



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PORTEFÓLIO DAS CRIANÇAS

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Cristina Presumido Fitas
Orientadora: Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

dezembro de 2012



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: O PORTEFÓLIO DAS CRIANÇAS

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação científica e pedagógica da Professora Doutora Amélia de Jesus Marchão

Ana Cristina Presumido Fitas

dezembro de 2012

A **meus pais**, que têm sido o meu porto seguro em todas as minhas caminhadas.

A **todas as crianças** para uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

O trabalho que se apresenta é o resultado da colaboração e contributos de várias pessoas que, no seu conjunto, contribuíram para a construção de uma caminhada de aprendizagem no âmbito da educação de infância.

Neste processo de construção cooperada quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que para ele contribuíram.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Amélia Marchão que considero uma professora e orientadora exemplar e, acima de tudo, uma grande amiga. Um agradecimento muito especial pela sua dedicação, disponibilidade, sabedoria e ensinamentos constantes e, essencialmente, a orientação e o apoio que em momentos decisivos tornaram possível a continuidade deste percurso. Por estes motivos e outros que possa não ter enunciado, não encontro palavras que traduzam plenamente a minha gratidão. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e à minha avó pelo amor, alegria, por se orgulharem sempre de mim e por estarem sempre presentes. Obrigada pelos valiosos conselhos, apoio e por me incentivarem a alcançar caminhos cada vez mais longínquos e por terem feito do meu sonho o nosso sonho.

Uma palavra de carinho às ‘minhas crianças’ que comigo viveram este processo, o partilharam e o encararam de forma tão séria e empenhada. O trabalho que foi construído foi rico, partilhado e repleto de descobertas sem fim. Este trabalho é mais vosso do que meu:

Afonso; Alexandre C.; Alexandre M.; Alexandre R.; Carlos; Eduardo; Francisca, Francisco; Guilherme; Helena; João; Jorge; José; Lara; Manuel; Maria; Maria do Carmo; Mariana; Sheila; e Sofia.

À minha grande e querida amiga Isabel Alfaia, que em todos os momentos a sinto ao meu lado. Agradeço com um carinho muito especial pela sua incansável amizade e por todo o seu apoio incondicional e, acima de tudo, pela confiança depositada nas minhas capacidades, encorajando-me a chegar ao fim desta caminhada. Por todos estes anos, alegrias, brincadeiras, vivências (irrepetíveis e únicas), sábias críticas, sugestões e

conselhos, e pelos momentos de angústia partilhados que, contigo, se tornaram um pouco mais leves. Este trabalho é também uma conquista tua.

À Júlia Brinquete, que acreditou nas minhas capacidades e no meu trabalho desde a primeira hora e que sempre me incentivou, mesmo quando estava mais desanimada. Obrigada pela amizade, apoio e pelos preciosos conselhos.

À Catarina Ferreira e à Raquel Cruz pelos bons momentos que passámos juntas, pelo ânimo e pelas inúmeras trocas de impressões e constantes manifestações de força e incentivo.

À Educadora Fátima Sampaio Soares pela sua simpatia, disponibilidade, apoio, a motivação que sempre me procurou transmitir, a confiança que depositou em mim e por ter comigo partilhado os seus saberes de educadora de infância.

Aos pais de todas as crianças que participaram e colaboraram com a construção deste trabalho, pela imensa generosidade, disponibilidade e partilha.

À comunidade educativa da instituição onde decorreu a prática pedagógica, por me terem acolhido generosamente no seu contexto.

Aos meus professores do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, por terem contribuído para a construção de saberes mais sustentados através das reflexões realizadas e para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as crianças e profissionais de educação com quem tenho vindo a cruzar-me ao longo do meu percurso de vida pessoal e profissional e que têm, de alguma forma, contribuído para cultivar o gosto pela Educação de Infância.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho leva-nos a reconhecer a importância da avaliação no contexto da Educação Pré-escolar e a encará-la num sentido contextual e sistémico.

Quando se considera a criança como um 'ser competente' torna-se necessário aceitar a sua participação e capacidade de decidir, nomeadamente quando se trata de avaliar o seu percurso e as suas aprendizagens. Nesse sentido, o educador de infância deve promover práticas alternativas de avaliação das aprendizagens das crianças, surgindo o portefólio como um instrumento que promove a comunicação, a curiosidade, a partilha e a utilização do pensamento para atribuir significados.

O portefólio apresenta-se como um instrumento de avaliação inovador e a sua construção é amplamente participada e valorizada pelas crianças e também pelas famílias, assumindo o educador um papel de orientador do processo construtivo e formativo em que a criança é a protagonista.

Palavras-chave: *Aprendizagem, Avaliação, Educação Pré-Escolar, Pensamento Crítico, Portefólio.*

ABSTRACT

This work leads us to recognize the importance of evaluation in preschool education and to envisage it in a systematic and contextual sense.

When we consider the child as a 'competent person' becomes necessary to accept their participation and ability to decide, especially when it concerns to evaluation of their journey and their learning. In this sense, the preschool teacher should promote alternative practices of evaluation for the child's apprenticeship. The portfolio appears as an instrument that promotes communication, curiosity, sharing and the use of thought to assign meanings.

The portfolio presents itself as an innovative instrument of evaluation and its construction is widely participated and appreciated by the children and their families, whereas the educator assumes a role of guiding of the constructive and formative process in which the child is the protagonist.

Keywords: *Learning, Evaluation, Preschool Education, Critical Thought, Portfolio*

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **CAF** – Componente de Apoio à Família
- **CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- **CIF** – Classificação Internacional de Funcionalidade
- **IA** – Investigação-Ação
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PEI** – Programa Educativo Individual
- **PES** – Prática e Ensino Supervisionada

Abreviaturas:

- **CD** – *Compact Disc*
- **DVD** – *Digital Versatile Disc*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
A Educação Pré-escolar no Contexto do Sistema Educativo Português.....	14
1. A Educação Pré-escolar em Portugal.....	14
2. A Avaliação na Educação Pré-escolar	22
2.1. O portefólio na Educação Pré-escolar.....	28
2.2 Promover o portefólio como instrumento de avaliação da criança através do envolvimento da família	36
PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO DO PERCURSO	40
1. Campo metodológico: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação.....	41
1.1 Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise	46
1.2 Estabelecimento educativo onde decorreu a ação.....	52
1.3 Constituição e caracterização do grupo	55
2. Ação em Contexto.....	57
2.1 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada	57
2.2 Reflexão específica: “Portefólios de avaliação”	64
2.2.1 Planeamento e procedimentos utilizados para o desenvolvimento do processo de construção dos portefólios de avaliação das crianças	64
2.2.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados.....	69
A) Análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada à educadora cooperante	69
B) Análise e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas às crianças ..	74
C) Análise e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos pais.....	80
REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS.....	103
ANEXO N.º 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA	104

ANEXO N.º 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA	107
ANEXO N.º 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS	112
ANEXO N.º 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS.....	115
ANEXO N.º 5 – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS	125
ANEXO N.º 6 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS AOS PAIS	128

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das crianças por idade	55
Gráfico 2: Com quem vivem as crianças do grupo.	56

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a Educação Pré-escolar tem vindo a ganhar novo alento, assumindo um papel proeminente na nossa sociedade em geral e no desenvolvimento da criança em particular. Esse alento deve-se, essencialmente, à forma como se começou a compreender a Educação Pré-escolar e à necessidade de assegurar que todas as crianças tenham acesso e frequentem o jardim de infância, não como mera necessidade dos pais ou simplesmente como um luxo, mas sim porque o jardim de infância é um espaço onde se criam os alicerces para uma educação sólida ao longo da vida.

A Educação Pré-escolar é considerada “(...) *como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*” (ME, 1997, p.15). Consequentemente, importa assegurar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, reforçando de forma sólida, o seu desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e motor, respeitando e valorizando as suas necessidades, interesses, direitos, bem como as suas características individuais.

Nesta linha de pensamento, promover aprendizagens de forma lúdica, dinâmica e motivante, aumentando a curiosidade e o gosto de aprender, reforçando o papel ativo que a criança deve desempenhar na construção do saber e aprendizagem é um dos pontos essenciais que não devem ser certamente alheios a uma educação de qualidade. Trata-se de entender a educação de qualidade como um processo que conduzirá a ganhos positivos e significativos na vida da criança, sendo este um fator determinante para a aprendizagem e para a integração pessoal e social. Perante tais pressupostos, é indispensável que o educador avalie a sua prática, bem como a forma como as crianças evoluem, desenvolvem e adquirem as novas aprendizagens, conhecimentos e competências.

A este propósito, é interessante relembrar que há uns anos atrás, as práticas avaliativas eram assentes numa conceção de avaliação tradicional na qual eram valorizados somente os resultados obtidos pelas crianças. Porém, o evoluir das mentalidades dos profissionais de educação determinam o aparecimento de práticas alternativas de avaliação, ressaltando a valorização do processo de aprendizagem, e de desenvolvimento e evolução da criança. Centrada no contexto da perspectiva da avaliação alternativa, o recurso ao portefólio como ferramenta pedagógica é uma proposta cada vez mais atualizada e promissora para uma avaliação continuada.

Hoje em dia, conhecer e assegurar o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo e articular no desenvolvimento do currículo a avaliação é um dos grandes desafios com os quais os profissionais de educação se confrontam. Assim, no desenvolvimento do percurso retratado neste relatório, assumimos a avaliação como um processo contextual e não desligado do quotidiano pedagógico em que o educador e as crianças se devem envolver ativamente.

Na primeira parte deste relatório contextualizamos a Educação Pré-escolar em Portugal e destacamos o conceito de currículo vigente bem como apresentamos o educador de infância como um construtor e gestor de currículo que aceita a criança como um ser com competências. No âmbito do currículo salientamos a importância da avaliação e da participação da criança no processo de avaliação das suas aprendizagens.

Debruçamo-nos ainda, sobre o portefólio como instrumento e estratégia de avaliação, destacando o conceito de portefólio e as suas características, as quais assumem especificidades próprias, evidenciando ainda, o papel primordial da família e do educador no processo de construção do portefólio da criança.

Na segunda parte, enunciamos e descrevemos a metodologia de investigação utilizada, bem como os procedimentos metodológicos de recolha e de apreciação, análise e interpretação dos dados recolhidos. Procurámos ainda expor e caracterizar o estabelecimento educativo onde decorreu a ação e a constituição do grupo de crianças.

Apresentamos uma reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada, salientando a intervenção desenvolvida nas diversas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e seguidamente, apresentamos as principais considerações sobre o trabalho realizado, destacando o papel do portefólio na avaliação da criança e as suas implicações no contexto educativo. Essas considerações, resultado de uma reflexão aprofundada, têm em conta a opinião da educadora cooperante, das próprias crianças e das suas famílias.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Educação Pré-escolar no Contexto do Sistema Educativo Português

1. A Educação Pré-escolar em Portugal

“Educar significa, etimologicamente, “elevar”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [Neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [Sendo que] o objectivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis” (Guedes, 2004, p. 2965).

A educação das crianças desde há muito que se tornou uma preocupação social. Em Portugal, a importância de um olhar sobre a essência da educação associa-se estreitamente a uma mudança de mentalidades e a uma evolução histórica do ensino. Se atendermos à forma como a história da infância evoluiu no nosso país, percebemos que até chegar aos dias de hoje, foi um percurso demorado e complexo, e pelo caminho, fenómenos como o trabalho infantil e a negação de direitos como o da educação, estiveram presentes.

De acordo com Cardona (1997), durante o Estado Novo (1933-1974) observou-se um grande retrocesso na história da educação de infância, pois em termos ideológicos neste período é dada maior relevância à ação educativa da família em detrimento da ação educativa da escola. Instituído a necessidade de descentralizar os ideais deste regime político que ditaram a depreciação da Educação Pré-escolar, extinguindo os jardins de infância oficiais, este nível de ensino retoma apenas a missão essencialmente assistencial, sendo desvalorizada a sua função educativa.

Contrariamente aos ideais republicanos (1910-1933), *“próximos de uma pedagogia activa, em que a criança, o indivíduo eram aceites como «naturalmente bons», agora falava-se da desigualdade natural da natureza humana, que era preciso «treinar» no bom caminho”* (Benavente, 1990, citada por Cardona, 1997, p. 51). Se no antigo regime *“se comparava a escola a um «jardim» onde as «flores» se desenvolviam naturalmente, durante este período fala-se de «pedras em bruto» que é necessário «polir» ou «cortar»”* (Mónica, 1978, citada por Cardona, 1997, p. 51).

Somente após o 25 de Abril de 1974 se concretizou uma reforma do sistema educativo com o emergir de mudanças significativas na sociedade e no sistema educativo que marcaram profundamente este período. Gomes (1977, p. 125) chama a

atenção para esta época e assegura que *“É inegável que o 25 de Abril despertou em certos meios carenciados uma esperança imensa e deu ânsia de possuir a lua e as estrelas a quem nunca havia possuído nada nesta terra”*.

Num contexto de mudanças significativas, a Educação Pré-escolar passou a inserir-se na comunidade e os objetivos da educação passaram a ser definidos e os currículos são modificados, adaptados aos novos ideais *“(…) da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita”* (Vilarinho, 2000, p. 136).

Com as suas raízes desenvolvidas a partir do meio familiar, estamos conscientes de que a criança a partir dos três anos de idade sente a necessidade de uma orientação mais estimulante por parte do adulto bem como sente a necessidade de uma vida social mais rica. É no âmbito de tais precisões que a educação de infância assume um incontestável papel no desenvolvimento global e harmonioso da criança, proporcionando-lhes *“«andaimes», suportes, desafios, no sentido de a fazer caminhar adiante do seu próprio desenvolvimento”* (Vasconcelos, 1999, p. 19).

Com o dever de uma plena inserção da criança na comunidade, importava antes de mais, a criação de novos jardins de infância e a integração da Educação Pré-escolar no sistema oficial, colocando ao seu serviço todos os recursos educativos. Em 1979 foram publicados os primeiros estatutos dos jardins de infância (Decreto-Lei 542/79) de onde constavam os seguintes objetivos para a Educação Pré-escolar:

- a) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;*
- b) Favorecer, individual e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;*
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;*
- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;*
- e) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde;*
- f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;*
- g) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;*
- h) Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.”*

Numa sociedade marcada por uma constante evolução da educação, este nível educativo apenas passou, definitivamente, a fazer parte do sistema educativo através da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, aprovada em 14 de Outubro de 1986, conforme se depreende do artigo n.º 4, que veio tornar explícito que *“O sistema*

educativo compreende a Educação Pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar”, contribuindo para a sua afirmação. No que diz respeito aos objetivos, é comprovada a necessidade de “*estimular as capacidades das crianças e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades*” (Cardona, 1997, p. 97).

A Educação Pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade e ostenta características e finalidades próprias que a diferenciam dos restantes níveis de ensino. Bairrão (1997, p. 31) adianta-nos que “*A análise das finalidades que a Lei de Bases atribui ao sistema pré-escolar permite depreender que se valoriza essencialmente a promoção de um desenvolvimento global e harmonioso da criança*”. O papel da Educação Pré-escolar passa a ser determinante e organiza um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências sociais e pessoais.

No entanto, só em 1997, a Educação Pré-escolar assume uma nova dimensão na sociedade portuguesa, sendo definida e reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, como expressa a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97). O Ministério da Educação, com o intuito de melhorar a qualidade deste nível educativo, valoriza-o e publica as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (Despacho n.º 5220/97), onde se enfatiza a importância atribuída ao processo educativo que se desenvolverá ao longo da vida.

Em consonância com o exposto nas OCEPE, estas “*constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças*” (ME, 1997, p.13). Assume-se, as OCEPE, como sendo uma referência para o educador de infância, possibilitando a cada profissional tecer a construção do seu projeto curricular, de acordo com as particularidades dos sujeitos e dos contextos.

Deste modo, e ainda para consolidar a importância da Educação Pré-escolar considera-se imperativo enfatizar o papel do educador. Na realidade, embora apoiando-se nas OCEPE, enquanto documento orientador da sua prática pedagógica, é crucial a adoção de uma postura de autêntico edificador e gestor de currículo, em articulação com os restantes intervenientes no processo educativo, de acordo com as especificidades do contexto. Como salienta Vasconcelos (DEB/ME, 1997, p.7) “*o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do*

estabelecimento (...) deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, (...) comunidade (...) outros níveis educativos”.

Na Lei n.º 5/97 e nas OCEPE são enunciados os novos objetivos para a Educação Pré-escolar:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei n.º 5/97; ME, 1997, p.15 – p. 16).

Como salienta Vasconcelos, (ME, 1997, p. 13),

“os objectivos da Educação Pré-escolar contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano, expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática”.

Os objetivos pedagógicos supracitados centram-se, essencialmente, na promoção do desenvolvimento integral e integrado da criança e na defesa da igualdade de oportunidades. Estes concretizam-se, na procura de orientação de práticas sustentadas em princípios pedagógicos e deontológicos que subentendem as especificidades desenvolvimentais, familiares e sociais das crianças, que defendem a participação ativa da criança em situações promotoras na construção da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, de competências e saberes, bem como o envolvimento das famílias e comunidade nos estabelecimentos educativos. *“Institui-se (...) que a Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de*

múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico” (Marchão, 2012, p. 36).

No que se refere, à ação do educador, releva-se a ideia de que, esta se sustente numa pedagogia estruturada, organizada, diferenciada, inclusiva e intencional, baseada numa educação de qualidade que respeite e se adapte à singularidade de cada criança enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento.

Salientando-se uma educação de qualidade, facilitadora de que a criança aprenda a aprender, com vista a *“contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens”* (ME, 1997, p.15), depreende-se que todas têm o direito à educação, através de *“Oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico”* (Marchão, 2012, p. 36).

É importante que se entenda a criança como uma pessoa com direitos para favorecer e dignificar a igualdade de oportunidades de acesso à educação de todas as crianças e abraçar as diversificadas culturas da infância e toda a herança da sociedade imposta pelos adultos, envolvendo mesmo aquelas que provêm de meios sociais menos favoráveis, respeitando os princípios de equidade social. Este entendimento é subscrito por Formosinho (1988, p. 64), que salienta e afirma que é necessário *“ (...) criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos (...) e, conseqüentemente, contribuir para atenuar o divórcio existente entre o pré-escolar e os meios rurais, favorecendo assim a igualdade de oportunidades”*.

