Esses objetivos permitiram nortear a análise das respostas das educadoras participantes. Por outro lado, a recolha de documentos, nomeadamente de um portefólio que me foi gentilmente cedido por uma das educadoras, também permitiu cruzar alguns elementos com os testemunhos fornecidos pelas participantes.

### **3.3- Caraterização das participantes do estudo**

As educadoras que colaboraram para a recolha de dados são de uma instituição da rede pública e utilizam o portefólio como estratégia de avaliação das crianças.

A Educadora A tem 31/32 anos de prática profissional e realizou o bacharelato na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, tendo feito posteriormente uma licenciatura em Ciências da Educação. Relativamente ao uso do portefólio, começou a utilizar este instrumento de avaliação há cerca de 5/6 anos, após uma sessão de formação da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).

Já a Educadora B possui 34 anos de experiência, vinte dos quais em educação especial, e os restantes catorze em ensino regular. Tem como formação de base o bacharelato realizado na Escola Superior de Educação João de Deus e possui uma especialização em ensino especial. Relativamente ao uso do portefólio, é a educadora entrevistada que utiliza o portefólio há menos tempo, somente há cerca de 2/3 anos e refere ter começado a fazê-lo influenciada por uma educadora que trabalhava na mesma instituição e que utilizava esta estratégia de avaliação.

Por fim, a Educadora C tem 29 anos de prática profissional e efetuou o bacharelato na antiga Escola do Magistério Primário de Lisboa, tendo posteriormente realizado uma licenciatura na área de Bibliotecas escolares e centros de recurso. A sua prática do portefólio já acontece há mais de dez anos e surgiu através de pesquisas bibliográficas que realizou sobre a avaliação.

De salientar que as participantes pertencem a uma instituição da rede pública e trabalham com grupos multietários que vão desde os três aos cinco/seis anos de idade, todos eles constituídos por 25 elementos.

## 4- Apresentação e análise dos dados

A seguinte análise foi baseada nas entrevistas efetuadas às educadoras de forma a responder aos objetivos delineados. As conclusões retiradas sustentam-se portanto, nas suas respostas, não pretendendo com elas mais do que construir algum conhecimento relevante, que espero vir a apropriar na minha própria prática como educadora.

### **Objetivo 2- Perceber quais as conceções sobre a avaliação em geral (pergunta 5)**

As respostas obtidas permitem concluir que a avaliação é um elemento que integra a prática educativa das educadoras participantes, sendo um aspeto constante e diário. Ainda fazem referência à participação das crianças neste processo, como sendo fundamental. Salientam o falar com a criança e escutá-la como os aspetos mais importantes para a sua própria avaliação.

Como afirmam diversos autores (Mendez, 2001 & Quinquer, 2000, ambos Citados por Parente, 2004) a forma como cada educadora encara a avaliação relaciona-se “ (...) com as conceções de educação e ensino aprendizagem.” (p.34). Assim, possivelmente, as conceções de avaliação das educadoras participantes focam a criança como um elemento primordial do seu processo de aprendizagem, por utilizarem o portefólio como instrumento de avaliação.

Parente (2010) reforça a importância da observação e a escuta do que a criança tem para dizer, por serem dois aspetos integrantes da avaliação. Como afirma Rinaldi (2006, citada por Parente 2010, p.36), “ (...) escutar significa que se dá valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para atribuir significado ao que é dito”.

**Educadora A-** Refere que mesmo que não haja um registo escrito, a avaliação é uma constante do seu dia a dia. Além disso, a avaliação permite-lhe adequar a sua prática a intervenções posteriores, ou seja, intimamente relacionado com o processo de planificação.

**Educadora B-** Menciona a dificuldade que sente na avaliação das crianças, por serem muitas, no entanto é um aspeto bastante relevante na prática diária. Afirma que a avaliação não se pode limitar a passar informação, mas deve ser útil para a criança. Esta avaliação permitirá adequar a sua planificação.

**Educadora C-** Afirma que o processo de avaliação está intimamente relacionado com a sua prática e que é esta que sustenta a sua ação e a das crianças. Na sua opinião a avaliação é um motor da aprendizagem e torna-se também aprendizagem. Ainda acrescenta que a avaliação “permite ver, permite intervir, permite orientar, permite pensar, permite construir”.

Para além da auto avaliação da criança, quem a avalia também deve ser capaz de se avaliar, pois a avaliação encarada desta forma é “um motor do trabalho (...). É a avaliação

constante, permanente, contínua e formativa que permite conhecer e comunicar e isso é o suporte do ato educativo”.

### **Objetivo 3- Averiguar concepções acerca do uso do portefólio como instrumento de avaliação**

#### **Objetivo 3.1- Identificar as motivações para a construção do portefólio (pergunta 6)**

Podemos afirmar que um dos motivos que levou as educadoras participantes a adotar o portefólio como instrumento de avaliação foi o facto de se sentirem insatisfeitas com os métodos de avaliação utilizados anteriormente. Nomeadamente, as grelhas através das quais avaliavam as crianças. Contudo, o motivo do aparecimento e da adoção do portefólio na prática profissional de cada uma é variável.

**Educadora A-** Teve contacto com este instrumento de avaliação após uma sessão que a APEI organizou sobre o uso dos portefólios individuais como instrumento de avaliação das crianças. A partir daí percebeu que esta estratégia era o que procurava e que até na educação pré-escolar fazia sentido utilizá-la. Portanto, o início do portefólio sistemático com as crianças começou sensivelmente há 5/6 anos.

**Educadora B-** Afirma que a utilização do portefólio foi influência de uma educadora da instituição que adotava essa estratégia e que após várias conversas ficou curiosa e decidiu experimentar. Por só ter começado a utilizar esta estratégia há 2/3 anos, afirma que ainda se encontra numa fase de aprendizagem/experimentação inicial. No entanto, considerou que este instrumento era uma mais-valia, uma vez que não se limitava a fazer um registo escrito do que a criança sabe ou não fazer, no final de cada período letivo, mas permitia conversar com cada criança sobre os seus trabalhos, inquietações e possíveis interesses.

**Educadora C-** É a profissional que apresenta mais anos de experiência no âmbito da utilização do portefólio como instrumento de avaliação, e uma vez que não estava satisfeita com os instrumentos que utilizava, começou a realizar algumas leituras sobre a avaliação, mais concretamente sobre a utilização desta estratégia nos outros níveis de ensino e decidiu que esta estratégia também poderia ser alargada no âmbito da educação pré-escolar.

Ainda refere que o portefólio foi o “instrumento que me permitiu melhor encontrar um mecanismo que fosse formativo, regulador e que incorporasse momentos de interação reais”. Ou seja, a educadora com este instrumento passou da mera avaliação das crianças, para começar a avaliar com as crianças. Menciona ainda que antes da utilização do portefólio, não conhecia as crianças como seres individuais, mas sim o grupo, por isso afirma “o grupo é uma coisa que não existe (...) o grupo é uma soma de pessoas, e portanto se eu não conhecer as pessoas, não conheço nada”.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que não parece existir uma relação direta entre os anos de experiência com este instrumento, com os motivos pelos quais as educadoras adotaram o portefólio. No entanto, não deixa de ser interessante assinalar que a educadora que utiliza há mais tempo este instrumento é precisamente a que tem menos anos de serviço, sendo igualmente aquela que se licenciou numa área relativamente mais marginal à educação de infância; esta mesma profissional é, também, aquela que afirma ter começado a usar o portefólio por razões intrínsecas, de necessidade profissional, e em resultado de pesquisas pessoais, e não em resultado de influências externas.

### **Objetivo 3.2- Identificar e analisar os conteúdos presentes no portefólio (pergunta 7)**

Através das respostas obtidas pelas educadoras, pode-se afirmar que não existem conteúdos específicos que sejam selecionados para o portefólio. Não são as educadoras que os selecionam, isso acontece através de um entendimento comum entre criança e educadora. Portanto, não existem portefólios iguais. Cada portefólio é único, pois as crianças são diferentes.

**Educadora A-** Refere que num portefólio estão presentes os trabalhos que são importantes para a criança, como por exemplo, fotografias, pinturas, desenhos e os registos das entrevistas. Relativamente aos registos, a educadora afirma a sua maior valia não só no momento presente, mas também como instrumento prospetivo, referindo que “isto serve-me para perceber como é que aquela criança em termos de avaliação e planificação em que estágio poderá estar, como é que pode evoluir e nomeadamente o que poderei fazer mais tarde com aquela criança”.

**Educadora B-** Menciona que a parte da planificação e autoavaliação da criança fazem parte deste portefólio que, ao mesmo tempo, se torna num processo de aprendizagem para a criança. Assim, o conteúdo dos portefólios é simultaneamente resultado e evidência do processo que conduziu a esse resultado.

**Educadora C-** Refere que o critério principal da construção do portefólio é a seleção, por parte das crianças, dos trabalhos mais importantes, sendo que a importância dos mesmos depende somente delas. De seguida, são realizadas entrevistas às crianças, de forma a compreender o porquê das suas escolhas e de forma a analisar as suas produções (*ver anexo 3- 1ª entrevista*).

Refere, ainda, que em determinadas circunstâncias, é a própria que lança desafios às crianças, para que planifiquem o que vão fazer em seguida, como sucedeu no caso da “máquina de ver os corações por dentro.” (*ver anexo 3- 2ª entrevista*). Por vezes é a educadora que escolhe o que vai trabalhar com aquela criança no momento do portefólio. A educadora dá o exemplo de uma mãe que lhe pediu ajuda para que falasse com a criança de modo a que tentasse perceber

a razão pela qual a criança ultimamente não queria dormir sozinha na sua cama. A educadora considerou pertinente abordar a criança sobre este assunto, em vários momentos de portefólio e escutando as razões da criança. Em conjunto encontraram uma estratégia para ultrapassar este momento. Esta foi uma conquista que a criança incluiu no seu portefólio, juntamente com a transcrição da entrevista que a educadora realizou.

Além disso, ainda a mesma educadora afirma que geralmente as entradas de portefólio são iguais para todas as crianças e são realizadas entrevistas sem questões previamente definidas. No caso da avaliação de projetos em que as crianças estão envolvidas, a educadora afirma que nessas ocasiões prepara entradas com questões previamente definidas.

Em consonância com o que foi referido pelas educadoras, Grace e Shores (1994, citadas por Parente, 2004) afirmam que o “portefólio de avaliação é uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realizações da criança ao longo do tempo” (p.56), envolvendo tanto a criança como a educadora a organizar os trabalhos, avaliá-los e a refletir sobre as suas decisões.

Além disso, como afirmaram a **educadora A** e a **educadora C**, as entrevistas realizadas às crianças também integram o portefólio. Segundo Mac Donald e Nilsen (1997, citados por Parente, 2004, p.71), “a entrevista é o formato de observação mais efetiva de registar e documentar o desenvolvimento da linguagem oral da criança”. Desta forma, as educadoras obtêm uma série de informações sobre a criança, nomeadamente ao nível de conteúdos e da expressão oral, ao ouvir o que a criança tem a dizer (Parente, 2010).

### **Objetivo 3.3- Perceber como são construídos os portefólios (pergunta 8)**

A **educadora A** e a **educadora C** afirmam que para adotar esta estratégia, construção do portefólio, é fundamental que se desenvolva com as crianças a questão da autonomia. Consideram este aspeto como crucial, uma vez que permite que as crianças prescindam da presença ativa das educadoras no momento da realização do portefólio de cada uma delas, que é acompanhado de perto e de forma individualizada, pela educadora.

Relativamente à organização do grupo, ambas as referidas **educadoras A** e **C** mencionam que quando estão com uma criança a realizar o portefólio, as restantes encontram-se em atividade, uma vez que planificam individualmente o que vão fazer. As crianças sabem que naquele momento específico não podem interromper a educadora e não precisam de lhe perguntar o que têm para fazer.

De forma a organizar o grupo, existe uma tabela afixada na sala que permite às crianças saber quando chegou a sua vez de realizar o portefólio, bem como os planos de trabalho de cada criança.

Outro aspeto bastante importante a que se referem é a questão do trabalho cooperativo, em que as crianças mais velhas (que geralmente já estão habituadas a esta prática) auxiliam as crianças mais novas, naquele momento, em que a educadora se encontra a realizar o portefólio com uma criança.

Estas educadoras realizam diariamente o portefólio com uma criança, o que significa que a mesma criança o realiza, sensivelmente, uma vez por mês. Portanto, existe um espaço específico dentro da sala, com uma mesa e duas cadeiras.

As crianças escolhem, mensalmente, três trabalhos e atribuem-lhes uma ordem de importância. São realizadas entrevistas, que geralmente não excedem os 20 minutos, em que ambas as educadoras escrevem tudo o que é dito, para posteriormente ser anexado ao portefólio.

**A educadora C**, possivelmente por adotar esta estratégia há mais tempo, ainda afirma que em determinadas partes do portefólio se retira fisicamente, por exemplo quando as crianças estão a escolher os seu trabalhos. Garante que esta estratégia tem um ganho bastante grande, que é a importância atribuída à criança.

Já a **educadora B**, por considerar que se encontra numa fase inicial, não tem dias específicos para a realização do portefólio. Menciona que o deveria realizar todos os dias, de forma a criar uma rotina no grupo. Pontualmente, o que costuma fazer é observar as crianças quando estão a realizar uma atividade, e quando algo lhe desperta a atenção, chama a criança para falar sobre o trabalho que estava a realizar. Refere ainda que as crianças mais velhas, geralmente, propõem que determinado trabalho vá para o portefólio, por já terem conhecimento deste instrumento de anos anteriores.

### **Objetivo 3.3.1- Analisar de que forma a educadora aborda a criança durante a construção do portefólio (pergunta 9)**

Através das respostas obtidas, podemos concluir que os processos de observação, escuta e colocação de questões estão inerentes à forma como as educadoras abordam as crianças durante a construção dos portefólios. No entanto, afirmam não existir uma regra fixa, de dizer que primeiro observam e depois colocam questões, isso não acontece, tudo depende da intencionalidade que têm.