É importante considerar que *“as crianças não são seres isolados, estão inseridas em contextos humanos, sociais, culturais e históricos”* (Vasconcelos, 2009, p. 53), por isso, o papel do educador é primordial na educação e no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida.

De igual relevância se reveste a intencionalidade do processo educativo, instituída pelas OCEPE e que subentende seis etapas interdependentes, sendo que cada uma compreende processos pedagógicos que prescrevem competências múltiplas ao profissional de educação, nomeadamente: observar cada criança e o grupo como forma de concluir o diagnóstico e a análise das capacidades e necessidades das crianças, envolvendo reflexão sobre as intenções educativas e as formas de as concretizar e ajustar; planificar situações de aprendizagem desafiadoras ainda que prevenindo

situações de demasiada exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento; agir, no sentido de uma perspetiva intencional e perspicaz, com o intuito de concretizar na ação os seus propósitos e as suas intenções educativas perante as situações desejadas e imprevistas; avaliar com a capacidade de reflexão sistemática o processo e os efeitos, envolvendo as crianças e validando o planeamento futuro a realizar; comunicar e articular com os colegas, pais, agentes da comunidade, auxiliares, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade educativa e transição para a escolaridade obrigatória, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da criança.

Estas etapas estabelecem-se para que o educador conceba e desenvolva as suas práticas educativas através de uma planificação, organização e avaliação das atividades estabelecendo a construção das aprendizagens de cada criança e do grupo, assegurando uma igualdade de oportunidades para todas as crianças, ao mesmo tempo que dá credibilidade à sua intencionalidade educativa.

O acesso ao sucesso educativo traduz-se na capacidade de uma educação de qualidade: um *“investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é factor de sucesso educativo e (...) factor de prevenção da exclusão social”* (Vasconcelos, 2009, p. 17). Na linha do pensamento da autora, considera-se que meramente uma educação de qualidade terá um impacto educativo, pessoal e social duradouro no decurso da vida da criança. Também Marchão (2012) baseada em estudos sobre os efeitos de frequência de Educação Pré-escolar salienta que, quando ela é de qualidade, os seus efeitos são duradouros e potencialmente positivos para crianças de meios socialmente desfavorecidos.

De acordo com as autoras supracitadas, a qualidade na Educação Pré-escolar depende dos participantes no contexto educativo mas também de outros fatores, nomeadamente do currículo adotado e o modo como o mesmo se desenvolve.

As OCEPE *“diferenciam-se (...) de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos”* (ME, 1997, p. 129).

Na sua senda, a construção e desenvolvimento do currículo deve assentar em quatro fundamentos: *“o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber e a exigência de dar resposta a todas as crianças”* (ME, 1997, p. 14).

Alguns autores, entre eles, Pacheco (2001), Siraj-Blatchford (2007), Marchão (2010; 2012), Spodek & Saracho (1998), Portugal & Laevers (2010), asseguram a importância do currículo e definem-no sobre diversas perspetivas.

Para Pacheco (2001, p. 16) o currículo incorpora “*programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular*” e considera a sua importância “*pois implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem*” (Pacheco, 2001, p. 20). Na leitura e análise da perspetiva deste autor, pressupõe-se que o currículo é um instrumento imprescindível para a análise e aperfeiçoamento das decisões educativas, traduzindo-se como um processo de construção e desenvolvimento constante de práticas.

Segundo Siraj-Blatchford, o currículo não deverá

“(...) ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele «acontece» (...) de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao currículo” (2007, p. 10).

A autora evidencia sobretudo o processo de construção de práticas com um cariz marcadamente social e cultural, de modo a que todas as crianças, no seu próprio contexto, possam ter acesso ao mesmo.

Também, seguindo a mesma linha de ideias, Marchão (2010, p.55) tece a apreciação do currículo como um projeto, que

“(...) se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes - educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem. É aqui que radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo”.

As ideias enunciadas pelos autores antes citados não se afastam da ideia de Spodek & Saracho (1998, p. 101) quando estes afirmam:

“Embora o conteúdo dos programas de educação para a primeira infância deva ser adequado ao nível de desenvolvimento de cada criança, ele também deve reflectir os valores de nossa cultura e a natureza do conhecimento que as crianças necessitam, de forma a serem igualmente apropriados do ponto de vista educacional”.

Como diz Portugal & Laevers, o currículo assume-se como “*(...) amplo, apoiado em práticas desenvolvimental, contextual, e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e aprender através de experiências ativas com pessoas, materiais,*

acontecimentos, ideias, dando espaço às «cem» linguagens da criança” (2010, p. 41), e deverá ser encarado como um conjunto de experiências, sendo estas planeadas ou não, o que o constitui, abrangendo “(...) *princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo*” (p. 37).

Está evidente a imagem de que o currículo deve atender particularmente aos interesses, às necessidades e identidades das crianças, sempre adequado ao seu desenvolvimento e ao seu nível etário, incidindo na sua implicação e no seu bem-estar nas várias atividades e situações com que se defrontam, podendo estas ser planeadas ou não. No entender de Marchão (2012) trata-se de criar e gerir oportunidades que levam a criança a construir competências, entendendo estas como destrezas e habilidades que a criança constrói à medida que descobre a sua identidade, as suas potencialidades e à medida que descobre os outros e a forma como se vive em sociedade.

Nesse sentido, o jardim de infância deve ser um espaço estimulante, com um ambiente acolhedor e alegre onde as crianças possam desenvolver atitudes positivas para com a aprendizagem e para com os outros, construindo a sua identidade, seja em situações que estejam ou não estejam previstas.

Embora os educadores de infância não possuam um plano rígido para organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico, devem conceber e desenvolver “(...) *o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas*” (Decreto-lei 241/2001, de 30 de Agosto). Ou, como refere Marchão (2012, p. 39) os educadores de infância devem pensar a sua ação pedagógica através de uma gestão curricular sustentada na interligação entre vários eixos:

“os objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância.”

2. A Avaliação na Educação Pré-escolar

Como atrás acentuámos, as concepções de currículo prevalecentes na Educação Pré-escolar são suficientemente latas, integrando “*os objetivos, conteúdos de aprendizagem e, em menor grau, processos de avaliação, são, todos eles, elementos que podem fazer parte de um currículo em Educação Pré-escolar, dependendo dos pressupostos de que partimos para o seu planeamento*” (Gaspar, 1990, citada por Marchão, 2012, p. 39).

De entre os elementos curriculares focados por Gaspar, citada por Marchão (op cit.), embora entendendo que existe entre os mesmos uma relação sistémica, destacamos no nosso trabalho os processos de avaliação das crianças que frequentam a Educação Pré-escolar.

A avaliação, numa primeira fase da história da educação de infância, nem sempre foi considerada como uma dimensão pedagógica ou curricular relevante. A prática da avaliação baseava-se sobretudo em “olhares” sobre o desenvolvimento da criança não registados ou registados em *checklists* rígidas e pré formatadas e sem atenderem ao contexto, sendo transmitida em conversas informais entre o educador e os pais aquando da sua ida ao jardim de infância. Só depois dos anos 80, novos paradigmas sobre a avaliação foram sendo edificados e reforçaram a ideia da avaliação como uma prática diária e constante do processo educativo, assumindo contornos diferenciados e conquistando um papel de suma importância na Educação Pré-escolar.

Zabalza (2000, p. 30) caracteriza a avaliação como sendo “*uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância*”. E nesse sentido, ela possibilita uma recolha sistemática de informações e implica uma tomada de consciência da ação, sendo baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução.

Na atualidade, a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 estabelece que “*as principais orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-escolar estão consagradas no Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEP) e no Ofício Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar)*”. A mesma Circular ainda salienta que esses princípios se devem articular com o estipulado no

Decreto-Lei 241/2001 e com as Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação, em 2010, para a Educação Pré-escolar.

Na verdade, nas OCEPE já se afirma que a avaliação é fundamental para adequar os processos e as ações às necessidades da criança e do grupo e que, quando realizada com as crianças, se torna numa atividade educativa a partir da qual é possível estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, tornando-se, pois, suporte do planeamento do educador.

Esse mesmo educador deve proceder, de forma sistemática, à avaliação das crianças numa perspetiva formativa e ecológica, ou seja, desenvolvendo a avaliação sem a “descontextualizar”, pois como dizem Portugal e Laevers (2010, p.10)

“avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada, ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas.”

Como os autores (op cit., p.10) ainda referem, é hoje sabido e aceite que as competências das crianças mais pequenas dependem das situações e do contexto, “*não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma checklist standardizada*”.

Continuando a analisar a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 ficamos ainda alertados para a necessidade de recorrer às Metas de Aprendizagem e de as entender como um instrumento de apoio à organização e gestão do currículo, pois as mesmas permitem identificar as competências e os desempenhos que se esperam das crianças e também facultam um referencial para o planeamento dos processos, das estratégias e dos modos de progressão para que todas as crianças possam ter “*realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1.º ciclo do ensino básico (CEB)*”. Ou seja, a avaliação assim encarada é um processo de monitorização dos processos das aprendizagens realizadas pelas crianças.

A dimensão marcadamente formativa que se assume na avaliação em Educação Pré-escolar deve desenvolver-se através de um processo contínuo e interpretativo em que a criança é a protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e de como as vai ultrapassando. E, neste sentido, torna-se um processo integrado em que se desenvolvem estratégias responsivas às características de cada criança e do grupo, o que só é possível através de um procedimento de observação contínua dos

progressos das crianças e de um ajuste contínuo da planificação e da ação educativa. Como a mesma Circular salienta: “A *avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.*”

Passamos agora a identificar as principais finalidades apontadas à avaliação em Educação Pré-escolar, recorrendo ainda à mesma Circular. Assim, são estas as principais finalidades:

- “- contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;*
- reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens;*
- recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI);*
- promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma;*
- envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;*
- conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo.”*

Dado que a avaliação da criança não pode fazer-se de forma descontextualizada, a nível das finalidades, ainda se chama a atenção para a necessidade de avaliar também o ambiente educativo, pois ele é, a par do ambiente familiar e da comunidade, o contexto de aprendizagem da criança.

Quanto aos princípios que a avaliação deve seguir, salientam-se:

- o carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e de aprendizagem;
- a coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão curricular definidos nas OCEPE;
- a necessidade de utilizar diferentes técnicas e instrumentos de observação e de registo;
- o carácter formativo;
- a necessidade de valorizar os progressos das crianças;
- e a necessidade de promover a igualdade de oportunidades e a equidade.

O Ministério da Educação, através da Circular que temos vindo a seguir, determina que a avaliação na Educação Pré-escolar deve desenvolver-se no início do ano letivo – avaliação diagnóstica – e que a mesma tenha em vista a caracterização do grupo e da criança. Com esta avaliação *“pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da acção educativa, no âmbito projecto curricular de grupo”* (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). O mesmo tipo de avaliação deve, ao longo do ano, conjugar-se com a avaliação formativa para que seja possível adotar estratégias de diferenciação pedagógica e adequar e reformular o projeto curricular do grupo bem como facilitar a integração das crianças.

Na senda da mesma Circular, a avaliação é da responsabilidade do educador de infância responsável pelo grupo, sendo o mesmo responsável, baseado na autonomia da gestão curricular, por determinar a metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas. Nesse sentido, deve ser capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação.

Para além do educador, ainda intervêm na avaliação as crianças (considerando que a avaliação é uma atividade educativa), a equipa educativa (a sala, outros educadores de apoio, auxiliares...), os encarregados de educação (através da troca de opiniões sobre a criança e dos outros contextos onde a mesma também se integra), o Departamento da Educação Pré-escolar do Agrupamento de Escolas (onde se partilham e discutem ideias e conceções entre os educadores de infância), os docentes da educação especial (quando se trate do PEI de uma ou mais crianças do grupo), e os órgãos de Gestão (os dados das avaliações devem fundamentar decisões posteriores na mobilização e coordenação de recursos educativos existentes).

Na perspetiva de Fisher (2004, p. 25) *“a avaliação formativa é um processo de parceria, onde devem estar envolvidos todos os que conhecem a criança. Os pais devem desempenhar um papel activo no processo avaliativo e o educador deve aprender com eles, em vez de se “limitar a informá-los”*.

Coloca-se agora a questão: Quando se trata das crianças, dos seus percursos e da sua aprendizagem o que avaliar?

A avaliação deve, de forma contínua, registar os progressos das crianças ao longo do tempo e deve utilizar procedimentos de natureza descritiva e narrativa *“centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas”* (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011). Nesse

processo é preciso ter em consideração a idade das crianças e as suas características desenvolvimentais, bem como a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, considerando como dimensões a avaliar as aprendizagens das crianças no âmbito das áreas de conteúdo das OCEPE, os domínios previstos nas metas de aprendizagem e outros aspetos específicos estabelecidos no projeto educativo e curricular ou no PEI da criança.

Portugal e Laevers (2010), a propósito das dimensões a avaliar, salientam que o desenvolvimento pessoal e social é uma área integradora do processo educativo e que, por isso, tem a ver como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, o que implica o desenvolvimento de atitudes e valores que atravessam as áreas de conteúdo e os respetivos domínios – área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Os mesmos autores referem ainda que a Educação Pré-escolar deve fomentar a construção de uma criança cidadã competente: com autoestima positiva/saúde emocional; com um bom desenvolvimento físico e motor; com um bom raciocínio e pensamento concetual; com ímpeto exploratório e com atitude de compreensão do mundo físico e social; com competências sociais positivas; com capacidade de expressão e de comunicação; com capacidade de auto-organização e iniciativa, com criatividade e com uma atitude básica de ligação ao mundo. Assim, estas atitudes, capacidades e competências não devem ser esquecidas na avaliação.

Na Circular em análise, para que os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo se articulem nesta área e atuem em favor da continuidade educativa, determina-se que os tempos dedicados à avaliação (três dias) são obrigatoriamente coincidentes com os períodos de avaliação estipulados para os outros níveis de ensino. No final de cada período, no que à avaliação das crianças diz respeito, os educadores devem operacionalizar a sua avaliação e posteriormente informar em moldes descritivos os encarregados de educação, tendo em atenção o plano anual de atividades, o projeto curricular do grupo e as atividades desenvolvidas na componente de apoio à família. No último período letivo a avaliação constante do processo individual da criança deve ser considerada no âmbito da articulação com o 1.º ciclo e deve ser ponto de partida para a preparação do ano letivo seguinte.

As técnicas e instrumentos de avaliação são diversificados e devem basear-se na observação e registo. São enumerados: a observação, as entrevistas, as narrativas, as fotografias, as gravações áudio e vídeo, os registos de autoavaliação, os portefólios construídos com as crianças, os questionários à criança, pais e outros parceiros. O que

importa “*é ver a criança sob vários ângulos de modo a acompanhar a evolução das suas aprendizagens (...)*” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

É indiscutível a necessidade da avaliação na Educação Pré-escolar e ainda que uma das principais razões desta seja a de identificar o desenvolvimento e as necessidades das crianças ao longo de um determinado período de tempo, a avaliação não deve cingir-se apenas a esta condição. É necessário diagnosticar como a criança se encontra em termos de desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo e psicomotor e a nível de aprendizagens, embora, na realidade, o processo de avaliação deva ser ampliado, focalizando-se também na forma como a prática pedagógica está a ser definida, trabalhada, desenvolvida e aplicada.

Além do processo de avaliação ser, em si, importante, e tendo como principal finalidade da avaliação a melhoria da qualidade das aprendizagens de cada criança e do grupo, esta cumpre o papel de não incidir apenas nos resultados, mas sobretudo numa perspetiva alternativa ecológica, mencionando como sendo “*um processo de acompanhamento dos processos*” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.152). Neste âmbito, esta perspetiva ecológica efetua a avaliação sobre os contextos e processos educativos realizados para posteriormente se proceder à avaliação dos produtos.

O educador desenvolve a avaliação, apropriando-se de uma recolha sistemática de informação relevante e útil, tendo em conta os seguintes aspetos: interesse/motivação; participação/iniciativa; espírito crítico/raciocínio; capacidade de organização; assiduidade e/ou pontualidade; criatividade e espírito de observação. Avalia também os ritmos de aprendizagens, as atitudes, as habilidades, os conhecimentos, os estilos cognitivos, bem como as necessidades, dificuldades e os problemas com que se defrontam, dados esses que apoiam e sustentam a planificação e o reajustamento da prática educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens e o sucesso das crianças. Por sua vez, a avaliação das aprendizagens é um elemento muito importante no processo do ensino e aprendizagem e “*a avaliação, quando se faz bem, é o principal mecanismo de que dispõem os profissionais para levar a bom porto o seu trabalho*” (Zabalza, 2000, p. 30).

As crianças devem ser vistas como seres com capacidade de participação e de decisão, como seres competentes, reconhecendo-as como sujeitos ativos do processo educativo e impulsionadoras da sua própria aprendizagem. Teresa Vasconcelos (1997, p. 18) valida esta ideia, mencionando que,

“A criança, cada criança, é mais do que um mero produto de uma teoria de desenvolvimento ou de uma análise sociológica, cada criança é um projecto de futuro. Por isso, serão então os objectivos da Educação Pré-escolar a nossa visão do futuro, a verdadeira fonte do currículo, o horizonte amplo que nos inspira.”

Sendo assim, o processo educativo deve ser delineado tendo em conta os seus conhecimentos prévios, interesses, necessidades, opiniões e sugestões, considerando-se seguramente importante saber escutá-las, entendê-las e respeitá-las. Como refere Silva (1997, p. 37), *“planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem”*.

Na Educação Pré-escolar, deve ser feita a avaliação individual e coletiva das crianças porque ambas se completam, determinando que estas sejam avaliadas como seres inseridos num grupo, bem como seres individuais que o são.

2.1. O portefólio na Educação Pré-escolar

A palavra portefólio tem a sua origem no vocábulo “portafoglio”, por meio do inglês “portfólio”. O termo deriva do verbo italiano “portare”, que significa transportar, e do substantivo “foglio”, que designa folha. O termo portefólio assume, assim, um conceito vasto e compreende uma multiplicidade de aceções, pois é utilizado em diferentes contextos.