**Educadora A-** Refere que inicialmente são dadas algumas orientações à criança, de modo a que esta se aperceba dos procedimentos que são realizados no momento de construção do portefólio.

Num primeiro momento, a criança seleciona os três trabalhos que são mais importantes para ela, e a educadora vai questionando. Salaria que “há momentos estratégicos em que eu fico a observar a criança, à espera que continue a falar, mas às vezes ficam a olhar para mim e

começam a perceber "...'pera aí', se calhar a educadora quer que eu continue a falar do trabalho". Também menciona que quando as crianças não querem falar mais de um trabalho, passam ao seguinte. Afirma que questiona diversas vezes as crianças, de forma a verificar alguns conhecimentos, por exemplo, ao nível da numeração. No entanto, garante que estes três procedimentos não seguem uma ordem, tudo "depende da criança que estiver à minha frente".

**Educadora B-** Menciona que, se é a educadora que lança uma pergunta, espera da parte da criança uma resposta. Se isso não acontecer, arranja estratégias de forma a obter uma reação da parte da criança, como por exemplo pedir que desenhe sobre o assunto que estão a falar. Contudo, se a criança afirmar que não quer falar, a educadora respeita a sua decisão, não insistindo tentando falar noutra altura.

Pelo contrário, se é a criança que faz questão de colocar determinado trabalho no portefólio, questiona a criança do porquê, escutando-a e colocando questões sempre que achar pertinente.

**Educadora C-** Afirma que se as crianças já conhecerem o processo da construção do portefólio, sentam-se na mesa e começam logo a falar, sem que a educadora lhes coloque qualquer tipo de questões. Portanto, as crianças começam por escolher os três trabalhos mais importantes e de seguida atribuem-lhes uma ordem de importância, colocam o respetivo número e começam a falar sobre eles. Por outro lado, se é a educadora que tem como intencionalidade que naquele momento o portefólio sirva para planificar, "aí tenho de ser eu a começar, porque eu tenho de desafiar a criança no sentido de ela observar e analisar um trabalho e dizer se quer mudar alguma coisa, e se acha que pode melhorar e em quê". Neste caso, é a educadora que começa por colocar questões, que são muito objetivas e intencionais para aquele caso específico. (*ver anexo 3- 4ª entrevista*). Como afirma, "Não é igual entre as crianças e não é igual com a mesma criança ao longo do ano, depende da minha intencionalidade e da maneira de ser das crianças".

Por fim, termina dizendo " (...) A autonomia é mais do que fazer coisas sozinho, é pensar sozinho, tomar decisões sozinho, é compreender o mundo à sua forma. Mesmo num portefólio a minha tentativa é sair, mas eu só o posso fazer quando a minha saída é impulsionadora de crescimento e portanto, mesmo aí, eu só saio quando sabem o que é para fazer e não precisam de mim".

Como podemos verificar através das respostas das educadoras, apercebemo-nos, claramente, que a forma como a criança é abordada durante a construção do portefólio depende da intencionalidade que têm. Apesar de haver pontos em comum, verificamos que a **educadora C** nos elucida de uma forma bastante mais abrangente, dependendo da sua intencionalidade, talvez porque esta estratégia de avaliação já a acompanha há vários anos, assim como o estudo e a reflexão crítica sobre essa sua estratégia, como boa parte das suas intervenções denotam.

Já através da resposta da **educadora B**, verifica-se que, apesar de tentar arranjar estratégias para que as crianças respondam ao solicitado, ainda se encontra numa fase inicial e de inserção desta estratégia no quotidiano da sala.

### **Objetivo 3.3.2 – Averiguar as razões pelas quais o portefólio é visto como uma boa estratégia de avaliação (pergunta 10)**

Todas as participantes referiram que o portefólio é uma excelente estratégia de avaliação, principalmente porque existe uma relação de proximidade bastante forte com as crianças, o que permite conhecer cada uma como um ser único e individual.

Tal como referem Oliveira Formosinho e Araújo (2008), o diálogo estabelecido entre a educadora e a criança, nomeadamente a escuta do que as crianças têm a dizer, favorece a criação de relações bastante próximas entre estes dois intervenientes, bem como das crianças entre si.

No entanto, a **educadora A** e a **educadora C** vão mais além, mencionando que, com esta estratégia de avaliação, as crianças aprendem a resolver problemas. A **educadora A** dá um exemplo de uma criança que, no momento do portefólio, seleccionou um trabalho que representava a sua família, e ao falar sobre ele apercebeu-se de que não tinha desenhado um dos elementos da família. Após algumas questões da educadora, de forma a perceber como poderia solucionar a situação, a criança completou o seu desenho. Portanto, apuramos que a educadora deixou que fosse a criança a analisar o seu trabalho, sem que a questionasse diretamente sobre a ausência de um dos elementos da família.

**Educadora A-** Afirma que utilizar o mesmo instrumento de registo, permite conhecer o percurso de aprendizagem realizado ao longo do ano com as crianças, através das transcrições das entrevistas que são feitas e do conhecimento individual de cada uma. Também garante que “ (...) em termos de avaliação, de passagem de conteúdos, há muita coisa que se faz com esta estratégia do portefólio”.

**Educadora B-** Menciona que esta estratégia realça a importância atribuída à criança, pois tem oportunidade de fazer as suas escolhas, ou seja, sabem o que é que lhes interessa falar e o que querem falar. Esta estratégia também permite perceber o discurso oral de cada uma, a forma como aborda as situações e resolve os problemas.

**Educadora C-** Afirma que é um instrumento que faz parte da rotina da sala, e que se repercute no funcionamento do grupo, pois “ (...) sendo a avaliação condição para a planificação, o portefólio aparece como um instrumento que ajuda a planificar a ação das crianças na sala”.

Outro aspeto bastante importante, que refere, é que, por um lado, este instrumento regula a sua ação educativa, pois tendo um conhecimento individual de cada uma, permite-lhe saber o que cada uma necessita. Por outro lado, regula o comportamento das crianças, uma vez que têm

“ (...) o feedback do seu próprio crescimento e aprendizagem”. Depois considera que é um instrumento formativo, pois as crianças têm “ (...) acesso ao que fazem e àquilo que estão a construir (...) à sua própria evolução”.

Por fim, acrescenta que é um instrumento que não procura somente produtos, mas os significados que as crianças atribuem aos seus trabalhos/representações.

De acordo com diversos autores, são vários os motivos pelos quais o portefólio é visto como uma boa estratégia de avaliação para a criança. Segundo Gullo (1994, citado por Parente, 2004, p.61) “ (...) ao participarem na seleção de evidências mais representativas, os alunos estão a aprender o valor do seu próprio trabalho, a desenvolver o sentido de participação na sua própria aprendizagem e a encorajar a autoanálise quando refletem sobre o seu próprio trabalho”.

### **Objetivo 3.4 – Identificar as vantagens da construção do portefólio para as crianças** (pergunta 11)

Com base nas respostas obtidas, podemos apurar que são várias as vantagens que este instrumento tem para o desenvolvimento das crianças. As respostas variaram entre as educadoras. No entanto, todas fizeram menção ao facto de a criança analisar e avaliar o seu trabalho, como um aspeto fundamental para o seu crescimento como indivíduos.

De acordo com Welter (1998, citado por Parente, 2004), uma das potencialidades para a construção do portefólio prende-se com a participação da criança ao nível desta estratégia, através da análise e autoavaliação das suas experiências de aprendizagem. Como afirmam diversos autores (Mac Donald, 1997 & Murphy, 1998, citados por Parente, 2004, p.330) “ (...) Ao participar na avaliação, a criança começa a compreender um pouco mais o processo usado para aprender e começa a adquirir sentido de responsabilidade pela sua própria aprendizagem”.

A **educadora A** e a **educadora C** fazem referência ao sentimento de afetividade que é estabelecido entre a criança e a educadora, uma vez que no momento da realização do portefólio, a criança sabe que aquele momento lhe pertence, e que as atenções são centradas nela. É um momento bastante privilegiado que tanto traz vantagens para as crianças como para as educadoras.

Além disso, as mesmas educadoras referem que outra das vantagens é o contacto com a leitura e a escrita, uma vez que, progressivamente, a criança se vai apercebendo de que o que é dito se pode escrever, através do registo escrito das entrevistas realizadas e posteriormente da sua leitura para a criança. A **educadora C** ainda acrescenta que a criança se apercebe da direcionalidade da escrita, que a velocidade do falar não é a mesma que a da escrita e que isso também se torna importante.

**Educadora A-** Afirma que outra vantagem se prende com o diálogo estabelecido entre estes dois intervenientes e que leva a criança a analisar e avaliar os seus trabalhos, permitindo que planifique o que vai fazer em seguida, consoante os seus interesses e necessidades. Desta forma, a educadora compreende os significados que a criança atribuiu às suas representações, permitindo ajustar à sua intervenção.

**Educadora B-** Refere que, com esta estratégia de avaliação, as crianças estão envolvidas no seu próprio processo de aprendizagem e isso é uma mais-valia, porque aquele portefólio representa um trabalho que é delas, e que não é igual a mais nenhum. Menciona que esta construção parte sempre de uma conversa, que diz somente respeito àquela criança em específico, e portanto tende a existir uma relação de cumplicidade forte entre a educadora e a criança.

**Educadora C-** Considera que as crianças aprendem e desenvolvem-se quando estão a construir o portefólio “ (...) porque há muita reflexão, as crianças são levadas a processos de metacognição, são levadas a recordar-se de situações de elementos vividos (...), são levadas a analisar as suas produções e a proporem situações de reformulação (...), são levadas a analisar os seus comportamentos.” (*ver anexo 3- 3ª e 5ª entrevistas*).

Através desta transcrição da educadora, apercebemo-nos, claramente, que as vantagens que apresenta vão muito além da criança avaliar o seu trabalho. O seu discurso é bastante rico percebendo-se nele a capacidade de fundamentar, possivelmente em muito estudo, trabalho de autoformação, de reflexão e colaboração com colegas.

Outra vantagem que considera relevante para a criança é a aprendizagem de conteúdos através do diálogo que é realizado com a educadora.

Além disso, refere que a construção do portefólio é “ (...) em si aprendizagem curricular, depois é aprendizagem das áreas de conteúdo mais transversais, pois é o momento em que nós refletindo trocamos ideias, contruímos valores”. Ou seja, podemos deduzir que o portefólio não só é importante porque a criança avalia os seus trabalhos, mas também é um momento a sós em que são trocadas ideias, opiniões e que podem ser faladas das mais diversas coisas que certamente servirão para o crescimento da criança.

Por fim, salienta que através deste instrumento a criança “tem acesso não apenas aquilo que aprende, mas ao modo como aprende”. É um registo que fica para a vida e pode ser consultado sempre que a criança o desejar.

**Objetivo 3.5 – Enumerar e identificar, por ordem de importância, as vantagens da construção do portefólio do ponto de vista da sua prática profissional (pergunta 12)**

Todas as educadoras participantes referiram como vantagem o facto de este instrumento permitir regular a prática educativa.

Além disso a **educadora A** e a **educadora C** apontaram o conhecimento de cada criança como a vantagem mais importante que a construção do portefólio lhes faculta no âmbito da sua prática profissional. As restantes vantagens apresentam-se, em seguida, de acordo com a importância atribuída por cada educadora.

**Educadora A-** Refere como primeira e mais importante vantagem para a sua prática profissional, o conhecimento com que fica de cada criança, pois a realização do portefólio permite escutar cada uma. De seguida permite-lhe o conhecimento geral do grupo.

A terceira vantagem prende-se com a questão da planificação, pois ao conhecer melhor cada criança e o grupo, saberá as necessidades e interesses das mesmas. Além disso, segundo a educadora, o portefólio permite-lhe perceber quais os conteúdos a que dá mais importância.

Por fim, aponta, como última vantagem, a avaliação das aprendizagens das crianças, com recurso ao portefólio, que lhe permite verificar as evoluções de cada uma ao longo do ano letivo.

**Educadora B-** Menciona a mudança de atitude/postura como educadora como a principal vantagem, uma vez que o portefólio permite que a criança tenha um papel mais ativo na sua aprendizagem e avaliação. Refere ainda como causa desta mudança a relação bastante próxima que teve com o Movimento da Escola Moderna (MEM) que contrasta com a sua formação inicial de João de Deus. Ainda acrescenta que, com esta mudança, deixou de ser somente a única a avaliar para passar a avaliar com as crianças.

Aponta como segunda vantagem da construção do portefólio o conhecimento individual que tem de cada criança, que considera como essencial.

Por fim, considera que esta estratégia permite regular a sua ação educativa uma vez que, conhecendo individualmente cada criança, adequa a sua planificação às suas necessidades.

**Educadora C-** Refere que do ponto de vista da sua prática profissional, o portefólio permite “o acesso à criança na sua totalidade e identidade (...) como um ser inteiro” uma vez que existe tempo individual com cada criança, constituindo-se num momento privilegiado ao nível da interação e valorização de cada uma.

Ainda acrescenta “ (...) eu até fazer este tipo de trabalho (...) eu tinha a sensação que conhecia pedacinhos das crianças (...) e não tinha perceção que os pedacinhos fazem sentido juntos e que são os pedacinhos juntos que fazem aquela pessoa, que tem aquela identidade, não fazem outra. A uma determinada altura quando se faz isto com os meninos, os pedacinhos deixam de ser para nós motivo de estranheza, porque começamos a perceber que aquela criança só podia fazer aquilo assim e que ela faz aquilo assim porque é ela. Há um conhecimento da criança (...) na sua identidade que eu nunca consegui ter com outro mecanismo de avaliação. A identidade da pessoa é o que nos confere direito à vida”.

Portanto, através desta transcrição, percebemos que o portefólio permite um conhecimento de cada criança como um ser único e individual, sendo um aspeto essencial para compreendermos e a valorizarmos.

Por fim, afirma que o portefólio permite regular a sua prática e sendo “um instrumento de gestão curricular (...) é uma forma de eu fazer chegar às crianças aquilo que eu quero que elas aprendam (...) portanto é uma forma de lhes comunicar individualmente aquilo que é importante que elas façam. Porque a avaliação devidamente conduzida por mim (...) ilumina as crianças relativamente aquilo que eu espero delas.”