O portefólio começou a ser disseminado no campo pedagógico no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, nos Estados Unidos e vem sendo referido como uma das mais recentes contribuições para a avaliação em Educação Pré-escolar. Tem vindo a ganhar grande notoriedade e a ser apreciado pelos mais conceituados pedagogos, como um instrumento indispensável e a privilegiar no processo formativo.

Importa sublinhar, antes de mais, que houve tempos em que os trabalhos das crianças eram arquivados num dossiê e/ou em pastas, reduzidos a um arquivo de produções, que ficavam apenas guardadas e no esquecimento, constituindo-se como um puro instrumento informativo, utilizado na linha tradicional de avaliação, em vez de acarretar um efetivo instrumento de reflexão conjunta da aprendizagem das crianças.

Ao focalizarmo-nos neste instrumento de trabalho não podemos perder de vista que o portefólio, apesar de poder ter alguma semelhança externa com o dossiê, assume

caraterísticas singulares, devendo diferenciar-se do mesmo, pois é mais do que uma simples pasta onde, meramente, se guardam todos os trabalhos produzidos pela criança, assumindo-se como um meio para atingir um fim e não como um fim em si mesmo. Gomes, et al. (2006, p. 36) diferencia estes dois instrumentos e advoga que:

“Um portefólio pode ser encarado como uma derivação de um dossiê, sendo que os distingue o facto de em termos de filosofia de avaliação de ensino/aprendizagem, o dossiê representar uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental’ enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de «investigação/acção/formação». Supõe o desenvolvimento de um perfil de competências meta-cognitivas e meta-reflexivas, sobre o próprio conhecimento, que nele se procura evidenciar”.

Hoje, utilizado no contexto da Educação Pré-escolar, e inscrito no contexto da avaliação alternativa, o portefólio é definido como uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo, com um propósito determinado. Deste modo, afigura-se como um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção.

O portefólio assume, atualmente, um papel relevante no que respeita à avaliação, devendo ter, cada vez mais, um grande significado, pois reflete os conhecimentos, as motivações, os interesses, os valores e a experiência de vida de cada criança. Este instrumento de avaliação pode incluir trabalhos de diferentes naturezas, como desenhos, pinturas, recortes, colagens, registos orais, ilustrados e escritos da criança, atividades extracurriculares, poemas, histórias, fotografias, gravações áudio e vídeo, eventos, entre outros. Na obra de Grace & Shores (1995) afirma-se a possibilidade de se incluírem ainda momentos de observações, comentários e entrevistas realizadas aos pais das crianças.

A importância da participação dos pais e a partilha da informação útil obtida através destes, em todos os momentos do processo, garantem que o educador, as crianças e os pais desenvolvam uma linguagem comum e tenham múltiplas oportunidades para discutir, refletir e avaliar de forma consistente o desenvolvimento da criança, permitindo a participação da família no desenvolvimento do seu educando e do processo de ensino-aprendizagem, assim como, tornar o educador capaz de “(...)

compreender como a criança transfere os conceitos, competências e informações adquiridas na sala para fora da sala” (Grace & Shores, 1995, p. 18).

O portefólio é, pois, um inovador instrumento de avaliação que merece uma atenção particular dos educadores de infância e que encerra dois objetivos principais:

- levar a criança a entrar no processo de aprendizagem, promovendo aprendizagens significativas, privilegiando o seu desenvolvimento, crescimento, a aprendizagem autónoma e responsável, bem como as reflexões dando sentido à avaliação e objetivando as suas aprendizagens, contemplando os contextos, as circunstâncias e a identidade de cada criança;
- integrar a avaliação no processo de aprendizagem, podendo avaliar e gerir a complexidade de uma competência.

Sá-Chaves (2005, p. 151) demonstra estes objetivos e afirma que este documento *“(...) não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, (...), mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.”*

A mesma autora reforça a ideia e considera ainda que, este *“não só promove o desenvolvimento [da criança] a partir das suas próprias experiências, motivações e necessidades como contribui para a sua auto-avaliação e o seu conhecimento”* (2005, p. 31).

Antes de iniciar o desenvolvimento de um portefólio, importa definir e tornar explícitos os seus objetivos. Quando usado no contexto da Educação Pré-escolar, o seu principal objetivo é documentar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Associadas aos objetivos estão as metas a alcançar. Estas devem ser orientadas para os processos, traduzindo-se numa perspetiva pedagógica baseada nos documentos oficiais, e sobretudo, desenvolvidas pelos educadores, crianças e, pelos pais.

O processo de construção do portefólio pressupõe uma ligação estreita entre o currículo, os procedimentos de avaliação e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas e, através das metas bem definidas e explicitadas, asseguram-se coleções de trabalhos demonstrativos do percurso de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

O educador deve apoiar-se no conhecimento teórico construído sobre o portefólio e articulá-lo com o modo de organizar o currículo e desenvolver a avaliação das crianças para determinar a estrutura do portefólio a construir com as crianças. Segundo Parente

(2004, p. 63), existem duas fases cruciais para a implementação, construção e realização de portefólios:

- *“A fase de preparação, onde se deverá definir a estrutura dos portefólios. Esta tarefa deverá ser realizada pelos responsáveis de transmitirem as aprendizagens às crianças, ou seja, pelo educador”*
- e, a *“Fase de realização – fase realizada de comum acordo entre as crianças e o educador”*.

Porém, a estrutura e a aparência de um portefólio pode ser muito variada, e deriva dos objetivos e das metas educacionais que contemplam. Independentemente da estrutura adotada, é imperioso que o educador conceba uma forma de recolher, organizar e armazenar a informação para as diferentes partes do portefólio, de modo a que reúna as diversas informações, represente os conhecimentos, as competências e as realizações, adequadamente documentados em todas as áreas de conteúdo (Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e os respetivos domínios e Área do Conhecimento do Mundo), permitindo que estas sejam articuladas, tentando responder à construção do saber de modo integrado e assegurando à criança o direito de tomar decisões e de se envolver no processo de construção e de manutenção do portefólio.

Na verdade, os educadores não podem distanciar-se da certeza do quão difícil é conceber, organizar e desenvolver uma estrutura para o portefólio, sobretudo numa fase inicial, porque na realidade não existe um conjunto de procedimentos previamente determinados, que permita uma só forma adequada na construção de um instrumento de avaliação deste teor e com finalidades tão distintas.

Obviamente que todos os portefólios das crianças não têm a mesma coleção de amostras de trabalhos; dois portefólios nunca são iguais, porque na realidade, as crianças são seres diferentes, com formas distintas de pensar e vivenciar as várias experiências, com percursos individuais de crescimento e desenvolvimento também eles desiguais e, portanto, os seus interesses e as suas atividades também o são, ainda que, possam utilizar os mesmos princípios e recursos de montagem desse material.

A forma de guardar e dispor os materiais antes do início do processo de recolha requer tempo e exige a orientação do educador, no sentido de assegurar que estes sejam arquivados de forma organizada e por categorias, devidamente datados e colocados em sequência temporal e de forma a promover reflexões, análises e avaliações contínuas das crianças/com as crianças. Estes intentos garantem a dinâmica do portefólio, a sua

organização, funcionalidade e flexibilidade e revelam o dia a dia e o processo de ensino e aprendizagem das crianças. É, sobretudo, importante assegurar a sua fácil utilização quer pelas próprias crianças, pelos pais, quer pelo educador.

Na opinião de Veiga Simão (2004, p. 93) o portefólio é equiparado a

“(...) uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento, onde o estudante pode incluir processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos.”

De acrescentar, ainda, outro aspeto que não deverá ser descurado – o local onde o mesmo ficará na sala de atividades, garantindo que este seja guardado num local acessível às crianças, para que seja consultado pelas mesmas sempre que o desejarem.

Do que atrás referimos, facilmente se conclui que o processo de construção do portefólio não é tarefa fácil, exige tempo e compromisso da parte do educador, assim como uma sucessão de decisões que precisam ser tomadas de forma refletida e fundamentada. Os profissionais de educação devem reconhecer que para aprender a avaliar é preciso envolvimento, colaboração, persistência, visão e mudança.

Quando se pensa este processo de reunião da informação e toda a organização de trabalhos produzidos pela criança, os educadores não se podem descentrar da necessidade de envolver as crianças em momentos de reflexão e tomadas de decisões.

O portefólio, enquanto instrumento de avaliação, é, simultaneamente, um portefólio de aprendizagem uma vez que ambiciona avaliar as aprendizagens quer em termos de produtos quer em termos de processos. Ao mesmo tempo, parece priorizar o saber, fruto dos conhecimentos e da evolução da criança através da reunião e organização de toda a diversidade de informação obtida através de múltiplas fontes, tornando possível apreciar as aquisições e documentar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, as realizações e as reflexões, permitindo assegurar e planear as etapas seguintes do processo educacional.

Silva (2006, p. 16) afirma que os portefólios:

“encorajam os professores a capitalizar as suas forças reflectindo sobre o seu contributo para a aprendizagem dos alunos, permitem que os professores identifiquem por si próprios áreas a melhorar e, revigora (ou desanima) as forças do professor, tornando-os mais reflexivos e responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional individual”.

Pelo exposto, podemos pensar o portefólio como um documento reflexivo, que assume um carácter de questionamento onde a teoria e a prática se cruzam.

É importante entender que a utilização do portefólio enquanto instrumento de avaliação consagra um grande desafio, na medida em que é algo que é feito pela criança e não para a criança. Assume um cariz pessoal, e assim sendo, deverá ser construído segundo perspetivas pessoais, ficando a sua organização ao critério pessoal da criança. Poder-se-á acentuar que o portefólio se inscreve numa perspetiva educacional centrada na criança, entendido como a identidade de cada criança e de cada educador, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. Ao individualizar as experiências de aprendizagem permite-se a cada criança crescer no seu próprio potencial máximo.

Como é dito por Sá-Chaves (2007, p. 16), os *“portefólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como factor de activação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem”*, demonstrando processos de autorreflexão e capacidades do pensamento crítico. Neste sentido, os portefólios devem ser (re) elaborados ao longo de todo o processo de aprendizagem, em tempo útil, e não apenas no término do ano letivo, não perdendo de vista as oportunidades de tomadas de decisões lidando com as necessidades de formação das crianças.

Nesta linha de pensamento, enfatiza-se o papel das crianças enquanto participantes ativos do processo de avaliação, permitindo-lhes, ao selecionar trabalhos e atividades que tenham significado para elas, oportunidades de explicitar as razões da mesma escolha, assim como atender à necessidade de valorizar as suas produções, refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos e avaliar-se enquanto aprendiz, assegurando a valorização da construção do próprio conhecimento como algo que requer empenho e atenção, assegurando desse modo, índices mais elevados de qualidade.

A criança é detentor de um “eu”, conquanto, só chega ao seu “eu” gradualmente. É importante que a criança participe da construção do portefólio com autonomia, com a intenção do sentido de autoavaliação em que reconheça nas suas produções, a sua aprendizagem, refletindo sobre as mesmas. A formação da criança enquanto cidadão crítico é aprimorada na conquista da sua autonomia e reflexão, quer ao nível cognitivo, metacognitivo, quer afetivo e, como diz Marchão (2012, p.19) *“a educação formal das crianças no jardim de infância e na escola não pode (...) abster-se, no âmbito de uma formação global e harmoniosa, de criar oportunidades para que, desde cedo, a criança possa aprender a pensar de forma crítica”*.

Relevante em todo o processo é a postura discreta que o educador deve assumir, sendo importante que, quando a criança seleciona um determinado trabalho, e o educador não o considere como um dos mais relevantes capaz de evidenciar as suas aprendizagens e progressos, deverá sempre ouvir as razões da escolha da criança. Se estas forem fiáveis e coerentes, deve certamente aceitar a sua escolha. Caso contrário, deve explicar calmamente e com clareza à criança porque é que a sua escolha não é a mais correta, e encorajá-la a refletir através de questões pertinentes, orientando-a para uma seleção mais coerente, ajudando-a a dar sentido e a agir no desafio de realizar o seu portefólio de acordo com os seus reais objetivos.

O processo de seleção, reflexão e avaliação deve implicar as crianças, qualquer que seja a idade em que estas se encontram. De certa forma, quanto mais pequenas forem as crianças e menos experiências tiverem, mais importante e desafiante se torna este procedimento. Quanto mais cedo estas aprenderem a avaliar-se a si mesmas e a administrarem o seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, apercebendo-se do que já sabem fazer, do que ainda precisam de aprender e do que ainda têm dificuldade em fazer, tanto melhor para o seu percurso evolutivo. Como diz Marchão (2012, p. 208) o educador, *“ao criar um ambiente para comunicar e partilhar, ajuda as crianças a estruturar e agilizar o seu pensamento, incluindo o pensamento crítico (...)”* e fá-lo quando ajuda a criança *“a tomar decisões, a responsabilizar-se, a recordar, a interpretar, a precisar ‘o assunto’, a ser sensível aos sentimentos, aos níveis de conhecimento e grau de elaboração dos outros”* (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Pode afirmar-se que uma das características a realçar no portefólio é a capacidade autorreflexiva da criança. A reflexão pelas crianças sobre as suas aprendizagens é parte importante do processo de avaliação e surge como uma condição imprescindível ao desenvolvimento da criança, procurando dar sentido à experiência. Segundo Sá-Chaves (2000, p.13), as reflexões são

“processos críticos que levam a suscitar processos criativos. Trata-se de procurar conjugar na acção um esforço de saberes e de consciência crítica que permitam uma atitude reflexiva constante e coerente de (re) construção continuada dos próprios saberes, das práticas interventivas e reflexivas dos níveis de consciencialização quanto à interferência do agir individual nos sentidos do agir colectivo”.

É ainda de tais reflexões sistemáticas sobre as aprendizagens que emerge a autoavaliação por parte das crianças que assim desenvolvem o hábito de refletir sobre as

suas experiências e aprendem a definir objetivos de aprendizagem por si mesmas. Ao seleccionar e refletir, as crianças começam a assumir uma notável responsabilidade sobre a sua aprendizagem e passam a ter uma relação mais natural e estreita com o educador. Uma boa interação entre criança/educador favorece e enriquece o processo avaliativo.

É necessário considerar a avaliação por meio do portefólio através de uma visão construtivista ou socioconstrutivista, pois somente uma prática assim assumida pode proporcionar uma prática mais participativa e de autonomia para as crianças. Assim, cita Marchão (2012, p. 115 - p.116) que nos elucida que

“Num contexto de educação formal, o educador/professor assume grande importância e responsabilidade no processo de aprendizagem dos seus alunos, pois a aprendizagem não se concebe como um acto exclusivamente isolado. O jardim de infância ou a escola, mais em concreto a sala de atividades/aulas, são os contextos de ação de educadores/professores e de crianças/alunos. Neles ocorrem processos de ensino e de aprendizagem que, hodiernamente, não podem radicar apenas numa linha transmissiva e reprodutora mas têm de, fundamentalmente, numa linha socioconstrutivista e interactiva, fazer emergir atitudes e competências que permitam a afirmação da personalidade em cidadania democrática e dinâmica.”

O portefólio é, pois, um instrumento que realça a importância da participação da criança, levando-nos a aceitar a ideia que o educador deve promover a participação da mesma de uma forma intensa, promovendo oportunidade para decidir como quer construir e decorar o seu portefólio, condição proeminente para torná-lo ainda mais seu, com um estilo ímpar.

Em consonância com o tudo o que já foi referido, consideramos que os portefólios utilizados nos jardins de infância facultam: uma avaliação contínua e integrada na aprendizagem; possibilitam a reflexão crítica e a autoavaliação sobre a construção da sua própria aprendizagem; permitem a interdisciplinaridade e a sua coerência; vinculam o envolvimento das crianças na avaliação; e possibilitam compreender como a criança aprende. Nesta ótica, e de uma forma sucinta, salientam-se as vantagens e as grandes potencialidades deste instrumento de avaliação, levando-nos a considerar que este instrumento de avaliação evidencia os conhecimentos, as aprendizagens, as realizações, os progressos, as aquisições, os esforços, bem como as necessidades e as dificuldades sentidas e conquistadas, quer durante a realização das atividades quer durante a construção do portefólio.

Não queremos terminar sem também considerar algumas desvantagens associadas ao uso do portefólio. Segundo Veiga Simão (2005, p. 286)

“o factor tempo constitui uma das dificuldades mais apontadas pelos professores e pelos alunos para a implementação do portefólio. Para além do tempo para o elaborar, para discutir e para reflectir é inegável que o portefólio possibilita ao formador uma forma mais humana de avaliar todo o processo de aprendizagem dos alunos.”

Nesse sentido, as maiores desvantagens estão ligadas ao muito tempo necessário, ao empenho e à muita dedicação da parte do educador. É necessária uma enorme atenção para conceber e organizar o portefólio, refinando o processo de realização do mesmo, e envolvendo as crianças. É também necessário dispor de tempo para o discutir e refletir sobre tudo o que se está a experienciar. Esta desvantagem poderá ser, na realidade, minimizada se os vários intervenientes na construção do portefólio se sentirem verdadeiramente motivados. Está nas mãos dos profissionais de educação agarrar esta oportunidade de mudança, promovendo uma necessidade urgente de metamorfoses significativas ao nível da organização, funcionamento e planeamento das práticas educativas em prole do bem-estar, da felicidade e do sucesso das crianças.

2.2 Promover o portefólio como instrumento de avaliação da criança através do envolvimento da família

Sendo a família o primeiro grupo social na qual a criança se insere, é nela que vai aprender e desenvolver a sua socialização primária e os seus conhecimentos. Como afirma Stanislas Tomkiewicz e Annik Percheron (citado por Segalen, 1999, p.194),

“a socialização é o resultado das interacções da criança com a sua família e, de forma mais lata, com o seu meio ambiente. Baseia-se essencialmente em três mecanismos: a identificação com os pais e com diversos modelos sociais; a interiorização e o assumir de um certo número de normas e de saberes; a experimentação e a elaboração progressiva de modelos de conduta e de práticas”.

Depois da família, o jardim de infância torna-se o agente mais importante na socialização da criança e, desde o primeiro momento em que esta entra no jardim de infância, dever-lhe-á ser assegurada a integração em diferentes contextos aos quais a criança pertence. Para Matos & Pires (1994, p. 30) *“de uma maneira geral, é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem”.*

O papel do educador e dos pais reveste-se de particular importância no contexto escolar, sobretudo quando existe uma complementaridade entre ambos. Na linha da

ideia defendida por Marques (1993, p.33) “*A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores culturais das famílias é abrir a escola aos pais*”. Contudo, convém precisar que não é uma tarefa fácil mas em que se deve investir, pois

“todas estas formas de comunicação e de participação podem desempenhar um papel positivo no desenvolvimento e educação dos adultos, com efeitos na educação das crianças. Efeitos que se manifestam a curto prazo, mas que são particularmente importantes a médio e a longo prazo” (ME, 1997, p. 46).

Um dos objetivos gerais e pedagógicos definidos para a Educação Pré-escolar, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, (Lei 5/97), é “*incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.*”

Também “*o desenvolvimento de relações positivas, respeitosas e cooperantes entre educadores e pais que têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais*” (ME, 1997, p.26). É essencial envolver cada vez mais os pais em atividades que envolvam a educação dos seus filhos, no espaço escolar e para além dele. Mais do que os tradicionais eventos que o Jardim de Infância promove - as festas de Natal, as festas de início e fim do ano letivo, entre outras - o importante mesmo é, conseguir envolver os pais em atividades no próprio espaço escolar, em atividades de aprendizagem em casa e na tomada de decisões.

Os pais são importantes na aprendizagem e no progresso escolar das crianças e é de aplaudir quando os pais se interessam pela educação dos seus filhos e estes, por consequência, se sentem mais motivados e desenvolvem atitudes positivas em relação à aprendizagem. É também importante que as crianças sintam que os pais e familiares participam e se interessam pelas atividades organizadas pelo jardim de infância. Como salienta Rebelo (1996, p.83), “*Chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças*”. A presença dos pais e familiares no jardim de infância mostra à criança que a família valoriza aquele contexto e contribui para que a criança crie um vínculo mais forte com ele.

O portefólio assume-se, neste sentido, como um instrumento de avaliação que pode provocar a aproximação e a relação entre o jardim de infância e a família, por um lado valorizando a aprendizagem das crianças através da documentação das crianças e, por

outro lado, dando a conhecer à família o que a criança faz no dia a dia pedagógico, levando-a a questionar, a atribuir significados e sentidos ao percurso da criança.

Dado que o portefólio congrega a seleção da documentação da criança ao longo de um determinado percurso, através dele é dado a conhecer aos pais o que a criança fez, o que sabe fazer e o que ainda precisa aprender. Ou seja, através deste envolvimento a família pode sentir-se mais comprometida e envolvida no percurso da criança no jardim de infância. Nas palavras de Formosinho (2011, p. 36) “*permite[-se] um cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as marcas dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo*”. Ou seja, a aprendizagem narrada nos portefólios individuais é reconhecida e é-lhe atribuído um significado.

A família, à semelhança do educador, pode, assim, (re)construir a imagem da criança, conhecer melhor a identidade da criança, ver a aprendizagem que a criança realizou, falar e refletir sobre essa aprendizagem, apoiar a planificação do educador e apoiar a monitorização da avaliação da aprendizagem efetuada, no fundo “*compreender o fazer, sentir, [e] aprender da criança*” (Formosinho, op cit., p.36).

A família fica assim a conhecer melhor as potencialidades que o espaço onde os filhos passam tantas horas lhes oferece. “*A melhor maneira de criar continuidade entre as escolas e os valores e culturas das famílias é abrir as escolas aos pais, criar espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa*” (Marques, 1993, p. 33).

Como salienta Isabel Rebelo (1996, p. 82),

“Hoje os pais esperam da escola uma resposta um pouco diferente daquela que esperavam há anos atrás. A ideia de que, no jardim-de-infância se “entretêm” as crianças, que só se passa o tempo de uma forma divertida, sem grande intencionalidade educativa, vai estando, felizmente esmorecida”.

No entanto, hoje em dia, alguns pais ainda se limitam

“(…) a participar dentro dos limites de permissão e da tolerância do educador: pouco mais de metade dos educadores solicita ocasionalmente a participação dos pais no planeamento de actividades e menos de metade solicita esta participação na concretização de actividades do Jardim-de-Infância” (Magalhães, 2007, p. 278).

Neste sentido, o portefólio pode incentivar a família a fazer parte do quotidiano do jardim de infância de uma forma mais afetiva, disponibilizando materiais e recursos, sugerindo conteúdos, colaborando na planificação da descoberta do meio social,

histórico e cultural, informações sobre as crianças, pois como refere Silva (2003) a força da relação da escola com a família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que a grande tarefa da escola – o processo de promoção da aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, é necessário que os educadores como agentes principais desta realidade se empenhem e desenvolvam estratégias para uma adequada promoção do envolvimento e da participação parental e para uma vital formação das crianças, proporcionando o bem-estar de todos os agentes educativos. É, pois, urgente uma mudança de atitude quer na organização dos jardins de infância quer nas famílias, para que seja possível constituir formas de ação interligadas e que a participação parental não aconteça de forma casual, mas de forma quotidiana e verdadeira. O portefólio, ao longo do ano letivo, e na fase da sua partilha com as famílias pode para isso contribuir.

Os pais devem sentir-se acarinhados e motivados a colaborar e a intervirem no processo educativo, através da partilha de saberes e interesses, levando-os a reconhecerem que a sua participação *“implica um contrato mútuo entre estes e os educadores e em que os primeiros se apercebem dos benefícios pessoais e paternais que podem advir da sua participação”* (Sarmiento,1992, p.17 - p.18), reforçando-se laços que vão garantir positivamente um desenvolvimento e um percurso de aprendizagem mais integrados.

PARTE II – MODO DE ORGANIZAÇÃO E
REALIZAÇÃO DO PERCURSO

1. Campo metodológico: planear e desenvolver a prática usando procedimentos de investigação-ação

A frequência das Unidades Curriculares de Prática e Ensino Supervisionada (PES), no 1.º e no 2.º semestre do ano letivo 2011-2012, permitiu-nos conhecer o grupo de crianças e o respetivo contexto – o jardim de infância e a sala de atividades desse grupo. De forma aprofundada, e compreendendo, analisando, interpretando e vivenciando intensamente o quotidiano da sala, foi possível perceber o modo como a educadora de infância responsável por esse grupo organizava e desenvolvia a sua prática pedagógica nas suas várias dimensões, incluindo a forma como a mesma procedia à avaliação das aprendizagens das crianças, transformando-se este ponto no principal interesse a investigar.

À medida que o quotidiano se foi desenrolando, no quadro do contexto observado (no 1.º semestre) e onde se desenrolou a ação pedagógica planeada e posteriormente refletida e avaliada (concretamente no 2.º semestre), foi necessário estabelecer uma relação constante entre a teoria e a prática, para dar resposta aos desafios que emergiam do próprio contexto.

Esta necessidade de estabelecer a relação entre a teoria e a prática veio a tornar-se um desafio constante ao longo do ano letivo e contribuiu para que pudéssemos assumir uma atitude educativa e pedagógica mais coerente e que, ao mesmo tempo, pudéssemos assumir de forma mais assertiva as respostas a dar às crianças. *“Os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática”* (Pascal & Bertram, 1999, p. 7). Contribuiu, também, para desenvolver a prática alicerçada num constante processo de questionamento a que a relação entre a teoria e a prática dá resposta.

Esta relação pode ser entendida como uma “investigação”, um processo à luz da construção de conhecimento e do saber, que se faz notar como algo que deva ser efetivado pelo educador, na medida em que este, ao investigar a sua prática, encontra uma nova oportunidade para reformular os seus objetivos, a sua ação, bem como o seu relacionamento com todas as crianças e intervenientes presentes no processo educativo.

A necessidade de refletir e de investigar a prática, conforme salienta Máximo-Esteves (2008), apoiada nas ideias de Dewey, requer dos educadores ou

professores *abertura de espírito* (consideração de múltiplas vias), *responsabilidade* (para avaliar as ações) e *sinceridade* (quer na avaliação da ação quer do seu impacto) e requer também o desenvolvimento de competências para a tomada de decisões relativas ao quotidiano educativo/curricular de forma cientificamente sustentada. É neste sentido que se torna necessário “*que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planejar, observar, analisar, verificar, (...)*” (op cit., p. 41) e produzir conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender. O desenvolvimento sistemático de tais atitudes e competências num dado contexto educativo ou de ensino, através de procedimentos metodológicos e colaborativos, pode ser designado como investigação-ação (IA), pois no entender da mesma autora, a IA é uma investigação sistemática do quotidiano da sala de atividades conduzida pelas pessoas que aí estão diretamente envolvidas e que desempenham um duplo papel – o de investigador e o de participante.

Como o próprio nome indica – IA – esta forma de investigar integra um plano de investigação e um plano de ação, sustentado por um conjunto de normas e métodos e é, como nos diz Sousa (2005) uma estratégia metodológica de estudo que pode ser desenvolvida por um investigador ou por um educador/professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si e com as suas crianças/alunos. O mesmo autor ainda salienta que a IA pode ser usada ou aplicada a qualquer situação da sala de atividades ou do jardim de infância/escola.

Lewin (1974), citado por Afonso (2005, p. 75), define a IA “*como um processo em espiral com três fases: planeamento, acção e uma fase de pesquisa de factos sobre os resultados da acção*” ou seja, forma-se assim, uma espiral de relações entre a prática, a observação e a teoria. Por sua vez, para Alarcão e Tavares (2003), a IA consiste numa metodologia que se desenvolve segundo quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Sugerem que primeiramente se identifique o problema que se quer solucionar, seguindo-se a fase em que se procede à implementação do plano e só posteriormente, o tratamento através da observação, finalizando com uma reflexão.

Nas ideias ora apresentadas, reconhecemos que o desenvolvimento deste processo foi ocorrendo no espaço da sala de atividades onde desenvolvemos a PES, não em três ou quatro momentos, mas sim, em cinco momentos: recolha de dados, planificação, ação, observação e reflexão. É interessante registar que as referências que cada autor faz sobre as fases em que se desenrola a IA são variadas. Contudo, embora se constatem diferentes momentos de ocorrência do desenvolvimento do processo, este conjunto

sistemático de fases, uma vez concluídas, podem “(...) *ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projecto e assim sucessivamente* (Lessard-Hébert, 1996, p.15).

Por seu lado, Stake (1998, p. 25) ainda adianta e faz uma chamada de atenção aludindo que a IA “(...) *requer uma organização conceptual, ideias que expressem a compreensão que se procura, pontes conceptuais que partam do que já se conhece, estruturas cognitivas que guiem a recolha de dados e esquemas para apresentar as interpretações a outras pessoas.*”

É do conjunto de estudos destes autores, que somos levados a inferir que a grande finalidade desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da própria, depreendendo que o projeto investigativo se reveste de importância na medida em que se exige conhecer e avaliar a situação para posteriormente a “remodelar” com inovação, com o intuito de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam das práticas educacionais.

Na opinião de Sanches (2005, p. 130), o educador

“(...) ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão/acção/reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e a produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.”

Uma mudança e um aperfeiçoamento efetivo favorecem a alteração de mentalidades e de formas de estar e de agir. Esta reforma de processos educativos com sucesso e eficácia passa pelo envolvimento e empenhamento de todos os intervenientes, na medida em que todos assumem responsabilidades de saber e decidir quais as mudanças que pretendem, a fim de melhorar a qualidade da ação, tendo sempre por base o seu contexto, remetendo-nos para a premência de o investigar e compreender, de forma contextualizada. Ancorada nestes princípios, a investigação “*adquire mais um sentido de desenvolvimento pessoal daqueles que estão implicados no processo do que um sentido de generalização dos dados ou estabelecimento de princípios gerais*” (Zabalza, 1994, p.34).

É na resposta a este desafio e no contributo desta metodologia que assenta a ação e a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, arquitetando estas “*o eixo estratégico do processo de investigação-ação*” (Grundy e Kemmis, 1997, citado por

Máximo-Esteves, 2008, p. 21), determinando também a habilidade de assumir valores e atitudes, constituindo coerência entre a teoria e a prática.

Na senda das ideias da mesma autora (op cit.), para desenvolver um projeto de IA é necessário estabelecer os *propósitos* selecionados para a investigação – no nosso estudo correspondem à necessidade de construir conhecimento sobre o currículo na Educação Pré-escolar, sobre os seus modos de gestão pela educadora especificamente no que se refere à prática da avaliação das crianças, e à escolha do portefólio como instrumento de avaliação. É necessário estabelecer os *tópicos* que provêm das observações que o educador/professor efetua no contexto, dos dilemas que a prática lhe coloca e da sua vontade para melhorar o ensino e a sua satisfação profissional – no nosso estudo querer compreender o modo de trabalho pedagógico da educadora para lhe poder dar continuidade através das nossas intervenções, querer conhecer os procedimentos de avaliação utilizados pela educadora, querer implementar a prática do portefólio para concretizar a avaliação das crianças e querer contribuir para refletir e implementar esta prática considerando nela as competências das crianças. E é necessário *formular as questões*, ou seja o ponto de partida para conduzir a investigação.

Assim, com o propósito de orientar o trabalho empírico revelou-se oportuno considerar questões de orientação e realização, bem como objetivos que se pretenderam alcançar. Como adianta Máximo-Esteves (2008, p. 80) as questões de orientação e realização possibilitam “*focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer*”. Estas questões devem ser conduzidas para a ação, na medida em que permitem a ocorrência de todas as oportunidades e sejam norteadas para uma resposta de carácter descritivo e interpretativo (Fisher, 2001; Hubbard e Power, 1993, citados por Máximo-Esteves, 2008).

Considerámos, então, as seguintes questões:

- Como se constrói e desenvolve o currículo nesta sala de atividades?
- Quais as práticas avaliativas utilizadas pela educadora de infância responsável por este grupo de crianças?
- A educadora de infância utiliza o portefólio como instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças? Se sim, de que forma? Se não, quais os motivos que a levam a não recorrer a este?

- Em que medida pode a construção dos portefólios realizados pelas próprias crianças, contribuir para a aquisição e para o desenvolvimento de competências?
- De que forma poderá a construção do portefólio da criança favorecer competências de autorreflexão e autoavaliação da criança e da educadora de infância?
- Quais as potencialidades e/ou desvantagens na utilização do portefólio como instrumento facilitador da prática pedagógica?

As questões de investigação formuladas e centradas no desenvolvimento da prática, em concreto na organização e desenvolvimento do currículo, com enfoque nos procedimentos de avaliação das crianças, são o caminho para alcançar os objetivos que traçámos:

- a) Investigar o processo de ensinar e de aprender no quadro das pedagogias participativas da infância;
- b) Refletir o currículo e o seu desenvolvimento/gestão na Educação Pré-escolar;
- c) Aprofundar, no âmbito do currículo, o conceito de avaliação na Educação Pré-escolar;
- d) Envolver as crianças na construção do seu portefólio;
- e) Promover uma estreita relação entre o jardim de infância e a família;
- f) Avaliar as perceções dos pais relativamente à utilização do portefólio de avaliação;
- g) Contribuir para a reflexão de práticas de avaliação alternativas no jardim de infância;
- h) Compreender a importância da construção do portefólio para o desenvolvimento profissional da “investigadora”/educadora estagiária.

Este caminho de IA alicerçou-se em procedimentos reflexivos para a ação, na ação e sobre a ação. “*A reflexão na e sobre a acção ajuda os profissionais a desenvolverem-se continuamente e a aprenderem das suas experiências*” (Kim e Lee, 2002, p. 378), por isso a investigação é perspectivada segundo Lima (2006, p. 7) como “*(...) uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade*”.

Relembrando as palavras de Sousa (2005) a IA não segue a sequência dos procedimentos de outras metodologias de investigação, pois não tem por objetivo procurar resposta(s) para um problema central que o investigador definiu como ponto de partida e que permanece inalterável até ao fim da investigação. O ponto de partida da IA são, pois, as questões e os objetivos que o investigador ou o educador/professor colocam.

Os momentos únicos que se vivem no processo da IA permitem o conhecimento mais profundo da realidade e do contexto educativo e criam oportunidades para responder às situações de forma mais refletida e consciente baseadas numa construção crescente do conhecimento, resultado da capacidade de criar laços estreitos entre a teoria e prática.

Foi esta a metodologia escolhida para desenvolver este projeto/trajeto de prática em que, de forma mais específica tentámos aprender e partilhar essa aprendizagem sobre o currículo e em particular, sobre a avaliação das crianças através do portefólio, com a educadora responsável, as crianças, as famílias das crianças e com a nossa colega de estágio. Só com o envolvimento de todos estes intervenientes foi possível desenvolver este projeto e alcançar os seus objetivos. Como salienta Máximo-Esteves (op cit., p. 42)

“todos os participantes colaboram na tomada de decisão (...) [e a IA] é um processo cujo funcionamento assenta na colaboração. A comunicação crítica entre os vários participantes é necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista.”

1.1 Instrumentos de recolha utilizados e procedimentos seguidos na sua análise

Nas palavras de Sousa (2005, p.96) a IA *“baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso uma feição eminentemente empírica”*. Refere ainda o mesmo autor (op cit.) que a mesma não visa o conhecimento científico generalizável, antes visa o conhecimento necessário relativo a uma situação ou propósito particular.

Seguindo a orientação sugerida por Máximo-Esteves (2008) no período inicial de PES, mas também ao longo do trajeto, foi preciso “focar” o contexto do jardim de infância, a sala de atividades, o grupo, a educadora. *“Focar significa selecionar, isto é, decidir o que escolher e o que rejeitar”* (p.85). Foi também preciso *“tornar o familiar*

estranho” (p.85) procurando sustentar a *“rotina e desocultar o que se esconde sob os gestos (...) e usar um diário”* para registar as notas de campo resultado da observação no contexto em estudo.

Neste percurso de IA recorreremos, essencialmente, à **observação** direta, participante e sistemática, ao longo das Unidades curriculares de PES, registando dados nas notas de campo. Também recorreremos à observação documental dos registos fotográficos e das produções das crianças.

“Observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 80), pois esta *“ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Também Rigolet (1998, p. 37) salienta que observar *“é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É por os cinco sentidos em acção. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança.”*

Nas palavras de Parente a observação possibilita-nos *“obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar”* (2002, p. 169).

Assim, numa primeira fase, procedemos à observação do contexto educativo, seguindo as orientações e os instrumentos do Projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (ME, 2009): *“ficha do estabelecimento educativo”*; *“ficha do espaço educativo da sala de atividades”* (espaço interior/espaço exterior); *“ficha da educadora de infância”*; *“ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças”*.