### **Objetivo 3.5 – Perceber como é feita a comunicação às famílias e de que forma estão envolvidas na construção do portefólio (pergunta 13 e pergunta 14)**

Relativamente à forma como é feita a comunicação às famílias, a **educadora A** e a **educadora C** referem que inicialmente começam por falar um pouco do que é o portefólio e a forma como é construído com as crianças. A **educadora A** menciona que na primeira reunião do ano letivo entrega aos encarregados de educação um folheto com informação sobre este instrumento, bem como enfatiza a sua participação na avaliação das crianças.

Ambas as educadoras referem que as famílias têm acesso a este instrumento nas reuniões de pais e referem que é um momento em que os pais se mostram bastante interessados. Como afirma a **educadora A**, “os pais tomam consciência que os trabalhos que estão contidos no portefólio têm um sentido para a criança, podem não ser os ‘mais lindos’ do nosso ponto de vista, mas para as crianças são os mais importantes”.

Além deste momento, a **educadora C** menciona que convida os pais a deslocarem-se até à sala de atividades e sugere-lhes que observem o portefólio dos seus filhos e afirma “ (...) digo-lhes ‘hoje tive uma conversa com o seu filho, foi muito giro, até registamos, vá lá ver’”. Portanto, a educadora incentiva aos pais para que estes entrem na sala, vejam os trabalhos das crianças e a questionem sempre que necessário. Além disso, refere que ao longo do ano o portefólio vai para casa, sempre que a educadora considere que é importante para uma família ou criança.

Já a **educadora B** refere que ainda não comunicou às famílias acerca deste instrumento de avaliação, por ainda se encontrar numa fase de experimentação do portefólio. Por isso, afirma “ (...) Para já tenho que consolidar comigo e com as crianças a questão do portefólio, depois então começo a envolver os outros”.

No que diz respeito ao envolvimento das famílias, a **educadora A** e a **educadora C** referem que os pais podem e devem participar na avaliação dos seus filhos, enviando para o JI registos escritos de algum acontecimento ou aprendizagem que consideraram importante relativa

à criança. Ambas as educadoras entregam aos encarregados de educação um “modelo”, para registar o que considerarem relevante, e contam que obtêm registos bastante curiosos. Como refere a **educadora A** “(...) a meu ver, torna os pais mais atentos às aprendizagens/conhecimentos que os filhos já têm e ajuda-os a perceber que eles também se tornam um elo bastante importante na avaliação”.

Neste seguimento, são vários os autores que referem a importância que os pais têm na participação da avaliação dos filhos, nomeadamente nos contributos que podem ter para a construção do portefólio. De acordo com Whorham, Barbour e Perrotta (1998, citados por Parente, 2004), os pais podem colaborar para o portefólio através de fotografias, registos de acontecimentos que consideram relevantes de modo a “ajudar o educador compreender como a criança transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala para fora da sala” (Grace & Shores, 1995, citados por Parente, 2004, p.72).

A **educadora C** acrescenta ainda que o portefólio, primeiramente, “(...) torna-se nosso, da sala” e só depois é que solicita o envolvimento das famílias. O tipo de participação é diferente, existindo pais que nunca enviam um registo, assim como “há situações de pessoas que mandam sempre, porque encaram que aquilo é uma obrigação”. Contudo, a educadora informa os pais que o que se pretende é que descrevam situações que a criança anteriormente não realizava. Quando o registo chega à sala, a educadora questiona a criança para perceber se quer partilhar com o restante grupo. Garante que existem crianças que querem partilhar logo com o grupo e outras que não consideram importante, como afirma “fazem uma separação enorme entre a casa e a escola. Mas isso também nos dá informações sobre a criança”.

Em contrapartida, a **educadora B** afirma ainda não ter envolvido as famílias neste processo, mas garante fazê-lo, pedindo a sua colaboração em casa de forma a “(...) dizerem o que acham que a criança aprendeu ou que evoluiu (...), descreverem coisas pontuais que consideram relevantes (...) ou mandarem uma fotografia comentada de qualquer coisa que considerem importante (...) para que depois se possa falar com a criança sobre isso”.

## 5- Conclusões

Do estudo realizado com as educadoras participantes, conclui-se que o portefólio é visto como uma boa estratégia de avaliação no âmbito da educação pré-escolar, uma vez que a criança participa no seu processo de aprendizagem e avaliação. Além disso, a relação de afetividade e proximidade que este instrumento proporciona permite o conhecimento de cada criança, como um ser individual.

Podemos constatar que existe uma forte ligação entre a implementação desta estratégia como elemento central de avaliação e o processo de autonomização gradual das crianças. A organização/gestão do grupo, dos tempos e das tarefas, exige que cada criança saiba exatamente em que ponto do seu percurso está, quais os objetivos do que está a fazer e assim a educadora tem a possibilidade de desenvolver um trabalho individualizado com cada uma, na construção dos seus portefólios pessoais. O processo de construção do portefólio apresenta-se, simultaneamente, um modo de promover aprendizagens e um modo de as evidenciar.

Apesar das educadoras salientarem não haver conteúdos específicos para o portefólio, verificámos que tudo é passível de constar nele, desde os trabalhos escolhidos pelas crianças, as transcrições de entrevistas e desafios que a educadora coloca para que as crianças planifiquem o que vão fazer.

Também averiguámos que o modo como as educadoras abordam as crianças durante a sua construção depende, por um lado, da intencionalidade que têm, e por outro, do conhecimento que têm daquela criança. Portanto, considera-se que observar, escutar e colocar questões às crianças são três processos-chave no âmbito da construção do portefólio.

No que respeita às famílias, de uma forma geral, as educadoras dão conhecimento acerca do modo de avaliar as crianças recorrendo a este instrumento de avaliação. Relativamente à sua participação, as educadoras referem que envolvem as famílias neste processo de aprendizagem solicitando a sua colaboração sempre que considerem importante registar um acontecimento/aprendizagem realizada pela criança.

Em suma, pode-se afirmar que o portefólio é um excelente instrumento de avaliação, pois tem em conta a (e dá conta da) evolução de cada criança como um ser único, assim como da própria capacidade de crescimento profissional das educadoras.

Como afirma Moreno (2010, p.40), “mais importante que elaborar um portefólio com os melhores trabalhos da criança, é enriquecê-lo com um conjunto de amostras que refletem avanços e retrocessos, alegrias e frustrações (...)”.

## Considerações finais

O presente relatório foi o culminar de um percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que me proporcionou inúmeras experiências e conhecimentos, que certamente levarei para a minha futura vida profissional.

Sem dúvida que cresci em termos profissionais e pessoais, com todas as experiências vivenciadas, receios, dúvidas e angústias ao longo dos estágios, mas que permitiram desenvolver as minhas capacidades. Saliento, ainda, o contributo que as unidades curriculares lecionadas ao longo do mestrado tiveram na minha formação e na prática quotidiana com as crianças. Todos os trabalhos e reflexões desenvolvidos ao longo das mesmas permitiram analisar e compreender o trabalho desenvolvido e acima de tudo obter mais conhecimentos sobre o mundo da educação. Também os encontros realizados com os docentes, especialistas qualificados, me permitiram crescer para fazer mais e melhor.

A componente de prática profissional de ensino supervisionada, em creche e jardim de infância, permitiu-me experienciar o quotidiano em cada um dos contextos, vivenciar experiências e contactar com a realidade educativa. É, de facto, quando trabalhamos “no terreno” que temos oportunidade de cruzar os conhecimentos teóricos com aquilo que são as práticas junto da crianças. Apesar dos receios iniciais que fui referindo ao longo deste relatório, saliento as inúmeras conquistas alcançadas com a intervenção nos dois contextos de estágio. Destaco a relação de afetividade e cumplicidade que foi estabelecida com as crianças, pois considero que só assim foi possível a intervenção dia após dia. O trabalho de equipa, tanto a nível do par de estágio, com as reflexões diárias e sistemáticas, como das educadoras cooperantes, com os seus feedbacks construtivos, possibilitou uma prática adequada às crianças, proporcionando-lhes bem-estar.

Além disso, mas não menos importante, foi o trabalho de investigação desenvolvido em torno de uma questão que emergiu da prática profissional. Através das pesquisas e dos inquéritos por entrevista realizados às educadoras que adotam o portefólio, possibilitou-me adquirir mais conhecimentos sobre uma estratégia de avaliação que ainda é relativamente recente no âmbito da educação pré-escolar. Apesar das limitações ao nível da abrangência do estudo, considero que o facto de ter contactado com educadoras que utilizam esta estratégia de avaliação na sua prática diária com as crianças me estimulou e deu conhecimentos para trabalhar com as crianças esta forma de avaliação.

Com este trabalho de pesquisa, considero-me enriquecida, tanto a nível de conhecimentos, como de realização de um trabalho de investigação, que deverá ser uma constante, sempre que nos surjam questões que nos inquietam.

Após esta longa caminhada de aprendizagem, considero que esta foi apenas uma de muitas etapas que irei percorrer ao longo da minha vida como profissional, e que os receios,

incertezas e questionamentos constantes fazem parte desta profissão. Tenciono continuar a construir e alargar os meus conhecimentos, pois só assim poderei evoluir profissionalmente.

Chegada aqui, faço um balanço bastante positivo deste ano de mestrado, por todas as conquistas e aprendizagens, reforçando a ideia de que ser Educadora exige muito trabalho, dedicação e acima de tudo, gostar daquilo que se faz. Mas quando se faz aquilo por que realmente se sente prazer, tudo aparenta ser mais fácil e tudo vale a pena.

## Referências bibliográficas

- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bredenkamp, S., & Rosengrant, T. (1993). Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8. In S. Bredenkamp & T. Rosengrant (Eds), *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. I, pp. 9 - 27). Washington: NAYEC.
- Forneiro, L. (s.d). *A organização dos espaços na Educação Infantil*. In Zabalza, M. A. (Org.). (1998), *Qualidade em Educação Infantil*. (Capítulo 11, pp.231-281).Porto Alegre: Artmed.
- Grace, C., & Shores, E. (1995). *The portfolio and its use*. Arkansa: Little Rock.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*.(2.ªEd). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hebert, M., Goyette, G., & Bouyin, G. (2005). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas* (2.ª Ed). Lisboa: Instituto Piaget.
- ME/DEB/NEPE (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moreno, I. (2010). Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 38 – 40.
- Moyles, J.R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Tradução. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Azevedo, A. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.117-143) Porto: Porto editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp.11-29) Porto: Porto editora.
- Parente, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. [Dissertação de doutoramento] Braga: Universidade do Minho.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?.* *Exedra Journal* (pp.9 -24).
- Portugal, G., & Laevers. F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto editora.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual de portfolio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Simão, A. (s.d). O “portefólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. In Sá-Chaves, I. (Org.) (2005), *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. (Capítulo 4, pp.85-100)*.Porto: Porto editora.

## **Legislação**

Circular nº. 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro. Ministério da Educação. Lisboa.

# Anexos

## Anexo 1 - Guião da entrevista às educadoras de infância

<u>Objetivos</u>		<u>Questões</u>
- Apresentar o trabalho de pesquisa		<sup>1</sup> (texto escrito abaixo, como nota introdutória da entrevista)
1- Recolher dados profissionais e do grupo		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há quantos anos exerce a sua atividade profissional?</li> <li>- Qual a sua formação de base?</li> <li>- Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha?</li> <li>- O grupo é constituído por quantos elementos?</li> </ul>
2- Perceber quais as conceções sobre a avaliação em geral		- Que papel desempenha a avaliação no conjunto das suas ações profissionais?
3- Averiguar conceções acerca do uso do portefólio como instrumento de avaliação	3.1- Identificar as motivações para a construção do portefólio	- Quais as razões pelas quais adotou o portefólio como instrumento de avaliação das crianças?
	3.2- Identificar e analisar os conteúdos presentes no portefólio	- Quais são os conteúdos do portefólio? De que forma são selecionados?
	3.3- Perceber como são construídos os portefólios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são construídos os portefólios?</li> <li>- Como organiza o grupo?</li> <li>- Com que frequência?</li> </ul>
	3.3.1- Analisar de que forma a educadora aborda a criança durante a construção do portefólio	- Como aborda a criança durante a sua construção? (Observa-a, escuta-a ou coloca-lhe questões?) Descreva sucintamente esse momento
	3.3.2- Averiguar as razões pelas quais o portefólio é visto como uma boa estratégia de avaliação	- Considera o portefólio construído com as crianças, uma boa estratégia de avaliação? Porquê?
	3.4- Identificar as vantagens da construção de portefólios para as crianças	- Na sua opinião, quais as vantagens para as crianças da realização do portefólio de avaliação?
	3.5- Enumerar e identificar, por ordem de importância as vantagens da construção do portefólio do ponto de vista da sua prática profissional	- Identifique, por ordem de importância, as vantagens da utilização do portefólio na perspetiva da sua prática profissional.
	3.6- Perceber como é feita a comunicação às famílias e de que forma estão envolvidas na construção do portefólio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é dado conhecimento do portefólio às famílias?</li> <li>- As famílias são envolvidas neste processo? De que forma?</li> </ul>
- Finalizar a entrevista e agradecer a disponibilidade		<sup>2</sup> (texto escrito abaixo, como nota final da entrevista)

## INQUÉRITO POR ENTREVISTA

<sup>(1)</sup> A presente entrevista surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém, e destina-se a recolher informações sobre o uso de portefólios individuais como instrumento de avaliação das crianças na educação de infância. Todas as informações recolhidas são confidenciais e serão incorporadas no trabalho de investigação que me encontro a realizar. Deste modo, a entrevista será gravada para que posteriormente possa efetuar a análise dos dados.