As nossas observações começaram a ser cada vez mais intencionais no sentido de procurar apenas o significativo sobre e para o grupo e sobre e para cada criança em particular. Essas observações foram apoiadas por princípios de natureza socioconstrutivista, o que nos levou a aceitar o desafio, que consistiu na identificação e implementação da construção de portefólios das crianças tornando possível um novo e diferente olhar sobre as novas concepções de avaliação marcadas pelos pressupostos de uma avaliação formativa e alternativa.

Foi com base nessas observações da realidade que surgiram propostas de atividades, que foram, ao longo do 2.º semestre, uma fonte de aprendizagem para as crianças, baseadas no projeto curricular do grupo, juntamente com atividades por nós

sugeridas, sendo reformuladas, sempre que necessário, através de sugestões facultadas pelas próprias crianças ou pela educadora cooperante.

No que se refere à necessidade de as crianças utilizarem saberes e capacidades para pensar, para agir, para aperfeiçoarem e crescerem a todos os níveis, neste sentido, houve, pois, uma constante intencionalidade pedagógica e a promoção de um ambiente estimulante e desafiador, desenvolvendo atividades e aprendizagens adaptadas sempre às necessidades, interesses e motivações do grupo, impulsionadoras de desenvolvimento e enriquecimento pessoal, incentivando as crianças a transmitir as suas sugestões, a exprimir as suas opiniões e ideias, a utilizar o seu pensamento, interpretar, analisar, refletir e avaliar de forma sistemática e objetiva.

Neste sentido, e numa perspetiva da estimulação da comunicação e do pensamento, foi essencial uma intervenção assente num clima de apoio e de confiança nas capacidades e competências das crianças, respeitando o ritmo de cada uma delas e valorizando os seus esforços.

As **notas de campo** foram usadas com o propósito de validar e enriquecer os registos de observações. As notas de campo foram elaboradas à medida que decorriam as mais diversas atividades, quer num tempo simultâneo quer num momento imediatamente posterior. Considerámos muito importante o uso das notas de campo pois permitiram registar momentos fulcrais, como registos e descrições das interações entre as crianças, análises, dificuldades, reflexões. Segundo Bogdan & Bicklen, (1994, p. 150) as notas de campo são “*o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.*”

O recurso à **fotografia** foi outro meio de registo a que recorreremos com bastante regularidade, uma vez que houve necessidade de registar algumas situações no decorrer das diferentes experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, bem como os momentos de brincadeira livre e de interação com os pares, de forma a complementar a observação. A máquina fotográfica sendo utilizada frequentemente, não suscitou qualquer tipo de desconforto nem afetou o normal funcionamento da rotina do dia a dia, levando as crianças a agir de forma natural e positiva.

Os registos fotográficos foram também importantes instrumentos de recolha de dados na investigação, pois “*a natureza visual dos dados apresenta simultaneamente desafios e possibilidades*” (Graue & Walsh, 2003, p. 183), uma vez que as fotografias

contêm “(...) *informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Destacamos ainda o recurso às produções/**documentação das crianças** que refletem a forma como as crianças pensam, os seus conhecimentos e as suas vivências. Esta documentação possibilita, ao longo do tempo, conhecer e compreender as suas transformações e a forma como o seu pensamento se vai articulando e elaborando, através de um espaço criado pela educadora para a avaliação que, em crescendo, pode vir a valorizar as interações verbais e a criar momentos que se traduzem de forma positiva no que respeita à estimulação, concentração, autonomia e atitude reflexiva por parte das crianças, contribuindo para que esta possa criar bons hábitos de pensar, usando e agilizando o seu pensamento desde cedo (Marchão, 2012).

No âmbito do nosso projeto pretendemos ainda conhecer as conceções da educadora sobre a avaliação das crianças bem como as opiniões/reações das crianças e dos pais sobre o uso do portefólio. Nesse sentido, e não menosprezando os contributos que o uso dos inquéritos por questionário nos podiam trazer, optámos por usar a **entrevista** como meio mais adequado a esses nossos objetivos.

As entrevistas assumiram para nós a perspectiva de Vasconcelos (1997, p. 58) que considera que uma boa entrevista “(...) *não deve ser só perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação.*”

É importante, contudo, salientar que, a entrevista apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens Bell (1997, p. 178) menciona

“a sua adaptabilidade”, contudo, Valles (1997, p. 196) vai mais à frente e releva como principais vantagens: i) a possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa, contextualizada e através das palavras dos actores e das suas perspectivas; ii) a possibilidade dos investigadores esclarecerem alguns aspectos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou o questionário não permitem; iii) é geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a selecção de outros instrumentos.”

As entrevistas foram realizadas no jardim de infância, atribuindo um especial cuidado na escolha dos espaços que assegurassem a sua realização em clima tranquilo, agradável, sem interrupções, e essencialmente, no caso das crianças sem se “desligarem” da sua rotina diária e da sua vida quotidiana, de modo a que não interferissem na sua forma de ser e de estar.

Contactámos pessoalmente os pais das crianças para lhe pedir autorização para a realização das entrevistas aos próprios e aos seus respetivos educandos, explicando de forma sucinta os nossos objetivos principais, combinando o dia, a hora e o local, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

Entrevistou-se, igualmente, a educadora cooperante, responsável pelas crianças da sala.

As entrevistas foram realizadas durante o mês de julho de 2012, à exceção de duas delas, pelo fato de dois dos pais estarem fisicamente ausentes da cidade de Portalegre durante o mês de julho e agosto, realizando-se apenas essas entrevistas no mês de setembro. No entanto, devemos reconhecer e salientar que a disponibilidade foi total e sentimos um espírito de colaboração muito positivo e inestimável para o desenvolvimento do nosso trabalho.

No início da entrevista cada um dos entrevistados foi informado do objetivo da investigação, sendo solicitada a autorização da gravação da entrevista na íntegra e em suporte áudio, garantindo o seu anonimato e o sigilo no tratamento dos dados recolhidos. Ainda para garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um número de código a cada entrevista de acordo com a ordem de realização da mesma.

As entrevistas foram conduzidas através de um guião inicial, construído antecipadamente, servindo de linha orientadora para o decorrer da mesma (anexos n.ºs 1, 3 e 5). Este foi concebido tendo em conta o público a quem era dirigido e constituído por um conjunto de questões que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados, permitindo a cada um manifestar os seus entendimentos e perceções. A construção dos guiões das entrevistas do tipo semi-estruturado remeteu-nos para momentos de reflexão, visto que exigiu uma seleção cuidada das questões a abranger.

Embora tendo como apoio as questões do guião, o entrevistador “(...) *não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação*” (Fox, 1987, p. 607).

Durante as entrevistas realizadas apenas estiveram presentes o entrevistador e o entrevistado. Ouvimos atentamente cada um dos entrevistados e a “conversa” foi sendo gravada.

Os dados obtidos através das entrevistas são de natureza qualitativa e o recurso à técnica de análise de conteúdo assume grande importância no processo de tratamento e análise de dados.

Sousa (2005, p. 264) salienta que a análise de conteúdo assume “(...) *uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos*”.

Já Bogdan & Biklen (1994, p. 205) reconhecem que o trabalho de análise do conteúdo das entrevistas, ao centrar-se na organização sistemática do material recolhido no terreno, permite “*trabalhar com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai transmitido aos grupos*”, considerando a propósito desta técnica que “*alguma análise tem de ser realizada durante a recolha de dados. Sem isto, a recolha de dados não tem orientação; se assim não o fizer, os dados que recolher podem não ser os suficientemente completos para realizar a posterior análise*” (p. 206).

Por seu lado, Bardin (2009, p.44) entende por análise de conteúdo “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens*”. Salienta ainda, a mesma autora (op cit.), que a análise do conteúdo se processa em torno de três períodos sequenciais: o primeiro corresponde à fase de pré-análise, conferindo a organização do material a ser analisado com a garantia de uma leitura cada vez mais precisa, flutuante e persistente; o segundo atende à exploração do material. Esta tarefa traduz-se num processo demorado e é pertinente que ocorra antes da análise propriamente dita; por fim, o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação, configurando, naturalmente tornar os dados válidos e com significado.

Assim, começámos por efetuar a transcrição na íntegra das entrevistas (anexos n.ºs 2, 4 e 6). À fase da transcrição das entrevistas, seguiu-se uma primeira leitura geral e uma análise integral e pormenorizada de cada entrevista e também cruzámos informações provenientes do conteúdo das mesmas. Posteriormente realizámos leituras sucessivas de uma forma mais aprofundada o que permitiu destacar e selecionar as ideias centrais e, desta forma, possibilitar fazer inferências sobre os pensamentos

expressos de cada entrevistado. Reconhecemos um conjunto vasto de testemunhos que se revelam distintos, complexos e de uma riqueza inigualável.

A análise e a interpretação possibilitaram-nos um maior aprofundamento dos sentidos produzidos nos discursos pelos entrevistados.

1.2 Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

A componente de Prática de Ensino Supervisionada decorreu ao longo do ano letivo 2011 - 2012 num contexto educativo da rede pública, o Jardim de Infância da Praceta, do Agrupamento de Escolas e Jardins de Infância nº 2 de Portalegre, situado numa área urbana da cidade de Portalegre.

O edifício funciona em instalações cedidas pelo Centro Infantil de São Lourenço, coexistindo nesse edifício com a creche desse mesmo Centro Infantil.

O coordenador do estabelecimento é um professor do 1.º ciclo do ensino básico, nomeado pelo respetivo Agrupamento. Porém, não estando presente no Jardim de Infância a tempo inteiro, quem assegura a gestão deste estabelecimento é uma das educadoras de infância aqui em exercício.

O horário normal de funcionamento do Jardim de Infância é das 8 horas até às 18 horas, estando a componente letiva a funcionar entre as 9 horas e as 12 horas e 30 minutos e as 14 horas e as 15 horas e 30 minutos.

A componente de apoio à família está distribuída em três períodos: manhã – das 8 horas às 9 horas; almoço – das 12 horas e 30 minutos às 14 horas; tarde – das 15 horas e 30 minutos às 18 horas, com o acolhimento das crianças na sala destinada à Componente de Apoio à Família (CAF), sendo esse serviço prestado por um animador sócio-educativo.

O horário do almoço decorre entre as 12 horas e 15 minutos e as 13 horas e é assegurado pelas próprias educadoras e pelas assistentes operacionais de cada sala.

Relativamente ao horário de funcionamento das instituições verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que segundo o artigo 12.º:

“1 - Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 – O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3 – O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.”

No que concerne às normas de funcionamento do Jardim de Infância este orienta-se sobretudo pelo Regulamento Interno. Em articulação com este documento é elaborado o Projeto Educativo do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades do Agrupamento, o Projeto Curricular de Escola, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Individual da Criança que definem todas as atividades de acordo com as características da população escolar.

A instituição possui diversas instalações: uma sala para movimento/ginásio, uma sala de acolhimento que corresponde às necessidades da Componente de Apoio à Família, uma cozinha, um refeitório, casas de banho para crianças e outra para adultos, e ainda uma sala de isolamento e um gabinete médico.

O Jardim de Infância possui ainda três salas de atividades, sendo que a sala 1 tem lotação máxima de vinte e cinco crianças e as salas 2 e 3 têm ambas vinte crianças, sendo todos os grupos organizados de forma heterogénea, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

Sessenta e cinco é o número total de crianças que frequentam o Jardim de Infância correspondendo também, ao número de crianças inscritas, não se encontrando nenhuma em lista de espera.

No que concerne ao número de crianças que frequentam cada sala deste jardim de infância diferencia de sala para sala, o que implica que o rácio por adulto/criança também difira. Na sala 1 o rácio é de 12,5 (vinte e cinco crianças e dois adultos) e nas salas 2 e 3 o cálculo é de 10 (vinte crianças e dois adultos).

As crianças participam nas atividades extra curriculares organizadas pela Associação de Pais, sendo os próprios a contribuírem financeiramente por mês com cinco euros para essas mesmas atividades.

Segundo o Decreto-Lei n.º 372/90 de 27 de Novembro,

“em cada estabelecimento, os pais e encarregados de educação podem organizar-se em Associação de Pais, com o objectivo de garantir os seus direitos e deveres enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação dos filhos ou educandos, defendendo a liberdade de ensinar e de aprender, bem como promover a melhor qualidade de ensino.”

Parece-nos fundamental, abrir um parenteses para enaltecer e prestigiar o espaço exterior do estabelecimento educativo. Este confere às crianças segurança e muita alegria. Envolve toda a instituição e encontra-se limitado com o meio circundante com a presença de muros intransponíveis, impedindo as crianças de o transpor. Tem vários portões, mas o acesso à instituição faz-se apenas por um deles que facilita a entrada e saída, com uma tranca que permite a segurança das crianças. É um espaço amplo para brincar, estando rodeado por algumas árvores de grandes dimensões e outras de dimensões menores que ajudam a diminuir o calor com a sua sombra.

As crianças, nos últimos dias, desfrutaram do espaço exterior devido ao bom tempo que se fazia sentir. Observamos e constatamos que as crianças respiravam alegria e satisfação. E aqueles que são mais reservados na sala soltaram-se e brincaram sem qualquer preconceito.

A brincadeira tem imensos benefícios. Brincar é mais do que um momento de lazer. Brincar é fundamental para o desenvolvimento corporal, cognitivo, social e emocional da criança. *“Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo”* (Portugal, 2010, p. 88).

Através da brincadeira a criança melhora a sua motricidade, a memória, a atenção, a imaginação, a criatividade, o raciocínio, as competências linguísticas e estimula a criatividade. A brincadeira também a ensina a aprender como as coisas funcionam e como resolver problemas, a explorar o mundo, a construir o seu saber, a partilhar e a respeitar o outro, experimentando emoções como a alegria, a tristeza, o medo. É uma forma agradável de crescer. Mais importante do que tudo isto, é a criança ser feliz enquanto brinca, sejam elas brincadeiras imaginativas, manipulativas, artísticas, imitativas, exploratórias, físicas e/ou musicais.

Segundo Portugal (2010, p.88),

“o brincar, como Moyles e Adams (2001) afirmam, permite-lhes experienciar situações de aprendizagem que as mobilizam cognitivamente, afectiva e socialmente; em situações e contextos de aprendizagem significativas e relevantes, de exploração activa, promotores de curiosidade, imaginação e criatividade; permite ainda experienciar situações abertas, de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar. Sendo uma actividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses da criança e está associada ao prazer.”

O espaço exterior deve ser propício às aprendizagens das crianças, proporcionando quer momentos de brincadeira quer momentos intencionais. Tendo este espaço outras

potencialidades, as situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre”, e neste sentido a sua organização também tem de ser cuidadosamente pensada. Os equipamentos e materiais devem, tal como no espaço interior, ser diversificados e, acima de tudo, oferecer condições de segurança.

No jardim de infância, sendo esse espaço de tempo privilegiado para aprendizagens estruturantes e decisivas no desenvolvimento infantil, deve estimular o brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, e o tempo para brincar deve ocupar também um lugar especial na prática pedagógica. “*O espaço exterior do estabelecimento da Educação Pré-escolar é igualmente um espaço educativo*” (ME, 1997, p. 38).

1.3 Constituição e caracterização do grupo

O grupo de crianças com que trabalhamos correspondeu à sala 3, tendo como responsável a educadora Fátima. O grupo em questão é constituído por vinte crianças, das quais oito são do sexo feminino e doze do sexo masculino. Quanto à idade é um grupo heterogéneo, havendo quatro crianças com três anos, duas com quatro anos e as restantes catorze com cinco anos (Gráfico 1).

Este grupo é formado por catorze crianças que transitaram do ano letivo anterior, duas crianças de quatro anos e uma de três anos que transitaram de outro jardim de infância e três crianças de três anos que vieram de casa e frequentam o jardim de infância pela primeira vez. Na maioria, quase todas as crianças tinham amigos na sala, à exceção das três crianças que vieram pela primeira vez. Este facto parece ter facilitado a adaptação à sala e ao grupo.

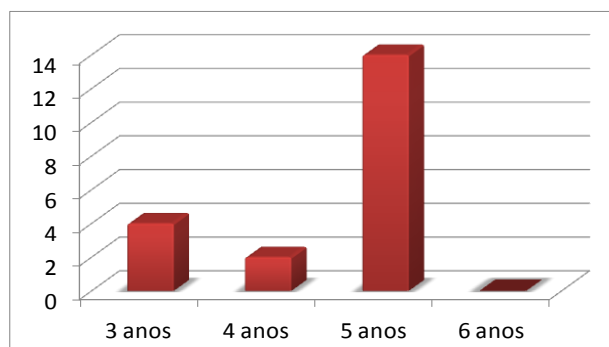


Gráfico 1: Distribuição das crianças por idade

A heterogeneidade do grupo, no que à idade diz respeito, permitiu formas de interação mais versáteis, dinâmicas e positivas entre os pares, que sustentaram maiores e melhores aprendizagens, aumentando a qualidade de raciocínio, pensamentos mais elaborados e conversas cada vez mais apetecíveis, levando-as a aperfeiçoar o seu estar e fazer.

Uma das crianças de cinco anos que frequenta o jardim de infância desde o ano letivo 2009/2011 é portadora do Síndrome de Down e irmã gémea de uma outra criança, a qual também frequenta o mesmo estabelecimento. É apoiada pela Equipa de Intervenção Precoce: uma professora do 1º Ciclo, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional. Está abrangida pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, alínea a), apoio pedagógico personalizado e avaliada segundo a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). Tem sido muitíssimo estimulada quer pela família quer por toda a equipa da intervenção precoce que a acompanhou no ano anterior.

Dezanove crianças vivem com os pais, o correspondente a 95% e apenas uma se encontra a viver apenas com a mãe, o que corresponde a 5% (Gráfico 2).

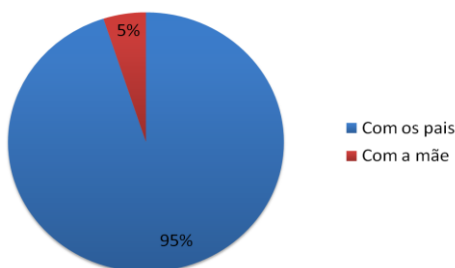


Gráfico 2: Com quem vivem as crianças do grupo.