### Questões:

- 1- Há quantos anos exerce a sua atividade profissional?
- 2- Qual a sua formação de base?
- 3- Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha?
- 4- O grupo é constituído por quantos elementos?
- 5- Que papel desempenha a avaliação no conjunto das suas ações profissionais?
- 6- Quais as razões pelas quais adotou o portefólio como instrumento de avaliação das crianças?
- 7- Quais são os conteúdos do portefólio? De que forma são selecionados?
- 8- Como são construídos os portefólios?
  - Como organiza o grupo?
  - Com que frequência?
- 9- Como aborda a criança durante a sua construção? (Observa-a, escuta-a ou coloca-lhe questões?) Descreva sucintamente esse momento.
- 10- Considera o portefólio construído com as crianças, uma boa estratégia de avaliação? Porquê?
- 11- Na sua opinião, quais as vantagens para as crianças da realização do portefólio de avaliação?
- 12- Identifique, por ordem de importância, as vantagens da utilização do portefólio na perspetiva da sua prática profissional.
- 13- Como é dado conhecimento do portefólio às famílias?
- 14- As famílias são envolvidas neste processo? De que forma?

<sup>2</sup> Muito obrigada pela sua colaboração e agradeço a sua disponibilidade, na recolha de dados para o meu estudo qualitativo.

## **Anexo 2- Transcrições das entrevistas**

### **INQUÉRITO POR ENTREVISTA- Educadora A**

**1- Há quantos anos exerce a sua atividade profissional?**

“Há cerca de 31/32 anos.”

**2- Qual a sua formação de base?**

“Portanto eu fiz o bacharelato na Escola Maria Ulrich. Depois entrei na licenciatura em Ciências da Educação por vontade própria e tive equivalência para exercer a profissão de educadora de infância.”

**3- Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha?**

“Neste momento e há doze anos para cá, desde que estou nesta freguesia, trabalho com grupos heterógenos três, quatro, cinco e seis anos.”

**4- O grupo é constituído por quantos elementos?**

“Por 25 crianças.”

**5- Que papel desempenha a avaliação no conjunto das suas ações profissionais?**

“ É assim (...) mesmo em termos profissionais eu sempre dei muita importância à questão da avaliação. (...) É uma constante minha, nós sem quereremos estamos sempre a avaliar (...) a nós, ao nosso trabalho, mesmo que não haja registo escrito estamos sempre a dizer hoje correu mal, hoje aquela criança fez isto desta forma (...) constantemente nós estamos a avaliar. Portanto é a importância que eu sinto da avaliação que tem a ver logicamente logo a seguir com a planificação posterior. Quer dizer eu ao avaliar de certeza que a estratégia que vou de seguida tomar é muito mais adequada. Portanto a partir daí, para mim a avaliação teve sempre bastante importância nesse aspeto.

A avaliação não é pôr cruces numa tabela do que a criança sabe ou não fazer mas é falar com as crianças, escutar o que têm para dizer, melhor do que ninguém as crianças sabem o que realizaram e o sentido que atribuem as coisas.”

## **6- Quais as razões pelas quais adotou o portefólio como instrumento de avaliação das crianças?**

“O portefólio surgiu um bocadinho por alguma tentativa erro que fui fazendo (...). Ia fazendo o preenchimento de grelhas, contudo nada me satisfazia. Portanto (...) apesar de ter 25 meninos parece que só tinha um, porque no preenchimento de grelhas acabava por ser tudo igual. Não conseguia encontrar grelhas que me justificassem e que me dessem alguma satisfação no trabalho que fazia e (...) comecei a tentar perceber o que era o portefólio e a pensar que o portefólio mesmo já quando fiz a licenciatura, estava muito ligado aos outros níveis de ensino ao 1º e 2º ciclo, ao secundário (...) portanto, os meninos pequeninos não iriam conseguir fazer portefólios.

Há cinco/seis anos numa sessão que a APEI organizou tive contacto com este instrumento, através de uma oradora que já recorria à utilização de portefólios de avaliação. Essa apresentação abriu-me umas luzes e comecei a pensar que afinal era isto que andava à procura (...) se calhar é por este caminho que eu tenho de ir. Portanto eu sabia aquilo que não queria, mas não sabia como havia de encontrar aquilo que queria. Pareceu-me logo na altura da apresentação que este instrumento fazia sentido e percebi que afinal no pré-escolar tem sentido fazer-se o portefólio como um instrumento de avaliação. (...) E perceber logo nessa altura que muito do que se fazia e eu fazia também, eram dossiês de arrumar trabalhos. Os trabalhos dos meninos eram arrumados em dossiês, ou por conteúdos, que também era uma dificuldade para mim, porque eu ao pegar num desenho de uma criança, podem estar presentes quase todas as áreas. Desta forma, eu nunca dividi os trabalhos dos meninos desse modo no entanto, sabia que havia colegas que o faziam, Já arrumava os trabalhos com as crianças, conversava com elas sobre os trabalhos mas alguns deles já tinham sido num tempo longínquo, que já não faziam sentido para as crianças (...).

O portefólio é um processo que ainda não está acabado está sempre em constante construção, como eu também penso que deve ser a avaliação e a planificação. Na minha opinião, o portefólio permite às crianças aprender a aprender, como nos referem as OCEPE.

Portanto o iniciar o portefólio sistemático com os meninos começou há sensivelmente 5/6 anos, quando assisti a esta sessão que a APEI organizou.”

## **7- Quais são os conteúdos do portefólio? De que forma são seleccionados?**

“À partida nós não seleccionamos conteúdos para o portefólio, como já percebeu o portefólio não é um juntar de materiais mas procuro que os meninos a partir dos materiais que têm, venham mensalmente ter comigo para conversar. Não há um conteúdo específico porque a criança avalia e planifica simultaneamente a partir dos seus contributos, dos seus trabalhos que têm durante esse mês que fez.

A criança fala sobre os trabalhos, avalia os trabalhos (...) por exemplo muito concretamente, eu hoje tive com uma criança de três anos a fazer portefólio, foi a primeira vez e é engraçado que consegui com este tipo de estratégia utilizada, que ela falasse um pouco do seu desenho. Um dos desenhos que selecionou estava representada a família (...). É uma menina que graficamente já representa a figura humana e que ao apontar para o desenho e mencionar as figuras de parentesco, apercebeu-se que faltava o pai. Eu questioneei-a perguntando “como podes resolver isto?”, ao que ela me perguntou “posso melhorar o trabalho?” e eu respondi-lhe “sim”. Ao que a criança respondeu que não cabia na folha. A questão do resolver problemas, também no momento, além de avaliar a própria criança ela reformulou o seu trabalho, planificou portanto, em termos mentais, a criança teve logo que pensar como é que poderia resolver o problema que estava a ser colocado. A criança disse “então vou buscar uma folha” e foi buscar as canetas e desenhou o pai noutra folha. Chegámos à conclusão as duas que o desenho tinha de ficar colado ao que já tinha realizado. Eu ao mesmo tempo vou registando, isto serve-me para perceber como é que aquela criança, em termos de avaliação e da planificação em que estágio poderá estar, como é que poderá evoluir e nomeadamente o que é que poderei fazer mais tarde com aquela criança. Porque depois conversámos e eu disse-lhe “estás a ver como é importante falarmos sobre os trabalhos e vemos que os trabalhos podem ser alterados e melhorados” (...) isto é avaliação e planificação.

O grupo faz de igual modo o portefólio, quer seja de 3 ou 6 anos. Há meninos que fazem o portefólio comigo já há dois anos. Os meninos vão seguindo uma lista. Se o grupo fosse mais pequenino conseguiria fazer mais vezes o portefólio com cada criança. Como não acontece, geralmente durante o ano, sou capaz de abordar cinco ou seis vezes cada criança, porque são vinte e cinco meninos.

Todos os dias tento fazer portefólio com eles, as crianças sabem que há um momento certo que geralmente é numa parte da tarde, há um sítio certo (é um mesa pequenina em que eu estou mesmo ao lado da criança) não é em qualquer lado (...) portanto há alguma proximidade. É feito dentro da sala com os outros meninos. Há placards chamativos de que determinado menino está a fazer o portefólio comigo, portanto eu não posso ser incomodada. Claro que no início as crianças perguntavam-me e abordavam-me, mas começam a pouco e pouco a perceber que aquele momento (geralmente de 15 minutos) é dedicado aquela criança.

Além disso, a criança vai-se começando a aperceber que eu estou a escrever aquilo que ela diz. Já é habitual fazer registo do que o grupo diz em conjunto, e depois lemos (...), mas ali naquele momento é só o que ela diz e só dos seus trabalhos. No final pergunto sempre à criança se quer que eu leia aquilo que escrevi. Portanto a criança apercebesse-se de que o que se diz escreve-se e o que se escreve lê-se. Por vezes o comentário deles é “escreveste

igualzinho ao que eu disse”. A escrita é mesmo isso, se escrevemos aquilo que é dito, quando se lê, lê-se aquilo que foi dito.

Contudo, por vezes há dias que não se consegue fazer o portefólio, mas é dito ao grupo o porquê de não se realizar, ou porque temos uma saída, ou porque temos outros trabalhos para fazer.

O portefólio contém os três trabalhos que a criança escolheu mensalmente, (independentemente de ser uma atividade livre ou proposta) uma fotografia que a criança num dado momento pediu que eu tirasse para depois incorporar no portefólio (por exemplo tenho uma criança que me disse “quero mesmo tirar uma fotografia a esta construção para depois quando fizer o portefólio”) (...); uma pintura, os registos das conversas que tenho com a criança. Eventualmente também se poderia integrar outro tipo de registos (...). Já ouvi outras colegas a dizer que colocam outras “coisas” mas eu ainda não me debrucei sobre esse assunto. (...) No entanto, eu ainda não consegui chegar a este ponto (...) apenas incluo os registos escritos da conversa com as crianças (...). O que é para o portefólio são as coisas que são importantes para a criança.”

#### **8- Como são construídos os portefólios? Como organiza o grupo? Com que frequência?**

“Uma coisa que eu costumo trabalhar logo no início do ano com as crianças é a questão da autonomia, portanto haver muitas estratégias de trabalho autónomo dentro da sala, para que os meninos possam pesquisar sozinhos, ir buscar livros, por exemplo, ter folhas preparadas para registarem o que estiverem a fazer (...). As folhas de pintura estão ao acesso deles, os nomes ao acesso deles (...) porque se não souberem escrever o seu nome, também pedem ajuda a uma criança mais velha. Portanto tem que haver momentos em que as crianças têm de ser autónomas e a questão da elaboração do portefólio, vai-se tornando progressivamente parte integrante da própria sala, porque é mais uma atividade que está a surgir. Quando uma criança está a realizar o portefólio comigo os outros meninos encontram-se todos em atividade (...) sabem que naquele momento há trabalho organizado, têm planos de trabalho individual (porque eles já planificam todos os dias o que vão fazer, geralmente as crianças mais velhas, que corresponde a mais de metade do grupo).

Assim, as crianças vão ao plano de trabalho que está afixado na sala veem o que têm para fazer, se já o fizeram voltam a planificar outras atividades. Com isto as crianças não me vêm perguntar o que têm para fazer. (...) Só criando este tipo de estratégia (criando autonomia nas crianças) é que se consegue fazer o portefólio, de outra maneira não era possível. Isto porque grande parte do tempo, só eu é que estou na sala, uma vez que a auxiliar dá apoio a duas salas.

De um modo geral, o portefólio é feito à tarde e pode coincidir com a presença da auxiliar na sala mas excepcionalmente, se acontece alguma coisa na outra sala a auxiliar tem de sair ficando eu sozinha. Eu tenho que ter o grupo já de tal forma preparado que se acontecer alguma coisa na sala os meninos vão-se ajudando, quando estou a realizar portefólio com uma criança sem vir perturbar. Claro que eles sabem perfeitamente que eu estou presente, mas naquele momento eles respeitam o facto de eu estar só com aquela criança (...) porque depois também lhes irá acontecer o mesmo (construírem o portefólio com a educadora).

Tenho uma tabela afixada na sala que permite saber quando chegou a sua vez de realizar o portefólio. Através dela contam quando chega a vez deles e comentam “ainda falta x dias” ou “amanhã já é a minha vez”. Portanto eles começam-se a pouco e pouco a perceber que um dia também chegará a vez deles e é engraçado que até as crianças mais novas pedem ajuda aos outros colegas para saberem quando é a sua vez de realizarem o portefólio.

É um trabalho que eles gostam bastante de realizar porque primeiro têm a educadora “só” para eles e depois é valorizado o trabalho das crianças (...) eles sentem que o trabalho é valorizado, por exemplo, no meu caso, os meninos levam logo os trabalhos que têm na caixa para casa, ou seja só escolhem três trabalhos (mensalmente) mais importantes para eles, para ficarem no portefólio. A meu ver isto é bastante significativo para eles (...) claro que os mais pequeninos escolhem os três primeiros que se encontram na caixa, mas isso também é registado na ficha de portefólio. Temos sempre uma ficha já preparada em que eu estou logo a anotar e além de anotar a entrevista que estou a fazer à criança, anoto também alguns dados que considero relevantes, se a escolha dos trabalhos foi arbitrária, se foi cuidada. Mas depois até no processo evolutivo, às vezes através da conversa com a criança apercebo-me que aqueles foram os três primeiros mas nalguns casos a criança teve intencionalidade na escolha.

Este instrumento possibilita o registo deste tipo de coisas ali logo no momento e que posteriormente me ajuda a fazer a avaliação (...). Portanto eu pego no portefólio da criança e consigo perceber que a primeira vez que conversámos, aquela criança escolheu os trabalhos de uma determinada maneira, da segunda vez já me soube dizer por exemplo, o porquê “porque eram todos grandes” ou “porque eram pequeninos” (...) chega a uma altura que eles conseguem explicar porque é que escolheram aqueles trabalhos e não outros e porque é que aqueles que selecionaram foram mais importantes para eles. Então aí é logo o princípio da avaliação, o porquê da escolha (...) mas para alguns meninos isto é bastante complicado (...) escolhem cinco/seis, mas depois daqueles têm de escolher só três, isto em termos mentais exige que a criança comece a ser seletiva e a perceber o que é mesmo importante. Por vezes o trabalho é tão ou mais importante pelo facto de não estar terminado e a criança ter essa perceção, e é bom nós falarmos sobre isso, como um trabalho que está terminadíssimo ou como uma situação que está na caixa por algum registo que ele fez (...)

ou de comportamento ou de atitudes que tomava e ele escolheu esse para estar no portefólio, para conversarmos sobre isso (...) portanto qualquer um desses trabalhos é importante para a escolha da criança.”