Em relação à profissão dos pais (pai e mãe), apenas duas mães trabalham por conta própria, sendo os restantes, funcionários por conta de outrem.

O grupo foi construindo hábitos e rotinas organizacionais com rotinas de trabalho bem determinadas e promotoras de um ambiente securizante. A estabilização de uma estrutura organizativa (rotina educativa) proporciona a segurança necessária para o investimento cognitivo das crianças. A rotina permite às crianças saberem o que podem fazer nos vários momentos e prever o seu seguimento, oferecendo-lhes conforto e segurança. Porém, esta é flexível, sendo suscetível de ser alterada com base em modificações propostas pela educadora e pelas crianças, sempre que necessário.

Na perspetiva de Hohmann & Weikart, 1997, p. 224) a rotina propicia

“(...) à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interacção com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam, e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados.”

2. Ação em Contexto

2.1 Reflexão Geral da Prática e Intervenção Supervisionada

Considerando que falar da prática pedagógica é falar num compromisso e responsabilização progressiva, bem como na mobilização dos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares do curso e no desenvolvimento de competências de reflexão crítica, suportadas por atitudes de investigação permanente, sobre o processo de ensino-aprendizagem e os contextos de ação, considerámos, desde o início, a prática pedagógica como um desafio. Assim sendo, a prática pedagógica constituiu-se num momento essencial que nos possibilitou a oportunidade para aprimorar, consolidar e mobilizar um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo do curso. Esta possibilidade de aplicar na realidade do jardim de infância os conhecimentos teóricos adquiridos foi seguramente a melhor forma de nos consciencializarmos daquilo que é, verdadeiramente, a profissão de educadora de infância.

Ao conceber a prática educativa e, para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorresse da melhor forma possível, importou que, enquanto estagiária, assumíssemos o compromisso de contribuir para a “agência da criança”, delineando uma planificação e ação baseada nas pedagogias hodiernas da infância. Foi necessário, numa primeira fase, compreender as regras de funcionamento, a organização da sala de atividades e o material disponível, bem como o que estava a ser trabalhado na sala de atividades, os interesses e as necessidades das crianças, criando condições para uma continuidade e uma intencionalidade educativa mais eficaz.

Ter em mente a preocupação de não ser uma mera transmissora de saberes, tentando que as crianças fossem sempre o centro do processo educativo, foi um lema que sempre nos preocupou e, por isso, considerámos ao longo da prática a necessidade de:

- incentivar as crianças a construir o seu próprio conhecimento, levando-as a participarem ativamente;

- e promover a valorização das suas competências individuais, o seu bem-estar e a sua autoestima.

Esse mesmo lema levou-nos a adotar uma postura atenta e segura nas interações com as crianças, favorecendo o reconhecimento destas como elementos ativos na planificação das atividades e facilitando, claramente, a escuta da sua “voz” ativa. A adoção de tais atitudes “e compromissos” permitiram também estreitar laços com as crianças, baseados na confiança, no afeto, no respeito, na disponibilidade e na aceitação individual de todas sem quaisquer exceção.

Numa perspetiva de contribuir positivamente para a educação das crianças, privilegiámos a promoção de atividades envolvendo toda a comunidade escolar. Este envolvimento foi fundamental no sentido de evidenciar e proporcionar às crianças uma educação de qualidade e uma vivência saudável, facilitadora de aprendizagem, no espaço partilhado por todos. A participação, o contacto e o envolvimento com a família das crianças foi igualmente crucial para uma boa relação entre todas as partes e para o sucesso que se veio a constatar na construção de conhecimentos. Muitas das atividades só se concretizaram devido à disponibilidade e ao empenho de todos os pais, que não olhando a horários, fizeram o que havia para ser feito, em benefício do crescimento e do bem-estar dos seus filhos. Os pais participaram ativamente nas várias atividades que lhes foram propostas e, sempre que solicitados, compareceram no Jardim de Infância, mostrando-se sempre disponíveis, agradados, repletos de sorrisos, e sempre com uma palavra amiga e um elogio para dar.

Quanto ao espaço de e para aprendizagens, não nos restringimos apenas ao da sala de atividades. Realizámos e proporcionámos, sempre que possível, atividades ao ar livre, nomeadamente no espaço exterior da instituição, assim como passeios, visitas de estudo, levando as crianças a contactar com outros contextos e outras realidades. Também no que se refere à organização e gestão do tempo, consideramos ter desenvolvido uma gestão responsiva às necessidades e ritmos das crianças e ao equilíbrio da planificação e dos momentos “das crianças e dos adultos”. Gerir o tempo, mais do que o preencher, torna-se uma intenção educativa e pedagógica.

A grande adesão das crianças às propostas apresentadas, bem como uma evolução significativa ao nível da construção de saberes e do desenvolvimento do espírito crítico, da sua capacidade argumentativa e imaginativa são aspetos positivos a realçar. As

crianças foram sempre encaradas como elementos centrais no que respeita às suas ações e opiniões.

Colocados estes fundamentos pedagógicos, importa referir que todo o percurso desenvolvido com as crianças partiu da análise do projeto curricular de grupo. A liberdade para a escolha das atividades cedida pela educadora, foi um estímulo que contribuiu para ajudar no desenvolvimento da ação pedagógica, exigindo, no entanto, uma maior confiança e uma atenção redobrada aquando da escolha e da organização das atividades educativas. Nesse sentido, foi nossa preocupação promover aprendizagens significativas, tendo sempre a preocupação que as crianças fossem o centro do processo educativo, adotando uma pedagogia de participação e possibilitando-lhes serem elas próprias agentes ativos no seu processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011).

Desta forma, e tendo como principal objetivo a promoção do desenvolvimento das crianças, considerámos pertinente procurar selecionar estratégias que possibilitassem dar resposta efetiva às necessidades individuais, sem nunca perder de vista as capacidades, os interesses e as necessidades das crianças para que se pudessem envolver naturalmente por si só, bem como da descoberta e da investigação que elas próprias iam fazendo. De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de forma mais significativa quando as ações emergem dos seus interesses, constituindo-se como meio favorecedor da construção de novos saberes. Daqui decorre, como também afirma Portugal (2010, p. 83), que *“importa que as crianças encontrem na sala algo que responda bem às suas necessidades de desenvolvimento, estímulos necessários para desencadear atividades intensas e que atendam a todos os domínios desenvolvimentais.”*

Nesta linha de pensamento e procurando que a prática educativa fosse sustentada em algumas conceptualizações da pedagogia em participação, propiciando experiências de aprendizagens múltiplas e significativas, tivemos em consideração, aquando da elaboração das planificações e do desenvolvimento da ação, a necessidade de estabelecer articulações entre as diferentes áreas de conteúdo estabelecidas nas OCEPE, procurando perspetivar as experiências de forma integrada e interdisciplinar.

As áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE são *“âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer”* (ME, 1997, p. 47). Estas são encaradas

“(…) como mais do que áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de acções e oportunidades cada vez mais complexas” (Marchão, 2012, p.51).

Assim, no que respeita à **Área da Expressão e Comunicação**, e em concreto ao **domínio da Linguagem e da Abordagem à Escrita**, recorremos com frequência: aos diálogos democráticos em grande grupo, promovendo interações verbais com e entre as crianças; aos momentos de comunicação levando as crianças a explicarem sobre o que se pretendia fazer e como, e a forma como se realizou. Aquando das palavras mal pronunciadas por algumas crianças, tivemos sempre o cuidado de as devolver de forma correta. Este olhar atento à oralidade foi uma das primeiras e grandes preocupações.

Como nos diz Fontana (1991, p.97), o bom educador

“(…) deve estar sempre alerta para as oportunidades de ensinar a linguagem. Embora a correcção constante da fala de uma criança seja-lhe fatigante e possa até mesmo desencorajar o uso das palavras, o estímulo e a orientação solidários, sempre que adequados auxiliam as crianças a verem as possibilidades linguísticas disponíveis. E o elogio e o encorajamento do bom uso da linguagem auxiliam-nas a ver os dividendos que aumentam com a concretização dessas possibilidades.”

Também, foram proporcionados momentos intencionalmente desenvolvidos e que permitiram: a exploração e aprendizagem de lengalengas, rimas, adivinhas e poemas; a divisão silábica; a identificação fonética; a leitura e o conto de histórias (recorrendo a livros e a fantoches); a criação de histórias com base em imagens; a construção de um livro; a exploração de livros, a descodificação de imagens; o reconto de narrativas ouvidas; a exploração de sons, a exploração do carácter lúdico e o significado de novas palavras; a identificação de palavras terminadas no ditongo nasal “ão” (tendo como ponto de partida a palavra profissão, na exploração do tema as profissões) e a utilização do desenho como forma de escrita para representar a informação.

Ainda propiciámos oportunidades de comunicação não-verbal, permitindo que se conseguissem expressar e comunicar através de gestos e de mímica e o contacto com os meios audiovisuais e novas tecnologias. A utilização do computador como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem das crianças no desenvolvimento da escrita e da leitura proporcionaram o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente, atrativo e significativo, revelando-se uma postura de interesse pela imagem gráfica e que provocou nas crianças o desejo de quererem saber mais sobre a informação que estavam a visualizar.

O contacto com o código escrito despertou uma enorme curiosidade nas crianças. Aproveitando essa curiosidade, permitimos-lhes contactar com as diferentes funções do código escrito. Nesse sentido, permitimos oportunidades de tentativas de escrita, nas quais as crianças imitaram e reproduziram palavras, por exemplo, tentando copiar o título de um livro ou mesmo o seu nome, facilitando a descoberta e o reconhecimento de letras e a emergência da linguagem escrita. “*Quanto mais as crianças estiverem expostas ao material impresso e envolvidas com a linguagem escrita mais facilmente se apropriarão das funcionalidades e de alguns aspetos convencionais de escrita*” (Mata, 2008, p. 17).

Ao nível do **domínio da matemática** procurámos, através de vivências do quotidiano e em situações de rotina diária, disponibilizar às crianças, de uma forma natural, a construção de conceitos matemáticos. Realçamos, no âmbito das noções matemáticas: a interpretação de dados apresentados na tabela de presenças e no quadro dos registos do tempo; a capacidade de noções de tempo (depois, antes e agora) e espaço (dentro/fora, em cima/ em baixo, longe/perto); noções de quantidade (situações de receitas culinárias); os termos de maior, menor ou igual; os números cardinais e ordinais; as operações simples de adição e subtração; as figuras geométricas (diferentes tamanhos e cores); a formação de conjuntos; classificar; seriar; correspondência termo a termo; procurar, formar e descrever a regularidade de padrões (de repetição e de crescimento); organização e interpretação de dados (numa tabela, pictograma, diagrama de Carroll e diagrama de Venn).

Tais noções matemáticas permitiram às crianças a capacidade de estimular a sua curiosidade, investigar, formular hipóteses, pensar criticamente e raciocinar sobre os dados, resolver problemas e a comunicar resultados.

Ainda que as crianças tenham participado ativamente nas várias situações e na resolução dos problemas, afirmamos a importância da consciência do papel fundamental do educador, centradas em propor

“(...) situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança, num pequeno grupo, ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participar no processo de reflexão” (ME, 1997, p.78).

Relativamente ao **domínio das expressões**, foram privilegiadas atividades educativas promotoras do desenvolvimento de destrezas motoras finas e do contacto com diferentes formas de manifestação artística como: o desenho; a pintura (lápiz de

cor, lápis de cera, canetas de feltro, tintas e chocolate); a moldagem (barro, massa de moldar e plasticina); a dobragem; o recorte; a colagem; a picotagem; enfiamentos; carimbagem.

Os recursos e materiais de aprendizagem utilizados foram variados, permitindo à criança a utilização e exploração de vários tipos de materiais, incluindo também vários tipos de papel e pano, lãs, botões, cordel, algodão, elementos da natureza, entre outros.

Através de situações de pintura com chocolate e realização de receitas culinárias, as crianças exploraram os seus ingredientes, favorecendo o desenvolvimento das capacidades percetivas: paladar, tato, visão, olfato e audição. As crianças aferiram que os alimentos são ingredientes fantásticos para explorar, tocar, cheirar e provar, apelando aos cinco sentidos e inspirando à arte, à sua imaginação e criatividade.

O processo de exploração e descoberta foi também valorizado sob diferentes possibilidades e materiais: na utilização da cor na construção do próprio desenho e pinturas, na liberdade concedida à criança para desenhar ou pintar o que desejava, e na permissão para que a criança se expressasse e estimulasse o prazer de brincar, criando.

O gosto pela arte também foi estimulado, revelando-se em momentos repletos de aprendizagens gratificantes e significativas, proporcionando às crianças vivências ricas sendo, dessa forma, um grande contributo para a formação e educação das crianças. Foi uma experiência muito interessante, tanto do ponto de vista educativo, como cultural. Na opinião de Duarte (1993, p. 9) *“A educação pela arte deve fazer parte da formação integral de um aluno: ela desenvolve a sua sensibilidade e desperta-o para tudo o que o rodeia, diversificando a sua cultura e aguçando a sua capacidade criativa.”*

Ao nível da expressão dramática promoveram-se momentos: de jogos de imitação; criaram-se diálogos ou histórias utilizando fantoches e dedoches; exploraram-se canções através da mímica; e facilitaram-se a expressão através do corpo e da voz.

Para alargar e desenvolver jogo simbólico, as crianças foram incentivadas a participar em momentos de atividade livre sobretudo, ao nível do faz-de-conta, recreando situações imaginárias, bem como da vida quotidiana, desempenhando diferentes papéis. Brincar é mais do que um momento de lazer. *“Quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo”* (Portugal, 2010, p. 88).

Relativamente à expressão musical, as crianças participaram em diferentes momentos: de silêncio criando oportunidades para aprenderem a escutar; de

identificação, exploração e produção de diferentes sons e ritmos; percussão corporal; exploração de instrumentos musicais convencionais de altura não definida (reco reco, clavas, pandeireta); expressão corporal através da música; exploração de canções; reprodução de canções aprendidas; jogos de ritmo e de movimento.

Ao nível da expressão motora as atividades planeadas promoveram às crianças: exercícios de motricidade global e fina; tomar consciência do esquema corporal; relação do corpo com o exterior (esquerda, direita, cima, baixo, frente, trás); controlar movimentos e dominar melhor o seu corpo; o desenvolvimento dos vários padrões e competências de motricidade (saltar, correr, atirar, agarrar; pontapear); e momentos de relaxamento.

A **área do Conhecimento do Mundo** abrange sub-áreas específicas como a geografia, a história e as ciências. Nas semanas de intervenção as crianças participaram em vários momentos deste domínio. Desenvolveram algumas atividades, nomeadamente: realizações de saídas ao exterior da instituição; o contacto com o meio ambiente e a natureza, promovendo a apreciação e o respeito pelos mesmos; contacto com elementos naturais (água, folhas, areia, pedras, terra); diálogos e debates sobre situações quotidianas; o conhecimento do significado da comemoração de determinados dias do calendário (Dia da Mãe); atividades experimentais (estados físicos da água; o som); registos e discussões das previsões e dos resultados.

Na **área de Formação Pessoal e Social**, enquanto área transversal e integradora, permitiu-se que as crianças: convivessem em sociedade, participassem democraticamente na vida de grupo; interiorizassem valores; respeitassem diferentes opiniões; fossem capazes de partilhar os espaços e materiais; comunicassem interesses, necessidades e sentimentos. Estes momentos permitiram o desenvolvimento pessoal da criança de uma forma geral e gradual, favorecendo a sua formação e tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser livre, solidário e autónomo.

Refletindo sobre estas semanas de prática, é necessário salientar o contexto de estágio em que desenvolvemos a PES, pois tudo o que foi “vivido” resultou das constantes oportunidades que nos foram concedidas e que nos puseram à prova, nomeadamente na nossa capacidade para avaliar conhecimentos, na nossa capacidade de observação, de raciocínio e de resolução de problemas. Não podemos, por isso, deixar de salientar o papel das crianças, da educadora cooperante e dos professores/supervisores que contribuíram para a concretização do nosso trabalho, pelas

contribuições e toda a dedicação, tornando o nosso percurso mais rico. Fazem parte do que somos hoje, do que pensamos e do que vamos construir ao longo da caminhada futura.

Afirmando o papel de mediador que os professores desempenham, Mintzberg (citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 45) salienta que enquanto supervisores detêm um papel que implica

“(...) uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico.”

Reconhecemos que o processo da prática de ensino supervisionada implica e integra uma reflexão conjunta entre os vários intervenientes, nomeadamente aluno estagiário, o professor supervisor e o educador cooperante, promovendo-se uma atitude investigadora, crítica e reflexiva da ação pedagógica. Vale ressaltar, que o exercício das práticas reflexivas se considerou a melhor forma de nos iniciarmos na profissão e de começarmos a construir a nossa identidade profissional e que, ao longo do percurso de PES, nos ajudou a gerir as dificuldades encontradas.

Ser educador exige cada vez mais um gosto permanente e uma dedicação exaustiva. Ser educador,

“é uma lenta e metódica metamorfose. É um movimento perpétuo entre a lagarta e o casulo. É um vai – vem contínuo entre o saber e o desaprender. É a adaptação permanente à mudança: dos saberes, das metodologias, das culturas, das tecnologias... Ninguém nasce professor e a sua eficácia não é uma questão de sorte ou acaso. Aqui, como em tudo o resto na vida, a sorte, ou acaso, dão muito, mesmo muito trabalho” (Ruivo, 2011).

2.2 Reflexão específica: “Portefólios de avaliação”

2.2.1 Planeamento e procedimentos utilizados para o desenvolvimento do processo de construção dos portefólios de avaliação das crianças

A dimensão da investigação que desenvolvemos e os seus principais objetivos remeteram-nos para o processo de construção de portefólios de avaliação produzidos pelas crianças. Convém salientar que, para a sua concretização, dadas as limitações ao longo do período da prática pedagógica impostas pelo fator tempo como elemento

restrito para a realização de um portefólio por criança, optámos por seleccionar, aleatoriamente, apenas nove crianças para a realização do mesmo.