O portefólio é realizado todos dias com uma criança por ser um grupo bastante grande, cada criança realiza sensivelmente uma vez por mês o portefólio.”

**9- Como aborda a criança durante a sua construção? (Observa-a, escuta-a ou coloca-lhe questões?) Descreva sucintamente esse momento.**

“De um modo geral, claro que é dada a criança algumas diretrizes inicialmente (...) portanto senta-se comigo, depois vai buscar os trabalhos, depois como já referi, tem que seleccionar três desses trabalhos. A partir dos trabalhos seleccionados eu vou questionando a criança (...) há momentos também estratégicos em que eu fico a observar a criança, à espera que continue a falar, mas às vezes ficam a olhar para mim e começam a perceber “pera aí se calhar a educadora quer que eu continue a falar do trabalho” (...) há alguns deles que começam a dizer “já não quero falar mais disto, quero passar a outro trabalho” e eu respondo-lhes “então vamos passar a outro trabalho” (...) mas vou questionando a criança. Muitas das vezes até pela questão de observar como é que a criança está (...) ao nível da numeração numérica, do cardinal, da ordenação. Porque por exemplo ainda hoje, a criança de três anos que realizou o portefólio comigo, o primeiro trabalho tudo bem, mas depois quando chegou ao segundo eu disse-lhe “então vamos passar ao outro”, qual era o outro era o segundo mais importante e a criança pegou no terceiro e eu disse-lhe “vê bem se é esse” depois vai-se questionando criança sobre esse tipo de coisas. Além de questioná-las sobre o trabalho, questionamos também conteúdos que permitem abordar (...) por vezes, até se eu tiver o objetivo perceber se aquela criança por exemplo já conhece as cores, posso perguntar-lhe coisas sobre o trabalho dela que me está a apresentar, sem a criança perceber que eu lhe estou a perguntar as cores (...) ou mesmo digo-lhe “olha agora vou-te perguntar as cores que fizeste no teu desenho”. Depende da intencionalidade que eu tiver no momento (...) agora claro que questiono a criança (...) não é só ouvi-la, mas também ir questionando a criança sobre este ou aquele aspeto.

Não existe uma maneira de dizer que primeiro observo, depois coloco-lhe questões (...), não isso não acontece. (...) Depende da criança que estiver à minha frente. Há crianças que são bastante desinibidas e começam a falar logo do seu trabalho e há outras em que é importante que comece a falar com ela num primeiro momento, perguntando-lhe aspetos pelos quais seleccionou aqueles trabalhos (...) o facto de sentir que está a ser ouvida torna-se importante. É óbvio, que estes três procedimentos, observar, escutar e colocar questões estão subjacentes ao processo de construção do portefólio de aprendizagem da criança”.

## **10- Considera o portefólio construído com as crianças, uma boa estratégia de avaliação? Porquê?**

“Eu considero que sim (...) apesar de ainda haver muitas lacunas (...) sinto que ainda estou muito longe do que ainda se poderá chegar com este tipo de instrumento. Para mim, este tipo de instrumento, (...) permite-me um melhor conhecimento de cada criança e do seu percurso de aprendizagem (...). Além disso, estabelece-se com a criança uma relação de proximidade, porque aquele momento do portefólio é só dela (...).

Este é um percurso que se vai fazendo, não é de um ano para o outro, é a pouco e pouco, mesmo a maneira de abordar as crianças, as perguntas que se vão fazendo, as intenções que se têm (...) porque depois nenhum portefólio é igual. Mesmo que eu tenha o mesmo instrumento de registo, quer seja a mesma grelha é sempre diferente, porque as crianças são diferentes. Ao longo da conversa que tenho com a criança, vou ouvindo e questionando-a e digo-lhe “vou escrever o que eu digo de uma cor e o que tu dizes de outra cor” e a criança começa a perceber que uma cor corresponde ao que eu digo e a outra ao que ela diz.

Em termos de avaliação de passagem de conteúdos, há muita coisa que se faz com esta estratégia dos portefólios (...) agora é assim, inicialmente a minha dificuldade foi que eu algumas vezes influenciava a escolha das crianças, aquilo que muitas vezes alguns educadores fazem “olha vê-la este desenho” mas que as crianças, escolhem aquele que eu já mais escolheria. Apercebi-me que um desenho com um simples risco, pode dar um trabalho de projeto com aquela criança, a elaboração de um livro por exemplo, porque o trabalho pode não ter ficado acabado e ela até queria acabar com a ajuda de outra criança. Não conseguiu porque não sabia fazer, mas ela sabia o que é que queria fazer (...) portanto uma folha com um risco pode ter uma importância tremenda se for falado com a criança, se for avaliado com a criança. Isto permite o falar com a criança (...) mais que não seja pelo menos uma vez por mês.”

## **11- Na sua opinião, quais as vantagens para as crianças da realização do portefólio de avaliação?**

“Têm a ver com a questão da abordagem da leitura e escrita, através do registo que vou realizando à frente da criança (...) da criança se aperceber o que é escrever (...) não quer dizer que sem portefólio as crianças já não estejam expostas a isso.

Mas também uma parte emocional, pois a criança sabe que a educadora no momento da construção do portefólio está com ela e não está com mais nenhuma criança.

E depois a questão da avaliação, as crianças avaliarem o seu próprio trabalho, e da planificação, que permite ir muito longe mesmo com crianças pequeninas. Pois as crianças, ao conversarem sobre o que fizeram estão a analisar e a avaliar o seu trabalho (...) e isso permite que planifiquem o que vão fazer a seguir, consoante as necessidades ou desejos

que apresentem, e voltem a avaliar novamente o seu trabalho e assim sucessivamente. As crianças muito cedo começam a “aprender a aprender” com a ajuda do adulto podem direcionar as suas aprendizagens no sentido de terem maior pertinência.”

## **12- Identifique, por ordem de importância, as vantagens da utilização do portefólio na perspetiva da sua prática profissional.**

“ (...) É assim, o primeiro aspeto que considero essencial é o maior conhecimento com que ficamos de cada criança (...) como um ser individual. A construção do portefólio permite-me isso (...). Depois permite-me um maior conhecimento do grupo em geral (...).

A terceira vantagem, no meu parecer, prende-se com a questão da planificação (...) pois a planificação é coerente de acordo com as necessidades do grupo (...). Até mesmo na minha própria planificação do trabalho que tenho de realizar com as crianças (...) o portefólio permite muitas vezes perceber que determinados conteúdos eu estou a dar mais relevância do que outros (...) e percebo muito isso, através das conversas que tenho com as crianças, na construção do portefólio. O portefólio também acaba por influenciar a minha própria planificação como educadora e na minha prática diária com os meninos. Portanto estamos a falar de planificação com os meninos, trabalho direto com os meninos, os meninos a planificar e avaliar, mas depois temos também que falar da nossa planificação e da nossa avaliação do trabalho que realizamos. Assim, o portefólio permite perceber exatamente isto, que conteúdos abordo mais e outros que abordo menos, o que é que eu relevo mais, ou que dou mais importância.

Por último, este instrumento (...) permite-me avaliar as aprendizagens (...) que as crianças vão realizando ao longo de todo o ano.”

## **13- Como é dado conhecimento do portefólio às famílias?**

“Na primeira reunião do início do ano letivo é apresentado aos pais o que é o portefólio. Também lhes dou um género de uma brochura em que se fala um pouco do portefólio e da importância que os pais têm na avaliação dos filhos.

Os pais têm acesso aos portefólios nas reuniões trimestrais (...) é muito curioso por vezes escutar os comentários que os pais fazem (...). O ano passado tive um pai que fez um comentário bastante curioso. A folha das entrevistas está dividida a meio, de um lado é o que eu digo e do outro lado é o que a criança diz. E o pai comentou que no início era mais eu que colocava as questões e falava com a criança e que esta praticamente não tinha intervenções, (porque o meu lado da grelha estava mais preenchido) a criança só respondia “sim e não” e no período da Páscoa o pai apercebeu-se que maioritariamente era a criança que falava e eu raramente intervim. O pai nem precisou de ler, só o visionamento da própria grelha permitiu que ele retirasse imediatamente algumas conclusões, comparando com as outras.

Os pais tomam consciência que os trabalhos que estão contidos no portfólio têm um sentido para a criança, podem não ser os “mais lindos”, do nosso ponto de vista, mas para a criança são os mais importantes.”

#### **14- As famílias são envolvidas neste processo? De que forma?**

“Claro que sim (...). Solicito que participem na avaliação dos filhos ao enviar determinadas coisas que considerem relevantes para colocar no portfólio (...). Tem sido muito gratificante porque as famílias apercebem-se e escrevem determinadas coisas e fica registado (...) coisas que às vezes nos dizem, ou que não dizem porque não há tempo para dizer e que para elas se torna uma aprendizagem que a criança realizou. Costumo dar aos pais um modelo para os pais preencherem quando há algum aspeto que consideram importante mencionar (esta folha é constituída por um quadrado denominado por “observações” e os pais deverão escrever o que consideram relevante; além disso deverão assinalar uma cruz de quem escreveu, pai ou mãe e deverão colocar a data e a respetiva identificação da criança).

Portanto, a meu ver torna os pais mais atentos às aprendizagens/conhecimentos que os filhos já têm e ajuda-os a perceber que também eles se tornam um elo bastante importante na avaliação.”

## INQUÉRITO POR ENTREVISTA- Educadora B

### 1- Há quantos anos exerce a sua atividade profissional?

“Há 34 anos mas tive cerca de 20 anos no ensino especial, portanto estou há 14 anos no ensino regular.”

### 2- Qual a sua formação de base?

“Na altura fiz o bacharelato na Escola Superior de Educação João de Deus e depois tive equiparação à licenciatura, quando fiz a especialização em ensino especial.”

### 3- Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha?

“Dos três aos cinco”:

### 4- O grupo é constituído por quantos elementos?

“Por 25 elementos.”

### 5- Que papel desempenha a avaliação no conjunto das suas ações profissionais?

“(…) É complicado avaliar uma criança (...) principalmente porque são muitas crianças.

Para avaliar uma criança, têm de ser uma avaliação que permita que a criança faça progressões (...) não pode ser uma avaliação por si só. A avaliação não se pode limitar a passar informação, ela têm de ser útil para a própria criança. E essa avaliação permite adequar a nossa planificação. Apesar de complicada (...) torna-se um aspeto fundamental na prática diária com as crianças.”

### 6- Quais as razões pelas quais adotou o portefólio como instrumento de avaliação das crianças?

“ Eu ainda não posso dizer que adotei o propriamente o portefólio. Já há cerca de dois/três anos que utilizo esta estratégia de avaliação, mas tem sido um processo lento, pois o grupo nunca é igual de ano para ano (...) há crianças que entram pela primeira vez na escola (...) e eu ainda estou num processo de aprendizagem/experimentação inicial. (...) Para usar este tipo de portefólio é necessário ter uma atitude muito diferenciada. Há um trabalho de atitude do educador que tem que ser reorganizado, no meu caso. Antes da sua realização é necessário refletirmos o que pretendemos com este este instrumento, e não realizá-lo só porque sim.

Para mim, não têm sido fácil usar o portefólio na sua verdadeira utilidade (...) portanto eu vou fazendo experiências com o portefólio, para que me vá sentido mais à vontade. As

coisas têm sido feitas com calma. Mudando as minhas próprias atitudes, a forma como atuo na sala, a forma como lanço as atividades para depois as puder trabalhar (...). Para poder usar esses portfólios de avaliação, eu tenho que usar a minha experiência para organizar o grupo.

Esta ideia da construção do portfólio, já vêm sensivelmente há dois/três anos, aquando da entrada de uma educadora para a instituição em que me encontro, e que utilizava o portfólio como forma de avaliação das crianças. Após várias conversas, pensei "E porque não experimentar?" (...) pensei logo naquele momento, que aquele instrumento não se limitava a colocar "rótulos" às crianças, a dizer sabe ou não sabe fazer determinada coisa, mas permitia conversar com cada criança, sobre os seus trabalhos, dúvidas, interesses. (...) Este instrumento permite verificar os progressos da criança e não fazer um registo escrito, apenas no final de cada período letivo (...) que era o que eu fazia antes da utilização do portfólio (...) as próprias grelhas de avaliação, limitavam-se a dizer sabe/não sabe fazer determinada coisas. O portfólio não é assim (...).

Como já referi, ainda estou numa fase muito inicial apesar de já possuir alguns anos de serviço, todos os dias estou a aprender, e para idealizarmos a construção do portfólio, é necessário que esteja segura e que tenho o grupo organizado.

Ao longo dos meus anos de carreira sempre ouvi falar em portfólios (...) a palavra não é estranha. Ouve-se falar em todos os jardins de infância, em todos os cursos (...) no entanto este tipo de portfólios que tenho visto até agora, não tem sido mais do que "porta folhas", arrumação de folhas. (...) As pessoas guardam com mais ou menos critério e não é mais do que uma arrumação criteriosa."

## **7- Quais são os conteúdos do portfólio? De que forma são selecionados?**

" Para mim, ainda é bocadinho difícil responder a essa pergunta (...) mas a ideia que tenho é que todos os assuntos podem estar presentes no portfólio (...) é preciso que haja um entendimento comum, entre a educadora e a criança. A meu ver, não podemos falar por exemplo, em divisões por áreas de conteúdo, porque tudo depende do que a criança achar importante pôr no seu portfólio.

O portfólio de avaliação não têm o mesmo objetivo para todas as crianças, cada criança têm o seu objetivo. A parte de planificação e autoavaliação da criança fazem parte deste portfólio de avaliação e ao mesmo tempo aprendizagem da criança."