Com o propósito de alcançar os objetivos de aprendizagem e, porque tivemos em conta as limitações antes apontadas, foi necessário ponderar as estratégias em duas fases distintas: numa primeira fase, considerar a necessidade de contribuir para que as crianças começassem a utilizar o seu pensamento como atribuidor de sentidos, o que facilita a construção do seu pensamento crítico e, nesta situação específica promovendo a participação das crianças na sua própria avaliação; numa segunda fase considerar, no que diz respeito ao processo de construção dos portefólios, o melhor “*timing*” para a sua concretização. Nesse sentido, tentámos envolver as crianças ao longo do tempo, embora a construção do portefólio propriamente dita tenha acontecido, por questões de gestão de tempo e pelos objetivos e atividades das planificações, nas semanas posteriores ao término da nossa prática, no final do ano letivo.

Desta forma, podemos também dizer que, do ponto de vista educativo-pedagógico, tentámos minimizar o sentimento de incapacidade de uma resposta que deveria ser mais fidedigna assegurando a inclusão e a igualdade de oportunidades para todas as crianças, tentando acautelar que aquelas que não foram seleccionadas não se sentissem colocadas à margem, o que aconteceria, provavelmente, se a construção dos portefólios acontecesse ao longo da nossa prática.

Vale ressaltar, que na base da sustentação e organização da prática pedagógica, concentrámos a nossa atenção, primeiramente, no desenvolvimento de aprendizagens individual e socialmente vivenciadas e construídas e para isso organizámos o ambiente de aprendizagem alicerçado em conceções de natureza socioconstrutivista, permitindo que as crianças se tornassem ativas e autónomas na construção do conhecimento.

De entre estes momentos de aprendizagens significativas e a concorrer para o uso do pensamento como atribuidor de sentidos, salientámos o incentivo constante:

- Ao envolvimento das crianças nas várias atividades, incentivando comportamentos em autonomia na sua realização;
- Ao trabalho de grupo e à partilha;
- À estimulação das crianças para resolverem os seus problemas e apreciarem as suas realizações e progressos e a dos outros colegas do grupo;
- À estimulação das capacidades do pensamento crítico das crianças, incentivando-as a comunicar as suas ideias e a formularem hipóteses;

- À interpretação, análise e à avaliação por parte das crianças.

Tais oportunidades estenderam-se a todo o grupo, premiando as crianças em oportunidades para aprender a fazer e para aprender a pensar, favorecendo o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Nos diferentes envolvimentos da criança que de forma ativa e natural se possam fazer, assumimos este modo de estar em educação, com partilha de conhecimentos, interesses, experiências e motivações. As crianças, ao vivenciarem situações diversificadas e estimulantes, desenvolveram as suas competências de forma integrada, configurando a construção do seu “eu” momento a momento, e dia após dia, possibilitando estruturar e agilizar gradualmente o seu pensamento, incluindo o pensamento crítico em situações em que foi preciso tomar decisões, interpretar e desenvolver o seu sentido de responsabilidade. Foi na interação com as atividades que a criança aprendeu a agir como um indivíduo autónomo e competente.

Para a construção do portefólio foi preciso focalizar a nossa atenção de forma individualizada em cada criança. Foi preciso encontrar tempo e espaço para tal efeito. Foi necessário trabalhar com as crianças para que as mesmas compreendessem o que é um portefólio, percebessem o que delas se esperava, ajudá-las a refletir e a tomar decisões de forma a selecionar documentos (trabalhos realizados).

Considerando que a definição do processo da construção dos portefólios inclui a sua própria organização, as crianças foram solicitadas a dar opinião e a participar na sua organização e a selecionar os seus conteúdos, sendo este um processo primordial.

Os portefólios construídos com as nossas crianças apresentam-se sob a forma de uma pasta construída em cartolina, sendo a sua cor escolhida pelas crianças, e em cuja capa se encontra a frase “O meu portefólio”. As letras foram desenhadas por nós em cartolinas de diversas cores e através da técnica da picotagem, as crianças deram-lhe vida, explorando com as crianças cada letra isoladamente e explorando os seus sons. Através da combinação das letras formámos palavras, e desse conjunto de palavras, foi necessário colocar as palavras na ordem correta para formar uma frase. As letras foram aplicadas com um efeito tridimensional.

Cada portefólio encontra-se organizado através de seções. Cada uma delas inicia-se com uma folha de apresentação que anuncia o respetivo conteúdo (conteúdos específicos e determinados). A saber:

- Identificação da criança:

- Sou única/o e muito e especial. Eu sou a/o (nome da criança);
 - A minha família;
 - Os meus amigos;
 - As minhas educadoras;
 - A minha assistente operacional;
 - A minha brincadeira preferida;
 - Aqui começa a minha caminhada escolar 2011-2012.
- Os meus trabalhos (desenhos/atividades/experiências/visitas de estudo);
 - As minhas pinturas;
 - Registos fotográficos;
 - Algumas histórias...;
 - Poemas;
 - Adivinhas;
 - Lengalengas;
 - CD/DVD.

Cada portefólio apresenta-se, no início, com uma folha de apresentação com o nome do jardim de infância e do agrupamento e com um pequeno texto: *“Neste último ano no jardim de infância, respeitando sempre o ritmo de cada criança, juntos brincamos aprendendo e crescemos partilhando momentos simplesmente únicos...”*.

Na primeira seção do portefólio apresentam-se os dados sobre a identificação da criança. Observa-se a forma como a criança se vê a si, à sua família, às educadoras, aos seus amigos. Observam-se, ainda, os seus gostos e as suas preferências.

Segue-se a seção “Os meus trabalhos”, que envolve registos com a participação dos pais em casa, bem como realizados pela criança no jardim de infância. Os trabalhos estão organizados sequencialmente, devidamente datados, sem que exista uma separação por áreas/domínios. Ao folhear esta seção observa-se que a cada produção da criança está aliada uma folha ilustrada com o autorretrato da criança e o registo dos seus comentários sobre a sua produção e as razões dessa escolha para a integração no portefólio.

Relativamente à seção “As minhas pinturas”, incluímos a expressão e a comunicação da criança através de pinturas livres ou que representam atividades realizadas, reproduzindo o domínio de diferentes técnicas de pinturas.

A seção dos “Registos Fotográficos” contém fotografias, enquanto forma de registo da imagem mais estruturado e fiel, que assume tornar possível apreciar e documentar as realizações e descobertas da criança no percurso de aprendizagem realizado pela criança ao longo do ano letivo. A justificação da escolha das fotografias por cada criança verifica-se através do registo das suas razões.

Outras das seções do portefólio reporta-se à escolha de algumas histórias, poemas, adivinhas e lengalengas com o intuito de documentar e assinalar momentos e elementos tradicionais da cultura portuguesa abordados e explorados em contexto sala de atividades e que foram mais significativos para as crianças.

Dentro da variedade de formatos de documentação utilizada, a construção dos portefólios envolveu, ainda, outros procedimentos adicionais que concorreram para melhor documentar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, enriquecendo o portefólio: um cd com a história do percurso das crianças/grupo personalizado através de uma montagem de fotografias, vídeos com registo das crianças em atividade, e músicas infantis educativas exploradas na sala de atividades.

Assume-se uma estrutura facilmente perceptível ao nível dos portefólios das crianças, estrutura essa que permite a apreciação de forma evidente, das aquisições e dos progressos do percurso de aprendizagem realizado pela criança.

Durante o processo, todas as crianças cooperaram com os seus contributos sobre como devia e podia ser feita a realização do portefólio. No âmbito de tais momentos de aprendizagens significativas, que construíram aos poucos e poucos e ao longo do ano letivo, as crianças assumiram-se como colaboradoras e responderam positivamente ao desafio do processo da construção dos seus portefólios. Importa mencionar o seu poder seletivo, de análise e reflexão sobre os seus trabalhos a incluir no portefólio. Durante todo o percurso de construção e organização dos portefólios, as crianças foram implicadas e envolvidas ativamente no processo, e levadas a selecionar amostras de trabalhos, refletir sobre essas escolhas e encorajadas a encontrar formas de manter os seus trabalhos organizados. As produções das crianças que anteriormente tinham sido guardadas, temporariamente, em pastas individuais, agora nesta fase, requereram uma observação mais sustentada, permitindo serem revistas e analisadas com mais rigor e seriedade, quer por nós quer pelas crianças.

Conscientes que a criança é um ser ativo e construtor de conhecimento, importou estarmos despertos enquanto mediadores entre o que as crianças escolheram e o que realmente devia constar do portefólio. Não podemos, porém, deixar de assinalar que no

âmbito da seleção dos trabalhos pelas crianças, embora, por vezes, estes não fossem por nós considerados como os mais relevantes das suas aprendizagens e progressos, os seus motivos e razões foram valorizados pela coerência, o que nos levou a aceitar a sua escolha. Desta forma, o questionamento sobre as suas escolhas revelou-se pertinente, visto que as crianças foram estimuladas a aprender a pensar de forma crítica, bem como a usar as suas estruturas cognitivas e as suas competências linguísticas, avaliando os seus próprios “documentos”.

2.2.2 Apresentação, análise e discussão dos resultados

Iremos agora apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos nas entrevistas realizadas, atendendo às questões de investigação e objetivos que nortearam o nosso trabalho. Assim, para a organização e sistematização dos dados, estabelecemos três pontos principais. A saber:

- A) a entrevista aplicada à educadora cooperante;
- B) às crianças;
- C) e aos respetivos pais.

Deste modo, a análise de conteúdo privilegia a passagem de uma fase descritiva a uma fase interpretativa, determinando compreender sentidos, bem como aprofundar os dados e elaborar conclusões.

A) Análise e discussão dos resultados da entrevista aplicada à educadora cooperante

A partir da entrevista à educadora cooperante, constatámos que o enfoque primordial no que respeita à avaliação da criança na Educação Pré-escolar passa, essencialmente, pela observação contínua da criança. A sensibilização da educadora para esta prática e a sua utilização como atividade impreterível pretendem chamar a atenção para momentos importantes que decorrem no contexto da sala de atividades, nomeadamente, os comportamentos das crianças, as suas conversas, as suas produções, os seus registos, bem como as etapas que ultrapassaram e as dificuldades sentidas. Através do processo de observar, a educadora faz a apreciação e a avaliação do desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, tendo em conta as especificidades de

cada criança e o seu ritmo de desenvolvimento, face aos objetivos que se encontram estabelecidos para as diferentes faixas etárias. A educadora, tal como se indica na circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, está atenta a procedimentos de avaliação, tendo em consideração a idade das crianças e as suas características desenvolvimentais, articulando estes pontos com os objetivos educativos e curriculares que estabelece.

A avaliação das crianças foi assinalada pela educadora como um processo fundamental ao ato educativo, referindo que *“só avaliando as crianças e tentando perceber e compreender qual é o nível do desenvolvimento de cada uma, é que nós podemos alterar estratégias... alterar rotinas... alterar ou não... conforme o caso... por exemplo para fazer face a dificuldades que as crianças apresentem em determinada área... portanto de acordo com a avaliação que vou fazendo é que posso melhorar as minhas estratégias para ajudar a criança no seu desenvolvimento global”*.

A observação permite à educadora recolher informações pertinentes sobre as crianças, o que de certo modo a ajudará a elaborar as avaliações de uma forma mais credível, permitindo-lhe refletir de forma consciente sobre a sua ação educativa, para posteriormente planificar e /ou reorganizar a sua prática no sentido de a apropriar às necessidades, às características, aos interesses da criança como um ser individual e inserido num grupo, bem como ao contexto em que estas ocorrem (ME, 1997). Neste nível educativo, a avaliação tem, como diz a educadora, um valor precioso, para que *“quando cheguem ao 1.º ciclo levem o maior número de competências que os ajudem a iniciar e a uma possível continuidade educativa de qualidade e que tudo corra pelo melhor”*. Como se salienta na circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar permitem identificar as competências e os desempenhos que se espera que as crianças alcancem e, por consequência, permitem a construção de um referencial comum aos educadores de infância para planearem os modos e as estratégias de avaliação necessárias para constatar se as crianças realizaram ou não aprendizagens antes de ingressarem no 1.º ciclo.

Do leque diversificado de práticas de avaliação adequadas a este nível educativo, é de mencionar que a educadora apenas referencia a observação direta das conversas, dos registos e das produções das crianças no dia a dia dentro da sala de atividades e o recurso ao dossiê, como as práticas avaliativas suas conhecidas, afirmando que, na sua ação pedagógica tende a recorrer com mais frequência apenas a algumas delas. Contudo, não demonstra qualquer preferência quanto às mesmas, apreciando que, *“umas complementam as outras... todas são importantes”*. Na circular que vimos a

referir, recomenda-se que as técnicas e os instrumentos e registo sejam diversificados, pois só assim se consegue obter uma boa leitura do percurso e aprendizagem da criança. Porém, apesar de não descorarmos a sua importância, consideramos que não seja fácil que uma educadora desenvolva com um grupo de 20 ou 25 crianças uma prática de avaliação muito diversificada.

As principais razões apontadas pela educadora no recurso aos trabalhos das crianças guardados no dossiê é por este permitir observar o desenvolvimento e a evolução das mesmas, sendo que as suas produções espelham o seu desenvolvimento e necessidades presentes num dado momento e/ou em determinada área, afirmando “(...) *o dossiê ajuda-me a ver a evolução da criança e apelo a ele quando tenho dúvidas e quando preciso de recorrer a alguma informação mais precisa... embora... consigamos saber mais ou menos a evolução de cada uma das crianças e tendo consciência... mas por vezes torna-se necessário recorrer a alguns trabalhos que tenham feito para ajudar a situar-me... e a evolução exata... se evoluiu mais ou se evolui menos... e portanto aí recorro aos trabalhos anteriores para fazer até comparações... para ver onde têm as suas dificuldades*”.

Embora, recorrendo ao dossiê sempre que considera necessário, realça “(...) *é aqui na prática do dia a dia que retenho informação*”. Desta forma, talvez possamos designar a avaliação da aprendizagem das crianças como um processo quotidiano.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados pela educadora, a mesma refere, que são essencialmente “*baseados no registo das observações realizadas diariamente... os trabalhos que realizam... os registos escritos quer por eles quer por mim... as conversas que surgem entre elas e comigo e também o próprio dossiê*”.

A educadora menciona que, de acordo com as atividades planificadas, utiliza sempre os mesmos instrumentos de avaliação, embora os adapte à sua prática educativa em função do grupo e da respetiva faixa etária com que se encontra a trabalhar, tendo em conta que este varia de ano para ano e em diferentes níveis, desde o nível sensorial ao nível cognitivo e motor.

Pela análise das suas respostas podemos concluir que recorre à avaliação individual e coletiva durante a sua prática pedagógica, assumindo que não é possível avaliar as crianças como seres inseridos num grupo sem se avaliarem como seres individuais que o são, e considerando que estas avaliações se complementam.

No modo de avaliar o grupo, salienta que não tem qualquer modelo específico de instrumento de avaliação para o efeito, sendo os mesmos norteados na base dos registos

da observação do comportamento e atitudes, na participação nas atividades e nos seus produtos. Para a organização e desenvolvimento das atividades elege como método de trabalho mais adequado as atividades em pequenos grupos, agrupando as crianças em função da faixa etária, defendendo que esta questão de organização, deve-se, sobretudo, ao fato de *“os critérios são diferentes pois são feitos de acordo com a faixa etária... estabelecemos critérios para os três para os quatro e para os cinco anos de idade... logicamente que não vou avaliar uma criança de cinco anos da mesma forma que avalio uma criança de três anos porque os critérios e os objetivos são também eles diferentes... todo o trabalho num jardim de infância tem de estar de acordo com as necessidades e ritmos de cada uma das crianças e como tenho um grupo heterogéneo tenho de trabalhar de maneira diferente consoante as idades mas ... depois no resultado da avaliação acaba por não deixar de passar por estes pontos porque é aquilo que se passa na sala e é por aí que retiro informações para as avaliar... mas sempre de acordo com os critérios de cada idade”*.

Para a eficácia da avaliação refere ainda: *“(...) em resultado das atividades procuro sempre fazer uma consolidação do que aprenderam para tentar também perceber como é que elas próprias se autoavaliam”*. Refletir com as crianças acerca do trabalho que desenvolveram permite à educadora ouvir e avaliar as crianças. Por outro lado, uma avaliação por parte da educadora também é essencial, no sentido de refletir as suas ações, promovendo uma maior qualidade no processo de ensino e de aprendizagem.

Mesmo apoiando-se nos registos das observações, assume claramente *“(...) deveria registar mais do que faço na realidade em termos de tirar notas... mas de facto não posso afirmar que registo muita coisa com intenção da avaliação”*.

No que respeita ao planeamento da avaliação das crianças é uma estratégia que é desenvolvida em conjunto com as restantes colegas da instituição, mais concretamente quando surgem atividades em comum. A avaliação em equipa exige o preenchimento de uma ficha de avaliação de modelo próprio, estabelecida e elaborada em departamento, a qual segue uma determinada estrutura: definir quais são os instrumentos de avaliação a utilizar; definir objetivos; programar atividades; executar as atividades; avaliar o seu plano de ação. Uma vez preenchida é entregue no respetivo agrupamento de escolas. Deprendemos que a instituição considera como fundamental o trabalho em equipa, constituído como um elemento valioso para a promoção de uma atitude crítica, através da reflexão, da análise e do questionamento.

Todavia, atendendo à avaliação das crianças nas atividades desenvolvidas na sala, cada educadora planifica a avaliação das suas crianças/grupo individualmente, não partilhando qualquer ideia, opinião e sugestão com as colegas.

Na definição dos parâmetros e nas formas de avaliação das crianças, a educadora afirma ter liberdade total, embora as fichas de avaliação já se encontrem elaboradas pelo departamento. A educadora valoriza a sua participação no estabelecimento dos critérios em função das diferentes faixas etárias e mostra o seu agrado sempre que manifesta as suas observações pertinentes e estas são aceites por todos os intervenientes.

Ainda no que à avaliação das crianças diz respeito, salienta-se uma avaliação diária e contínua, embora as fichas avaliativas sejam entregues aos pais somente no final de cada período letivo. Nas suas palavras, manifesta um descontentamento perante o nível das estruturas apresentadas nas próprias fichas avaliativas, revelando *“o ano passado era uma lista enorme de aspetos já pormenorizados demais que eram feitos apenas com cruzinhas e este ano foi tudo descritivo... esta descritiva também achei um pouco excessiva porque abrangeu os três períodos letivos o que anteriormente não acontecia... apenas era no terceiro período... e também porque houve crianças em que não se verificou uma evolução tão grande e significativa do primeiro para o segundo período e acabou por se repetir um pouco... senti que esta descritiva seria mais positiva talvez apenas no final do ano... para o próximo ano provavelmente vamos repensar a avaliação até encontrarmos aquela que seja mais adequada para todas... esta mudança tem acontecido porque temos vindo a tentar arranjar um registo de avaliação que nos satisfaça... penso que todas sentiram o mesmo do que eu mas não há nada como experimentar e ver os defeitos e as qualidades das coisas”*.