**8- Como são construídos os portefólios? Como organiza o grupo? Com que frequência?**

“Eu deveria fazer o portefólio todos dias de forma a criar um ritmo na sala/no grupo. (...) mas não o tenho conseguido fazer por inúmeras razões (...) mas também ainda só estamos praticamente a um mês desde o arranque do início do ano letivo e tenho algumas crianças que entraram este ano pela primeira vez (...) e também porque esta prática também ainda é relativamente recente para mim.

O que eu costumo fazer é pontualmente realizar alguns registos escritos e sempre que algo me chama a atenção numa criança chamo-a para vir falar um pouco comigo, do trabalho que estava a realizar, por exemplo, repare, aqui está um tentativa de construir uma rotina, como ainda não o consegui fazer, vou fazendo desta forma. As crianças mais velhas, que já não são novas na instituição, podem ser elas a propor que aquele trabalho vá para o portefólio, e eu aí tento conversar um pouco com a criança, mas (...) não existe um dia fixo com cada criança. Tanto posso realizar o portefólio todos os dias, como só duas vezes por semana, depende dos registos que considero importante fazer. (...) Mas com esta prática e há medida que o tempo vai passando, espero conseguir realizá-lo todos os dias com uma criança.”

**9- Como aborda a criança durante a sua construção? (Observa-a, escuta-a ou coloca-lhe questões?) Descreva sucintamente esse momento.**

“Normalmente, se sou eu que quero que inicie uma conversa, sou eu que lanço a pergunta e depois espero da parte da criança uma resposta (...) se a criança não responde ou não fala, eu tento de alguma forma arranjar outras estratégias, por exemplo pergunto-lhe “queres fazer um desenho sobre isso?” vou tentando alternativas. Se a criança disser que não quer falar sobre isso, eu respeito a sua decisão, e tento falar noutra altura. Pelo contrário se é a criança que vem ter comigo dizendo que quer incluir aquele trabalho no portefólio, questiono-a do porquê e escuto o que a criança têm para me dizer.

Dando um exemplo concreto, há alguns dias na sequência de uma outra atividade que tinha realizado no momento em grande grupo, conversámos sobre os medos de cada criança. (...). Uma das crianças referiu ter medo de fantasmas e reparei que a criança estava um pouco assustada. Posteriormente, questioneei-a e conversei um pouco sobre o seu medo (...). Isto para dizer que nestas conversas, observo, escuto e coloco questões às crianças de maneira (...) a encontrar resposta para determinado assunto que estou a conversar com a criança (...).”

**10- Considera o portefólio construído com as crianças, uma boa estratégia de avaliação? Porquê?**

“Penso que é uma excelente estratégia de avaliação (...) porque há uma proximidade e uma relação que se estabelece bastante forte com as crianças (...) ficamos com um conhecimento muito maior daquela criança, porque nesta conversa apercebemo-nos de muitas outras situações, a forma como a criança aborda a questão (...). Podemos até falar de matemática por exemplo, quando eu lhe digo “o que é que queres dizer primeiro “. Muitas vezes nós temos noção que eles sabem exatamente fazer a sua escolha, ter a sua autonomia, ou seja, sabem o que é que lhes interessa falar, o que é que querem falar (...). Além disso apercebemo-nos se a criança consegue ter um discurso coerente, ao nível da oralidade (...).”

**11- Na sua opinião, quais as vantagens para as crianças da realização do portefólio de avaliação?**

“ (...) Para as crianças é uma coisa que é feita por elas e que é delas, porque as envolve no seu processo de aprendizagem. Aquele portefólio não é igual a mais nenhum, só tem as coisas dela, ou que ela quis, ou que eu quis sobre ela, mas têm sempre a ver com essa criança (...). Partiu sempre de uma conversa, de uma situação muito específica e que lhe diz unicamente respeito. Portanto, estabelece-se uma relação de cumplicidade (...) e de conhecimento entre o educador e a criança, que se torna importante para ela (...) sente-se muito mais à vontade, nota-se, a sua postura altera-se neste percurso. (...) O portefólio é resultado dos momentos únicos de cada criança.”

**12- Identifique, por ordem de importância, as vantagens da utilização do portefólio na perspetiva da sua prática profissional.**

“ (...) Para mim, a primeira de todas é a mudança como educadora (...) portanto a minha postura perante o grupo de crianças alterou-se e está a alterar-se (...) eu penso que para melhor. Isto porque tenho uma formação inicial de João de Deus que está muito focada nos centros de interesse, há muito pouca participação da criança (...) ou melhor quase nenhuma. Nesta perspetiva a criança faz aquilo que nós mandamos fazer. A minha postura/atitude tem-se vindo a alterar porque tive uma influência bastante próxima com o MEM, portanto acabou por me ajudar a alterar essa postura (...). Com esta estratégia a criança têm um papel ativo na sua aprendizagem e na sua própria avaliação (...) e eu penso que é bastante importante, (...) por isso é que a minha postura se têm vindo a alterar, deixei de ser a única pessoa a avaliar os resultados finais das crianças e passei a avaliar com a criança os processos pelos quais passa.

Depois tenho um conhecimento individual muito maior das crianças. (...) E a relação das crianças com elas próprias e com os outros também é muito mais fácil.

E por fim, penso que este instrumento regula a minha ação educativa, na medida em que tendo um maior conhecimento sobre as crianças, permite que eu saiba o que determinada criança necessita.

### **13- Como é dado conhecimento do portefólio às famílias?**

“Por ainda estar numa fase inicial de adoção desta estratégia, ainda não falei com as famílias sobre este instrumento de avaliação (...) vou fazendo com as crianças, mas para já não vou envolver as famílias. Para já tenho que consolidar comigo e com as crianças a questão do portefólio, depois então começo a envolver outros (...) tenho que me sentir segura primeiramente com este instrumento.”

### **14- As famílias são envolvidas neste processo? De que forma?**

“Apesar de ainda não ter envolvido as famílias neste processo penso que mais para a frente (...) poderei envolvê-los com alguma participação em casa (...) deles próprios dizerem o que é que acham que a criança aprendeu ou que evoluiu (...) descreverem coisas pontuais que consideram relevantes (...) ou mandarem uma fotografia comentada de qualquer coisa que considerem importante (...) para que depois se possa falar com a criança sobre isso.”

## INQUÉRITO POR ENTREVISTA- Educadora C

### 1- Há quantos anos exerce a sua atividade profissional?

“ Há 29 anos.”

### 2- Qual a sua formação de base?

“Fiz o bacharelato que corresponde ao curso de educadores de infância na Escola do Magistério Primário de Lisboa. E anos mais tarde fiz uma licenciatura na área das Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos.”

### 3- Qual a faixa etária do grupo de crianças com que trabalha?

“Dos três aos cinco”:

### 4- O grupo é constituído por quantos elementos?

“Neste momento são 25 crianças.”

### 5- Que papel desempenha a avaliação no conjunto das suas ações profissionais?

“Confesso que tenho dificuldade em pensar na minha prática sem pensar imediatamente em avaliação. Diria que a avaliação sustenta quer a minha ação, quer a ação das crianças (...) é o motor da aprendizagem e mais do que isso é ela própria aprendizagem. Portanto, tem uma importância central (...). Permite ver, permite intervir, permite orientar, permite pensar, permite construir.

(...) A avaliação mais do que avaliar uma criança é a criança avaliar-se (...) e quem avalia a criança deve ser capaz de avaliar-se a si próprio (...) portanto a avaliação não tem apenas essa dimensão de alguém que avalia o outro. Tem uma dimensão também de autoavaliação, que é muito importante e que para mim é talvez a mais importante. Se não for mais é pelo menos tão importante como as outras. (...) Para mim a avaliação encarada assim é um motor do trabalho (...) portanto é a avaliação constante, permanente, continua e formativa que permite conhecer e comunicar (...) e isso é o suporte do ato educativo.”

### 6- Quais as razões pelas quais adotou o portefólio como instrumento de avaliação das crianças?

“Precisamente porque o portefólio foi o instrumento (...) que me permitiu melhor encontrar um mecanismo que fosse formativo, regulador (...) e que incorporasse momentos de interação reais (...) permite-me envolver as crianças no seu processo de avaliação e aprendizagem (...). Antes do portefólio utilizava diferentes instrumentos de observação e de captação de evidências de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como algumas grelhas, mas nenhum desses instrumentos me satisfazia a vontade de ultrapassar as

limitações de uma avaliação que não era partilhada (...). Senti necessidade de não ficar apenas pela avaliação das crianças, mas optei por avançar para a avaliação com as crianças, uma vez que isso se revelou muito mais vantajoso em termos de ação educativa e respetiva intencionalidade. (...) Assim, comecei a realizar algumas leituras sobre avaliação, sobretudo relacionadas com outros níveis de ensino e isso pôs-me a caminho (...). Depois de iniciar e até hoje tenho tido a sorte de poder contar com uma equipa de educadores que se reúne para refletir sobre as práticas e isso leva a que todos nos influenciem uns aos outros.

Portanto, já uso este instrumento de avaliação há mais de dez anos (...) e considero que por um lado, permite que eu partilhe com as crianças o meu poder que é uma coisa fundamental para mim e para eles (...) quero com isto dizer que, ao escutar as crianças e ouvir as suas decisões, (...) as suas opções, as suas explicações e, sobretudo ao abrir o processo de avaliação e planificação à participação das crianças (...) estou a permitir que elas sejam também sujeitos da sua própria aprendizagem e (...) tomem decisões relativamente ao que querem e até como querem aprender (...). Julgo que isso é partilhar o poder que o educador possui enquanto orientador e gestor da ação educativa. Por outro lado, permite também que as crianças se conheçam bem (...) que se impliquem na sua própria aprendizagem e no seu próprio desenvolvimento.

O portefólio, da forma que eu o realizo, (...) têm uma dimensão fundamental que é o facto de me permitir estar com cada criança individualmente, e esse aspeto é fundamental para mim. Porque eu sempre senti constrangimentos em não conhecer os meninos e eles não se sentirem conhecidos individualmente. A meu ver, o grupo é uma coisa que não existe (...) o grupo é uma soma de pessoas, e portanto se eu não conhecer as pessoas não conheço nada”.

## **7- Quais são os conteúdos do portefólio? De que forma são selecionados?**

“Não sou eu que os seleciono, pelo menos não a todos (...) o portefólio não está pré feito, portanto eu não tenho um guião (...) eu não sei na primeira entrada (chamemos-lhe assim) qual vai ser a última. Às vezes sei qual vai ser a entrada a seguir, mas às vezes não sei e portanto (...) não há conteúdos, digamos assim pré definidos ou coisas pré determinadas. Há uma escolha que é combinada (...) há critérios que são combinados com as crianças, critérios simples (...) mas abrangentes, portanto que permitem recolher uma série de fatores (...) uma série de indicadores, (...) de evidências de pontos de aprendizagem e de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Habitualmente o tipo de portefólio que eu construo com as crianças é um portefólio onde o critério principal é a escolha dos trabalhos mais importantes, sendo que (...) a importância dos trabalhos depende da criança. Há crianças que acham que os trabalhos mais importantes são os maiores (...) há crianças que acham que os trabalhos

mais importantes são os contêm escrita, há crianças que entendem que os trabalhos mais importantes são os primeiros que estão na caixa e que se encontram em cima (...). Portanto isto difere muito e constituiu por si, fator para a avaliação, mostra-nos o estado de reflexão que a criança tem, e até do conhecimento que apresenta do que é escolher e do explicar as suas escolhas. Além disso, cada portefólio (...) é um portefólio, não existe mais nenhum igual aquele (...) não há portefólios iguais, porque as crianças são diferentes.

Por vezes acontece, em determinadas circunstâncias ser eu a escolher o que é que vamos trabalhar naquela entrada do portefólio. Porque pode haver razões que me levem a perceber que com aquela criança em específico, naquele momento específico eu preciso de definir determinado aspeto. Vou dar um exemplo muito concreto. Eu lembro-me de uma mãe chegar ao pé de mim e de me dizer “Educadora veja lá se consegue numa conversa com a minha filha, perceber porque é que agora ela à noite quer ir para a minha cama e do pai, porque isto já está a ser muito complicado. Nós já nos estamos a zangar muitas vezes por causa disso”. E claro que eu podia ter feito uma conversa normal na sala com a menina (...) mas eu escolhi que ia fazer portefólio com a criança naquela altura e a entrada que coloquei foi precisamente a reflexão com a criança sobre esta situação. E em conjunto encontrámos uma estratégia portanto, definindo com ela as razões de ser que ela atribuía à situação.

Então a criança explicou-me que tinha sonhado com aranhas e tinha medo das aranhas (...) então nós as duas encontramos um mecanismo, através da conversa, era uma coisa muito simples, em que a criança todos os dias fazia um livro sobre os medos dela à noite (...) e ela todos os dias vinha junto a mim escrevia à maneira dela qual era o medo que tinha, que queria falar, e todos os dias nós falávamos um bocadinho daquele medo (...). E ao fim de um tempo (...) portanto ela sabia porque é que eu estava a ter aquela conversa com ela, porque eu disse-lhe que a mãe tinha vindo falar comigo e ela própria (a criança) se envolveu de tal forma na resolução daquela situação que a resolveu. Portanto, eu penso que não teve importância nenhuma o facto de ser medo de aranhas ou de outra coisa qualquer, o que determinou é que a resolução daquele problema foi o fato de ela estar envolvida. Aqui está um exemplo da avaliação formativa e reguladora que funciona mesmo com uma criança de cinco anos, neste caso. Portanto, nesse caso concreto eu não fiz com esta criança a entrada de portefólio que estava a fazer com os outros, fiz uma diferente porque era necessário. Mas isto são situações um bocadinho à margem.

O hábito que eu tenho é que a primeira entrada é igual para todos, porque as entradas podem ser de tal forma abrangentes que muitas vezes o que se faz é uma entrevista sem questões pré-definidas (...) outras vezes, por exemplo, imaginemos que como eu tenho metodologia de projeto a uma determinada altura do ano, decorrem muitos projetos e todas as crianças, ou quase todas estão envolvidas em projetos (...) e há alturas em que eu tenho necessidade de avaliar com eles os projetos de trabalho. E muitas vezes, nessas alturas eu

preparo entradas com questões já previamente definidas para avaliarmos o projeto. Portanto, sempre que há uma ideia já anterior à consecução do portefólio muito exata sobre aquilo que eu vou perguntar, sobre a maneira como vou conduzir a entrevista, porque o portefólio tem sempre uma entrevista (...) há uma razão específica para que isso aconteça.

Não esquecendo que os registos que efetuo ao longo da conversa com a criança também são incorporados no portefólio (...) e que são uma forma de mostrar o que se realiza.”

#### **8- Como são construídos os portefólios? Como organiza o grupo? Com que frequência?**

“O portefólio é construído diariamente com uma criança (...) é individual. As crianças têm de ser autónomas (...) não é possível trabalhar desta forma sem que haja autonomia. A autonomia é uma coisa fundamental (...) quer se queira fazer portefólio quer não, (...) nós devemos formar as crianças para a autonomia. De qualquer forma, neste caso do portefólio, eu tenho um conjunto de práticas que me permitem que as crianças possam prescindir da minha presença ativa (...) as crianças sabem que eu estou na sala. (...) Mas eu tenho mecanismos que me permitem que, neste momento do ano por exemplo, eu faço portefólio e eles sabem. Eu estou na sala com uma criança a fazer portefólio, numa mesa específica e as outras crianças não se aproximam de nós. Às vezes querem mostrar alguma coisa, mas chegam ali olham e vão embora e depois voltam quando o momento destinado ao portefólio acabar (...) o que é um ensinamento para a vida, penso eu “que é apetece-me ir perguntar, mas agora tenho de esperar”.

As crianças têm autonomia, têm uma planificação individual, eles sabem o que têm para fazer (...) têm planificações de projetos em grupo. Portanto as crianças funcionam sem a minha presença constante, mas eu trabalho as crianças para isso.

Depois existem os grupos verticais (grupos multietário) que tem uma grande riqueza, porque existe com muita facilidade a aprendizagem cooperativa (...). Portanto, quando eu estou a fazer portefólio se alguma criança mais nova precisa de alguma coisa que ainda está a aprender e que outro já sabe, a outra criança vai ajudar, não tem problema nenhum. Isto não custa a fazer (...) contrariamente ao que possa parecer é uma coisa perfeitamente passível e não é difícil de fazer. Tem é de se encontrar mecanismos quer de autonomia, quer de conhecimento sobre a natureza do portefólio no grupo todo, que assegure esta possibilidade de estar apenas com uma criança a fazer um determinado tipo de tarefa.

Uma entrevista demora no máximo 20 minutos, normalmente até demora menos, há determinadas partes do portefólio, que nós nos podemos retirar e que a criança fica ali. Muitas vezes quando eles estão na escolha dos trabalhos eu retiro-me fisicamente e deixo-os um bocado a ver (...). Esta situação penso que tem um ganho, para além deste, que é a importância que é atribuída à criança. Ainda hoje realizei portefólio, com uma criança mais

nova, que ainda não sabe o que quer, foi a primeira vez que o estava a realizar, e já há uma série de dias me andava a perguntar quando era a vez dele. E hoje disse para as outras crianças “eu hoje é que vou fazer o portefólio”. O facto de ele perceber que eu estou ali só para ele que não deixo que nenhuma criança perturbe esta relação, é fundamental (...).

Eu penso que uma das lacunas, em termos de relação que existe na escola e no jardim de infância também é a relação individual. Normalmente há uma relação de grupo e individual haverá com algumas crianças, por uma razão ou outra, há crianças que nos pedem mais ajuda, quer porque fazem muitos disparates, quer porque são crianças que comunicam mais facilmente ou que nós compreendemos melhor (...). Portanto solicitam-nos mais (...) e há outros que não nos solicitam nunca, porque não trazem problemas, e a esses, inconscientemente não damos tanta atenção, (...) isto acontece.”

*(a educadora mostra a sua sala)*

“Aqui (apontando para um armário) estão os planos individuais de trabalho que as crianças criam (consiste numa tabela, em que as crianças colocam uma cruz, no que querem realizar) vêm aqui consultar e sabem o que têm para fazer. Aqui, (apontando para o mesmo armário), estão duas tabelas, uma com as fotografias (com uma determinada ordem) das crianças, e que há medida que vão fazendo o portefólio colocam a fotografia na tabela ao lado.

Tenho aqui um exemplo de uma entrada de portefólio, que foi sugerida por mim à criança, em conversa com os pais percebi que a criança com cinco anos não comia carne nem peixe. No momento do portefólio conversei com ela e arranámos uma estratégia de forma a contabilizar quantas “garfadas” comia a criança por dia de carne ou peixe. Depois de almoço, quando chegasse à sala, a criança preencheria a tabela com o número de “garfadas” que tinha comido, de acordo com cada dia da semana.

Como pode verificar o portefólio não contém só trabalhos que as crianças realizam, mas pode conter outros aspetos que eu considero que são importantes para o desenvolvimento da criança.”

**9- Como aborda a criança durante a sua construção? (Observa-a, escuta-a ou coloca-lhe questões?) Descreva sucintamente esse momento.**

“Observo-a, escuto-a e coloco-lhes questões. Não há uma regra para o fazer, depende da criança. Sempre que (...) a criança têm autonomia e conhece a linha o portefólio e sabe porque é que nós nos sentamos (...) ela começa a falar, portanto há situações que eu não digo nada. As crianças começam por escolher os seu trabalhos, fazem logo a seleção dos que são mais importantes e eu defino que são três trabalhos que têm de escolher.

De seguida atribuem-lhes uma ordem de importância, põe o número um, número dois e número três, e começa a dizer “eu acho que este é mais importante, por isto ou por aquilo”. Há fases em que eu quero que naquele momento, naquela entrada de portefólio ajude a planificar, por exemplo. Aí tenho de ser eu a começar porque eu tenho de desafiar a criança no sentido de ela observar e analisar um trabalho e dizer se quer mudar alguma coisa, se acha que pode melhor e em quê. Portanto aí sou eu que coloco as questões, são muito objetivas (...) muitos intencionais, portanto depende da situação. Não é sempre igual. Não é igual entre as crianças, e não é igual com a mesma criança ao longo do ano (...) depende da minha intencionalidade e da maneira de ser das crianças.

A minha participação e a participação das crianças muda, (...) e isso é visível. Se nós pegarmos num portefólio e olharmos para o registo da entrevista (...) porque ele é dividido e há um parte que é aquilo que eu digo e a outra parte é o que a criança diz (...) e isso graficamente olhando para o papel é visível. Se nós pegarmos num portefólio e olharmos apenas, sem ler, nós percebemos que a parte que me compete a mim, no início têm muitas palavras e com o tempo às vezes eu já não digo nada (...) portanto é um momento em que a criança fala e eu tenho a preocupação (...) de intervir quando a minha intervenção é necessária. Porque isso é o que permite a autonomia.

(...) A autonomia é mais do que fazer coisas sozinhos, é pensar sozinho, tomar decisões sozinho, é compreender o mundo à sua forma. Mesmo num portefólio a minha tentativa é sair, mas eu só o posso fazer quando a minha saída é impulsionadora de crescimento e portanto mesmo aí eu só saio quando sabem o que é para fazer e não precisam de mim”. (...).”

#### **10- Considera o portefólio construído com as crianças, uma boa estratégia de avaliação? Porquê?**

“Sim, considero uma excelente estratégia de avaliação, porque é um instrumento que a mim pessoalmente me permite ver a criança de forma mais clara (...) é um instrumento de relação, pois tem ganhos para a interação da criança comigo; porque é um instrumento que tem importância na sala e que mexe com o funcionamento do grupo todo, na medida em que (...) sendo a avaliação condição para a planificação, o portefólio aparece como um instrumento que ajuda a planificar a ação das crianças na sala.

Também considero que é um instrumento muito bom, porque é regulador da ação, quer da minha, porque conhecendo melhor as crianças, penso que sei melhor o que elas precisam; é o regulador dos comportamentos das próprias crianças, porque elas têm o feedback do seu próprio crescimento e da sua aprendizagem, que é fundamental. Depois também é formativo, pois permite que as crianças tenham acesso (...) aquilo que fazem e aquilo que estão a construir (...) há sua própria evolução.

E depois porque é um instrumento que permite recolher não apenas produtos, mas as representações que as crianças têm sobre os seus produtos (...) sobre as suas produções. Porque muitas vezes na conversa com a criança eu apercebo-me (...) do modo como eu entendo aquela criança (...) ela também é um espelho de mim própria.

Portanto, quando eu estou ali atenta, eu consigo ver-me (...). Já aconteceu várias vezes, aperceber-me de coisas que não faço bem e que posso melhorar apenas numa conversa de portefólio com uma criança.”

### **11- Na sua opinião, quais as vantagens para as crianças da realização do portefólio de avaliação?**

“ (...) Eu penso que as crianças (...) aprendem quando estão a construir o portefólio (...) aprendem e desenvolvem-se, porque há muita reflexão, as crianças são levadas a processos de metacognição, são levadas a recordar-se de situações de elementos vividos (...) são levadas a analisar as suas produções e a proporem situações de reformulação, (...) são levadas a analisarem os seus próprios comportamentos. Portanto há ali um conjunto de coisas que elas têm de fazer, de processos pelos quais passam ao realizarem o portefólio que são fundamentais no crescimento, na evolução na aprendizagem (...) porque são processos de aprendizagem por si. Além disso aprendem conteúdos (...) quando nós conversamos, por exemplo sobre um trabalho e uma criança pode dizer-me assim “ olha fiz aqui uma bolinha” e eu posso-lhe perguntar “então mas em matemática isso têm um nome, é circunferência, é círculo” portanto ela está a aprender um conteúdo (...) ou quando eu estou por exemplo a escrever o que a criança diz ao pé dela, ela percebe que aquilo que se diz, pode-se escrever (...) ela percebe que o velocidade do falar não e a mesma que a velocidade da escrita (...) ela compreende que a escrita tem uma direção, ela compreende uma série de coisas.

Portanto, a realização do portefólio, é em si aprendizagem curricular, depois é aprendizagem das áreas de conteúdo mais transversais, porque é o momento em que nós refletindo trocamos ideias, construímos valores (...).

Depois tem um ganho que é (...) a criança tem acesso não apenas aquilo que aprende, mas ao modo como aprende (...) isso é fundamental, isso é “aprender a aprender”.

Além disso, as crianças naquele momento falam do que pensam (...) é um momento só delas (...) e a meu ver é um momento bastante privilegiado, que traz vantagens tanto para mim como para a criança”.

**12- Identifique, por ordem de importância, as vantagens da utilização do portefólio na perspectiva da sua prática profissional.**

” Eu penso que a mais importante de todas é o acesso às crianças, (...) o acesso à criança na sua totalidade e a sua identidade. A mim, enquanto educadora fornece-me isso e é fundamental para mim. (...). O portefólio assegura que haja algum tempo com todas as crianças, algum tempo individual (...) constituiu um momento privilegiado de interação, comunicação e valorização de cada uma (...) e assegura outra coisa que para mim tem sido uma descoberta ao longo de alguns anos que eu já faço isto (...) que é o conhecimento da criança como um ser inteiro. Porque eu até fazer este tipo de trabalho (...) eu tinha a sensação que conhecia pedacinhos das crianças (...) e não tinha a percepção que os pedacinhos fazem sentido juntos e que são os pedacinhos juntos que fazem aquela pessoa, que tem aquela identidade, não fazem outra.

A uma determinada altura quando se faz isto com os meninos, os pedacinhos deixam de ser para nós motivo de estranheza, porque começamos a perceber que aquela criança só podia fazer aquilo assim e que ela faz aquilo assim porque é ela. Há um conhecimento da criança (...) na sua identidade que que eu nunca consegui ter com outro mecanismo de avaliação. E posso dizer que desde que me conheço, talvez a grande preocupação que eu sempre tive, desde sempre foi com a avaliação. Para mim, apenas o portefólio me respondeu a esta questão, que para mim é bastante importante. A identidade da pessoa é o que nos confere o direito à vida.

Depois este instrumento permite regular a minha ação educativa (...) o fato de o portefólio ser um mecanismo de organização da prática educativa, penso que é um instrumento de gestão curricular, porque é uma forma de eu fazer chegar às crianças aquilo que eu quero que elas aprendam (...) portanto é uma forma de lhes comunicar individualmente aquilo que é importante que elas façam. Porque a avaliação devidamente conduzida por mim (...) ilumina as crianças relativamente aquilo que eu espero delas.”

**13- Como é dado conhecimento do portefólio às famílias?**

“Começo por dar conhecimento às famílias, do que é o portefólio, e de que forma é construído (...) mas não falo muito, digo que tenho uma forma e estou individualmente com uma criança diariamente para os conhecer e para eles me conhecerem bem. Depois os pais vêm até a sala e eu sugiro-lhes que vão ver aquilo que está ali e digo-lhes “hoje tive uma conversa com o seu filho, foi muito giro, até registamos, vá lá ver”.

As famílias podem ter acesso ao portefólio (...) na relação normal com a sala, como têm acesso a outras coisas. Portanto conhecem o portefólio (...) e como estão na sala, vão á sala, entram na sala mexem nos trabalhos das crianças, interessa-lhes. Isto é a forma como eles podem ver o portefólio.

Depois no fim, quando o portfólio vai para casa, às vezes em determinadas circunstâncias, sempre que considero isso importante para uma família ou uma criança específica (por exemplo, depois de uma reunião de avaliação ou de um momento de atendimento individual) (...) o portfólio vai a casa mais do que uma vez por ano.

Depois os pais podem e devem participar (...) no próprio portfólio (...) sem grande complicação, porque eu penso que os pais são os pais, os educadores são os educadores (...) a avaliação que os pais fazem é de um tipo, a avaliação que os educadores fazem é de outro tipo.

Eu penso, que há aqui uma fronteira saudável (...) e normalmente a maneira como os pais entram na realização do portfólio é muito aquilo que os pais em casa percebem que as crianças fazem e que nunca faziam (...) e depois é muito interessante perceber a cultura da própria família. Eu não começo a pôr logo esta prática com as famílias, primeiro o portfólio torna-se nosso, da sala, e só depois é que começo a envolver os pais.

#### **14- As famílias são envolvidas neste processo? De que forma?**

“A partir de uma determinada altura, numa das reuniões eu proponho aos pais que comecem a participar naquele instrumento. Dou aos pais um modelo para preencherem quando há algum aspeto que querem contar (esta folha é constituída por um quadrado denominado por “observações”, e os pais deverão escrever o que consideram relevante; além disso deverão assinalar uma cruz quem escreveu, pai ou mãe e deverão colocar a data e a respetiva identificação da criança). E os pais mandam as coisas mais curiosas (...) há pessoas que pela sua cultura familiar, por exemplo, quando os pais são professores, falam que a criança leu os rótulos, é capaz de contar até um determinado número (...) e portanto têm uma apropriação de questões mais da linguagem escrita.

Mas por exemplo, eu tive uma situação o ano passado em que todas as semanas os pais mandavam uma folha a dizer a mesma coisa que era “a criança este fim de semana lavou a loiça, pôs a mesa” (...). Portanto para aqueles pais, esta questão era fundamental e era por este comportamento da criança que a mãe tinha acesso à evolução que estava a fazer.

Aquilo que eu explico aos pais, é que eu quero que eles descrevam uma outra coisa que perceberam que a criança faz e que antes não fazia. Depois a folha chega a sala e eu pergunto à criança se é para ler ao grupo ou se não é e depois coloca-se no portfólio. Têm uma importância que depende das crianças (...) há crianças que dão alguma importância a isso, há situações em que (...) não é nada importante. Há crianças que não querem saber disso e que fazem uma separação enorme entre casa e a escola. Mas isso também nos dá informações sobre a criança. O tipo de participação das famílias difere muito, (...) há pessoas que nunca mandam (...) há situações de pessoas que mandam sempre, porque encaram que aquilo é uma obrigação”.

### **Anexo 3- Excertos de um portefólio da Educadora C: algumas entrevistas realizadas em vários momentos da construção do portefólio**

“Este portefólio é constituído por várias entradas, ou seja, é onde eu registo alguns aspetos importantes, nomeadamente as conversas que temos. Aqui, na primeira entrada registei o tipo de seleção que a criança fez (se foi arbitrária ou intencional) e algumas observações que considereei pertinentes. Registo a conversa que temos, de um lado o que eu digo e do outro o que a criança diz. Nesta conversa surgem diversos aspetos, nomeadamente as escolhas que a criança fez.

#### **1ª Entrevista**

Criança: Ena, tanto trabalho.... Ena, tanto trabalho...

Educadora: Agora, de tudo o que fizeste escolhes os três trabalhos que achas mais importantes. Agora dizes porque é que são importantes e eu escrevo tudo o que tu dizes e tudo o que eu digo. Isso é que é o portefólio. Queres começar?

Criança: Eu? Sim.

Educadora: E comesças pelo número....

Criança: Um.

Educadora: Por o número um, é o primeiro. Boa!

Criança: Este é o primeiro (e apontou para o número um). É o um.

Educadora: Porque é que é o mais importante?

Criança: Porque sim. Porque eu adoro fazer trabalhos. Muitos.

Educadora: Mas dos muitos trabalhos que tu tinhas na tua caixa, porque é que escolheste esse?

Criança: Porque é bom.

Educadora: E o que é que quer dizer bom?

Criança: Bom são coisas lindas.

Educadora: Achas esse também lindo?

Criança: Sim (acenando). Porque é um ananás. Tem “pitos”.

Educadora: Picos?

Criança: Ai, pica. O ananás é para comer. O ananás...Ammm...(e fingiu que estava a comer). Pita, pita, pita, pita, pita, pita...

Educadora: Pica, pica, pica, pica...Queres dizer mais alguma coisa?

Criança: Deste?

Educadora: Sim.

Criança: Acho que não. Agora é o dois. Este também cola-se. E é frio. E faz cócegas. E ficou muito colado ao papel. É um trabalho macio. E até parece que está todo a saltar. Poing, poing, poing. E tem água. Água branca. Água branca... E a água está muito gelada. E há aqui uma pedra pequena. Depois é o três é a seguir.

Educadora: Só um bocadinho. Tens de falar mais devagar porque eu tenho de escrever

Criança: E está aqui um xis

Educadora: Já escrevi.

Criança: Há quatro às cores. E há uma coisa que tem bonecos. E as pernas estão brancas. E isto é amarelo. E rosa. E laranja. E branco. E vermelho.

(...)

De seguida estão os três trabalhos que a criança selecionou (numerados por ela).

Na entrada dois, a criança selecionou sete fotografias e ordenou-as pela ordem de importância e eu escrevi o que a criança me disse sobre as fotografias que escolheu.

Aqui, na entrada três fui eu que lancei um desafio à criança “Eu gostava que tu combinasses alguma coisa para aprenderes a ser capaz durante o próximo mês, até voltarmos outra vez a fazer o portefólio. Estás de acordo?”. Portanto eu aqui queria que ele já planificasse. De seguida registei o diálogo que fiz com a criança. Este diálogo foi bastante curioso.

## **2ª Entrevista**

Educadora: Eu gostava que tu combinasses alguma coisa para aprenderes a ser capaz duramente o próximo mês, até voltarmos outra vez a fazer o portefólio. Estás de acordo?

Criança: Sim.

Educadora: O quê, por exemplo?

Criança: (pensou durante um tempo). Para mim é difícil ser o chefe.

Educadora: Porquê?

Criança: Porque os meninos têm de gostar de mim.

Educadora: Tu achas que eles não gostam de ti?

Criança: Sim (acenando).

Educadora: Olha, e o que é que podes fazer para saberes de certeza se os meninos gostam de ti ou não?

Criança: Tenho que saber dentro do coração deles.

Educadora: E como é que vais fazer isso?

Criança: Olha, arranja-me uma máquina de ver os corações por dentro.

Educadora: Então, tens de construir essa máquina?

Criança: Sim.

Educadora: Olha, vai fazer o projeto da máquina. Num papel, registas como vai ser a máquina, como a vais fazer e quais os materiais de que vais precisar.

Criança: Está bem.

Seguidamente temos o desenho da máquina “o que é preciso para fazer a máquina de ver corações”, e eu coloco a legenda” nuvem, jarro, uma banana e uma lanterna”. A seguir é o desenho da máquina montada, com a explicação da criança: “1- a nuvem fica dentro o pauzinho e sobe e fica dentro do jarro; 2- a banana é para sair o pauzinho; 3- a lanterna vai abrir a luz para a máquina ficar cheia de luz e conseguirmos ver o coração”.

Depois da construção real da máquina, a criança foi uma a uma ver os corações dos outros meninos e assinalava numa tabela (sim e não) consoante os meninos gostavam dele. Esta tabela depois também foi aproveitada para trabalhar no domínio da matemática. Esta foi a forma que a criança arranjou (...) e a partir daí passou a ser um chefe mais convicto.

Na entrada quatro, a criança planificava o que queria fazer na semana um, dois, três e quatro eu escrevia na tabela o que dizia, aqui têm “eu quero fazer” e na outra coluna “o que a educadora quer que eu faça” e registava. Por exemplo na primeira semana a criança queria “estudar” e a educadora queria “um esforço para seres amigo de um menino ou uma menina em especial. Então chegaram à conclusão que na semana uma criança ia “estudar com o amigo x e ter um caderno de estudar em conjunto. Na semana seguinte a criança queria “trabalhar em desenhos” e a “educadora “gostava de te ver a brincar com construções”. Então chegaram à conclusão que a criança nesta semana ia “construir e depois desenhar o que construí” e assim sucessivamente para o resto das semanas. A seguir estão os trabalhos que a criança realizou.

### **3ª Entrevista**

Aqui é uma entrevista que eu realizei à criança sobre a tarefa da semana dois.

Educadora: Vamos fazer a avaliação da tarefa da semana dois. E eu vou fazer-te algumas perguntas. Estás de acordo?

Criança: Sim (acenando).

Educadora: Tu não disseste que estavas de acordo com a tua boca. Disseste com um gesto. Achas que eu consigo escrever o teu gesto ou tens de falar?

Criança: Tenho de dizer as palavras.

Educadora: Então diz: estás de acordo?

Criança: Sim.

Educadora: A primeira pergunta é: Aprendeste alguma coisa com o trabalho?

Criança: Sim.

Educadora: O quê? Olha bem para o trabalho. As construções, as da colagem e também as das madeiras.

Educadora: Acho que deves ver bem o trabalho. Pode ser que descubras mais alguma coisa que tenhas aprendido.

Criança: Aprendi que as construções são mais divertidas quando a educadora tira uma fotografia.

Educadora: Olha podes sempre pedir-me para tirar fotografias às tuas coisas

Criança: Sim.

Educadora: A segunda pergunta: conseguiste sempre fazer a tarefa sem ser preciso dizer?

Criança: Sim, consegui.

Educadora: Pois foi. Eu aprendi que tu és um menino muito responsável e isso é muito importante. Parabéns por seres responsável. Terceira pergunta: O que é que tu achas que o grupo viu do teu trabalho?

Criança: Gostou.

Educadora: Mais alguém te disse isso?

Criança: Não, fui eu que sabia.

Educadora: E tu sabias como?

Criança: Porque eles estavam a ver os trabalhos quando eu estava a fazer.

Educadora: Quarta pergunta: tens alguma ideia sobre o que tens de pensar para fazer o desenho das coisas que constróis?

Criança: Quando eu faço os desenhos tenho de pensar nas coisas que estão nas construções.

Educadora: Tu achas que conseguias fazer o desenho de uma construção sem olhares para ela?

Criança: Sim

Educadora: Como?

Criança: Porque eu sei.

Educadora: Mas sabes onde?

Criança: Na minha cabeça.

Educadora: Se calhar, podemos dizer que a tua cabeça é como uma máquina fotográfica e quando te lembras é como se estivesses a ver uma fotografia.

Criança: Pois é.

Educadora: Última pergunta: Queres apresentar esse trabalho aos colegas?

Criança: Sim.

Educadora: Preparando a apresentação?

Criança: Sim.

Educadora: Como?

Criança: Com um papel de ajudar, com o que eu vou dizer.

Educadora: Queres dizer um guião.

Criança: Sim.

A seguir a cada trabalho realizado pela criança, estão as entrevistas feitas, com base nesses mesmos trabalhos. A criança fez as tarefas que planejou, que partiu de um desejo ou de uma necessidade.

#### **4ª Entrevista**

Aqui, a tarefa da semana quatro era a “Avaliação do meu gosto pela escola”.

Temos então a transcrição da entrevista realizada à criança para iniciar a tarefa.

Educadora: Vamos escolher cinco coisas para vermos o que gostas na escola e o que não gostas. Depois, acho que temos de fazer um quadro de avaliar. Boa?

Criança: Sim.

Educadora: Queres pensar um bocadinho?

Criança: Sim.

(...)

Criança: Já pensei.

Educadora: Então diz.

Criança: O que eu gosto é: os meus amigos e de estar em grupo; de esmigalhar a comida e comer tudo; da comida quando é franguinho, esparguete e almondegas, da educadora me ajudar a comer e estar lá; de trabalhar e de aprender e de ser bom aluno; não gosto de deixar a mãe e não gosto quando os amigos são maus.

Educadora: Queres que eu leia o que escreveste?

Criança: Não é preciso. Eu sei o que está escrito.

Educadora: Então, só falta fazermos o quadro.

A seguir desta entrevista está o quadro que construí com a criança, eu escrevi em cada dia da semana o que a criança gostava de fazer e a criança ilustrou.

Depois temos a avaliação feita pela criança para cada dia da semana, recorrendo à entrevista.

#### **5ª Entrevista**

(...) Por exemplo, esta “Não gosto de deixar a minha mãe” é uma entrevista feita à criança, (...) é a avaliação que ela faz do seu trabalho nesta semana:

Educadora: Vá, podes começar.

Criança: Então, quando eu venho à escola fico a chorar porque não quero deixar a minha mãe.

Educadora: Como é que tu choras sem eu dar conta. Eu nunca te vi chorar.

Criança: Choras todos os dias em casa?

Criança: No fim de semana não.

Educadora: Olha, porque é que é tão difícil deixares a tua mãe?

Criança: Porque eu não quero vir para a escola, quero ficar em casa a brincar.

Educadora: E se a tua mãe viesse contigo para a escola, tu querias vir para a escola ou ficar em casa?

Criança: Assim, preferia vir para a escola.

Educadora: Olha, ouve-me com atenção. Eu vou dizer uma coisa muito importante. Tu vais ouvir e depois vais-me dizer o que percebeste para eu escrever aqui.

Criança: Percebi que já não se chora. A mãe vai sempre ao escritório e volta.

Educadora: Então estás a dizer que já não vais chorar?

Criança: Sim.

Educadora: E achas que és capaz?

Criança: Sim.

Educadora: Ih, ih, ih. Que fixe. Até me está a dar riso de contente. Queres fazer um quadro de marcar quando não choras?

Criança: Sim

Educadora: Então, olha vou fazer o quadro lá no meu computador...

Criança: E vais imprimir?

Educadora: E depois trago amanhã.

Criança: Sim.

(Eu expliquei à criança que muitos meninos passavam pela mesma situação que ele, e que não fazia mal; com o tempo, os meninos conseguem perceber que as mães voltam todos os dias. E deixam de chorar. No caso dele demora mais porque o pai dele quando sai fica muitos dias longe, mas a mãe não vai embora. Expliquei que só era preciso ele ficar mais um bocadinho à espera que ele também havia de ser capaz de deixar de chorar)

Este é um exemplo de como se pode realizar um portefólio. Este é único, não há mais nenhum igual, porque cada criança, é uma criança.”