A manifestação da sua opinião reforça a essencialidade do interesse em persistir na procura de uma ficha estruturada de registo de avaliação na medida em que possam ser usadas por todas as educadoras para que resultados cada vez mais satisfatórios possam ser alcançados.

Associada a uma avaliação de qualidade, questionámos a educadora sobre o recurso ao portefólio como instrumento de trabalho e de avaliação na sua prática pedagógica. Informou-nos que não utiliza o portefólio como instrumento de avaliação das crianças e acrescentou, também, que na instituição o uso do portefólio ainda não foi posto em prática. A educadora diz não saber se é de rápida consulta e se será imprescindível a escolha do portefólio como instrumento de avaliação neste nível educativo.

Ainda, manifestando pouco conhecimento em relação a este instrumento de avaliação considera que este não é de construção fácil, mas defende que deve apresentar-se de forma organizada e devidamente estruturada, reunindo todos os trabalhos realizados pelas crianças de acordo com as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, pressupondo que *“através de um portefólio será mais fácil avaliar mais umas áreas do que outras... não conheço ainda e por isso não sei exatamente como funciona a avaliação por o portefólio mas imagino que por exemplo a expressão motora e dramática são mais difíceis de avaliar sendo que as áreas da expressão plástica e a abordagem à escrita parecem-me que serão os pontos mais fortes do portefólio”*.

B) Análise e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas às crianças

As entrevistas foram realizadas depois de completar os portefólios.

Ao questionarmos as crianças sobre o que é um portefólio e analisando as suas respostas constatámos que as suas opiniões são semelhantes. De uma forma geral, as crianças consideram o portefólio como sendo um livro que integra os seus trabalhos mais importantes realizados ao longo do ano letivo.

Para uma das crianças (C05, cinco anos, sexo feminino) o portefólio representa uma história organizada ‘da sua vida no jardim de infância’, representa assim as suas vivências e aprendizagens: *“É como um livro que conta a minha história e o que aprendi aqui na escola”*.

A criança (C04, cinco anos, sexo masculino) apresenta uma conceção alicerçada na construção da palavra: *“Eu ao princípio pensava que era uma coisa de por óleo nos carros... portefólio... óleo... porque portefólio leva óleo no final da palavra”*. Não deixa de ser interessante a capacidade que esta criança demonstra, ao refletir sobre uma palavra desconhecida para si e ao experimentar descodificar a palavra ‘portefólio’. Na tentativa de descodificação, identificou e reconheceu a unidade sonora “ólio”, e ao processar a informação fonológica linguística de forma eficiente, atribuiu-lhe significado.

Ainda que a decifração da palavra não tenha sido exata, a criança apresenta evidências claras que denunciam o desenvolvido das suas habilidades fonológicas.

É também relevante salientar a resposta de outra criança (C09, três anos, sexo masculino), que afirma “(...) *já sei estas letras todas que estão aqui na capa, é o O... M... E... U... P... O... R... T... E... F... O... L... I... O... tem muitas letras ... 1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10... 11... 12... 13... 14*”.

A criança identificou visualmente o nome das letras e o valor sonoro de cada uma delas, demonstrando conhecimento do alfabeto. Desenvolveu ainda a contagem termo a termo do conjunto das letras, levando-nos a constatar que já construiu o princípio da ordem estável e contou corretamente de forma sequencial pelo menos até ao número catorze.

No que refere à organização dos portefólios das crianças, tentando aferir se este foi de fácil ou de difícil organização, subsiste a presença de opiniões divergentes.

Seis crianças mencionam a facilidade que sentiram ao organizarem os seus portefólios:

“Foi fácil porque escolhi as pinturas... os desenhos... as fotografias... os poemas e outras coisas que gosto muito... por isso foi fácil” (C01, cinco anos, sexo feminino).

“Foi fácil... porque é os meus trabalhos e como eles são importantes para mim... eu gostei de ser eu a escolher sozinho e a organizar... está mesmo como eu imaginei” (C02, cinco anos, sexo masculino).

“Foi fácil... escolhi sozinho os meus trabalhos eu já sei escolher os que são mais importantes” (C05, cinco anos, sexo feminino).

“Foi fácil... foi divertido trabalhar contigo e escolher eu os meus trabalhos ((sorriu))” (C07, quatro anos, sexo masculino).

“Foi fácil, sabes porquê?... porque foi muito fácil escolher os meus trabalhos porque gosto deles” (C08, quatro anos, sexo masculino).

“Foi fácil... foi muitos dias... assim eu não me cansei” (C09, três anos, sexo masculino).

A organização do portefólio passou a ser assumida para as restantes crianças como um processo mais complexo, como podemos ver nas afirmações seguintes:

“Umás foi difícil e outras foi fácil... o mais fácil foi escolher os meus desenhos e o mais difícil foi ... desenhar a minha família porque eu queria desenhar mesmo igual a eles e tinha de estar concentrado para não me enganar” (C03, cinco anos, sexo masculino).

“Não foi muito fácil porque tive de escolher só alguns desenhos e eu tinha muitos e foi para mim difícil escolher os mais importantes...mas consegui... e... quando me

pintaste os pés foi fácil e fazias-me cócegas mas depois foi difícil porque eu não conseguia parar de rir ((gargalhadas))” (C04, cinco anos, sexo masculino).

“Foi difícil porque eu não sabia quais é que havia de escolher muito bem e tive de pensar e estar muito concentrada porque eu gosto muito de trabalhar” (C06, cinco anos, sexo feminino).

As suas opiniões são muito expressivas, levando-nos a analisar que a organização do portefólio representa para as crianças no geral, um processo singular que requer concentração, compromisso e responsabilidade. Conseguimos avaliar que as crianças se sentem reconhecidas e valorizadas por serem elas a escolher os seus trabalhos e a organizar o seu portefólio.

Ainda que se sintam apoiadas e valorizadas, é evidente a dificuldade que algumas crianças sentem ao selecionarem de um amplo leque de trabalhos, simplesmente aqueles que são mais significativos para elas, com a consciência plena da importância de todos. É importante ressaltar que tomar uma decisão importante como esta pode ser um desafio difícil para algumas crianças, mas avaliamos que não é algo irrealizável. Estas tomadas de decisão são apontadas, entre outras, como fundamentais para que a criança agilize as suas estruturas cognitivas, no sentido de assumir a construção do seu pensamento crítico (Marchão, 2010; 2012).

Uma das razões principais apontadas pelas crianças para fundamentarem o que mais gostaram de fazer no portefólio é a oportunidade que tiveram na escolha livre dos seus trabalhos. As outras razões apontadas são a pintura dos pés e a construção partilhada do portefólio.

“Pintar os pés ((riu))... deu-me muita graça, o pincel fazia cócegas” (C01, cinco anos, sexo feminino).

“Gostei de escolher os meus trabalhos e pô-los por ordem ((sorriu)) e também gostei de pintar os pés ((riu))” (C02, cinco anos, sexo masculino).

“Gostei muito de ser eu a escolher os trabalhos e muito de pintar os pés ((riu))” (C03, cinco anos, sexo masculino).

“Gostei de pintar os pés em primeiro lugar porque foi muito divertido ((gargalhou)) ... gosto muito de ver aqui os meus pés no portefólio... a parte mais gira foi quando fiz o portefólio porque gostei de ser eu a escolher os trabalhos todos e as fotografias... os poemas... e todas as outras coisas” (C04, cinco anos, sexo masculino).

“Gostei de ser eu a escolher os meus trabalhos e de trabalhar contigo ((sorriu))” (C05, cinco anos, sexo feminino).

“Gostei de trabalhar contigo e ser eu a escolher os meus trabalhos sem seres tu a escolher ((sorriu))... e gostei muito de pintar os pés ((riu))” (C06, cinco anos, sexo feminino).

“Gostei daquele trabalho que fiz das profissões... porque fiz com a mãe e com o pai ((sorriu))” (C07, quatro anos, sexo masculino).

“Gostei muito de pintar os pés ((gargalhou))” (C08, quatro anos, sexo masculino).

“Tenho tantos trabalhos... deixa-me lá pensar... gostei de tudo” (C09, três anos, sexo masculino).

Transparece das palavras das crianças, a importância: de uma pedagogia participativa, envolvendo-as no processo de construção das suas aprendizagens, escutando e aceitando-as como são, promovendo o seu desenvolvimento num contexto pedagógico que seja estruturado e facilitador da sua aprendizagem. A riqueza do espaço enquanto forma de pensar e de agir ganha significado quando este é seguro e sustenta a harmonia, o bem-estar e a alegria, com a preocupação de ser um espaço aberto sobretudo aos interesses e vivências das crianças, permitindo a emergência de possibilidades múltiplas e significativas (Oliveira-Formosinho, 2011; Marchão 2012, entre outros).

Na hora de as crianças selecionarem nos seus portefólios, um aspeto que elas pensam ainda não ser capazes de fazer, bem como um que já são capazes, estas, olharam, analisaram e refletiram sobre as suas produções e demonstraram-se conscientes, revelando compreensão dos próprios progressos e dificuldades, asseverando:

“Já sei desenhar bonecos a jogar à bola e antes não conseguia... agora já sei fazer uma coisa muito importante é fazer o nome e a data... estou de parabéns” (C02, cinco anos, sexo masculino).

“Já sei fazer bem o meu nome todo... agora já sei fazer as letras mais pequeninas ... antes fazia letras muito grandes” (C05, cinco anos, sexo feminino).

“Sei cortar muito bem com a tesoura” (C06, cinco anos, sexo feminino).

“Ainda não sou capaz de fazer o meu nome direitinho em manuscrito porque ainda não treinei muito” (C01, cinco anos, sexo feminino).

“A coisa que ainda não sou capaz de fazer muito bem é as pernas dos bonecos... faço sempre uma perna mais pequenina e bicuda... e ainda não sou capaz de fazer muito bem pássaros... é difícil fazer as asas” (C03, cinco anos, sexo masculino).

“Ainda não sei escrever sem copiar e eu gostava de saber já fazer isso... eu tenho estado a ver os meus desenhos com atenção e vi que antes não sabia fazer os dedos e agora já sei... quando faço um boneco desenho uma mão com três dedos e a outra com três dedos à mesma ((risos))... já me estou a baralhar... fiz este desenho em 2012 já não era pequeno... se calhar quando desenei esqueci-me de contar os dedos... eu lembro-me que são cinco só que quando estou a desenhar e só cabe três dedos numa mão e na outra tenho de fazer igual senão fica mal... às vezes quando pegamos numa coisa há dedos que ficam escondidos” (C04, cinco anos, sexo masculino).

“Ainda não sou capaz de fazer muito bem o nome e a data e desenhar os bonecos” (C08, quatro anos, sexo masculino).

A partir do observado, evidenciámos que o portefólio ajuda as crianças a descobrirem-se a si próprias, possibilitando-lhes o reconhecimento das suas evoluções, aprendizagens, conquistas, bem como das dificuldades sentidas para as alcançar e das necessidades que ainda demonstram em determinadas atividades e/ou áreas.

No que às dificuldades diz respeito, apenas uma das crianças afirma *“Eu já sei fazer tudo não tenho nada mal feito”* (C09, três anos, sexo masculino). Se, por um lado, a forma como a criança respondeu, constitui uma leitura das suas produções de forma crítica, simultaneamente, exprime-se a sua dificuldade na aceitação e/ou na tomada de consciência das próprias dificuldades. A criança ainda não possui maturidade suficiente que permita lidar com essa situação, podendo a mesma ser entendida como uma característica própria desta faixa etária.

A elaboração do portefólio é considerada por todas as crianças como sendo um processo que apreciam com muito entusiasmo, dedicação e orgulho, mostrando fascínio por participarem do seu processo de construção. Esta apreciação é expressa pelas crianças de diversas maneiras:

“Gostei muito... porque tem as coisas mais importantes e fui eu que escolhi... quero guardar o meu portefólio com muito carinho no meu quarto porque foi feito com muito cuidado... quando eu for mãe vou mostrar aos meus filhos para eles verem que eu sabia fazer muita coisa... a minha mãe também guardou os trabalhos dela... estão lá na minha avó só que a capa dela é verde e eu gosto mais da minha que é lilás” (C01, cinco anos, sexo feminino).

“Sim gostei muito... porque está aqui tudo e assim já não me vou esquecer... e é mais giro que o meu dossiê... porque só tem trabalhos” (C05, cinco anos, sexo feminino).

“Sim foi interessante e gostei muito... porque sempre vi a Fátima a arrumar os meus desenhos no dossiê e agora fui eu que fiz o meu portefólio” (C07, quatro anos, sexo masculino).

“Gostei e vou guardá-lo no meu quarto ao pé dos meus brinquedos ao pé do meu camião... porque eles vão gostar dos meus trabalhos e do meu portefólio” (C09, três anos, sexo masculino).

As respostas das crianças revelam uma dimensão enorme do quão importante foi para as crianças participarem dessa vivência e do quão produtivo é o processo da elaboração deste instrumento de trabalho, ao privilegiar o respeito à voz ativa das crianças.

O portefólio, sendo um instrumento de trabalho e de avaliação construído pela própria criança, assume uma valorização por parte da própria como protagonista da sua própria história, e é especialmente, apreciado por si, como algo de muito precioso, tornando-se por isso motivo de orgulho e de incentivo à sua autoestima. Sendo assim, todas as crianças mostram interesse em mostrar o produto do seu trabalho às suas famílias e amigos, para que todos tenham oportunidade de reconhecer e contemplar o valor do seu trabalho.

Ao mergulhar no universo das crianças a fim de as compreender com maior clareza e conhecer com profundidade o motivo pelo qual desejam mostrar os seus portefólios, são estas as suas respostas:

“Vou chegar lá a casa com o meu portefólio e vou mostrar ao meu pai... à mãe... à tia Lúcia e à minha mana Matilde mas eu é que passo as folhas para eles verem para não estragarem... o meu portefólio está muito bonito... tem mais cores do que o dossiê e tem mais coisas que eu fiz... o dossiê só tem desenhos e a Fátima é que arrumava os meus trabalhos eu nunca arrumei... o meu portefólio fui eu que arrumei e escolhi porque eu já sou capaz... o dossiê fica para eu brincar aos professores e ver os meus trabalhos... mas este é muito importante e vou guardar muito bem para não se estragar” (C03, cinco anos, sexo masculino).

“Gostava de mostrar à minha mãe... ao meu pai... à minha irmã... às minhas avós... aos dois avós... aos meus primos... aos meus tios... aos vizinhos... a toda a gente do mundo que eu conheça para eles verem o que eu fiz... para verem o que já sou capaz de fazer e que cresci muito... o meu portefólio está muito bonito, não está?” (C04, cinco anos, sexo masculino).

“Vou mostrar à minha irmã... e também à mãe... ao pai... aos primos e aos meus amigos porque eu já sei que eles vão dizer que estava bonito e vão ficar contentes com os meus trabalhos porque fiz as coisas muito bem... gostava de mostrar à minha professora da escola nova para ela ver como se faz para fazer igual depois” (C05, cinco anos, sexo feminino).

“Vou mostrar à minha avó... ao avô... ao meu pai e à minha mãe e ... a mais ninguém para não o estragarem” (C09, três anos, sexo masculino).

Assim, e nesta perspetiva, podemos considerar que, as crianças assumem o portefólio como seu. Permite-nos, ainda, ponderar a importância que as crianças atribuem às suas realizações e a capacidade que possuem para apreciar os trabalhos realizados.

Este instrumento de avaliação sustenta uma visão muito positiva por parte de todas as crianças e revela um marco importante no seu desenvolvimento e crescimento e, numa lógica de avaliação formativa e contínua, bem como interpretativa, coloca a criança no centro da sua aprendizagem, à medida que vai tomando consciência do que já é e não é capaz de fazer (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

C) Análise e discussão dos resultados das entrevistas aplicadas aos pais

Na análise crítica das informações advindas das entrevistas aos pais constatámos, em linhas gerais, que as suas opiniões são semelhantes e complementares.

Relativamente à importância da avaliação das crianças enquanto frequentam o jardim de infância, todos os pais revelam uma aceitação positiva em relação à mesma. Aprovam a importância da avaliação para *“recolher informações do desenvolvimento... das suas capacidades... das aprendizagens e das necessidades das crianças”* (F01) e, sobretudo, para *“nós enquanto pais podermos ter um feedback do desenvolvimento que vão tendo... das competências que eles vão adquirindo ao longo do ano e das dificuldades que possam ter e que nós depois podemos em casa ajudando a superar... é positivo e gratificante para nós pais podermos também valorizar esse trabalho de continuidade que possa também ser feito em casa”* (F05).

A avaliação é, também, considerada por alguns pais como um meio de *“fazer despistagens e desta forma conseguir perceber se têm algum problema ou não... se têm*

algum défice ou não... alguma dificuldade” (F02), o que no âmbito pedagógico remete para *“hipóteses de correção”* (F08).

Um dos pais reforça a ideia que a avaliação na Educação Pré-escolar deverá ser formativa quando afirma que, esta é *“um complexo centrado na criança e longe de uma lógica de classificação”* (F07). Outros pais valorizam ainda a importância da avaliação das crianças estendendo-a ao 1.º ciclo do ensino básico, mencionando *“(...) é no Jardim de Infância que elas começam a aprender e quando vão para a escola já têm de levar alguma informação para seja mais fácil iniciar o caminho... no Jardim de Infância começa-se muita coisa e a partir daí a evolução poderá ser melhor e se já forem com informação das tendências deles... das facilidades e das dificuldades que apresentam é mais fácil para quem depois no ciclo seguinte o acolhe”* (F04).

Por seu lado, um dos pais (F06) entende o processo de avaliação como um processo fundamental com uma componente de apoio e ajuda à família, referindo *“(...) a avaliação da minha filha serviu-me e muito para eu própria decidir se ela ia para a escola ou se não ia para a escola”*.

Ao analisar as diversas respostas poderemos dizer que, na opinião dos pais, a avaliação é fundamental para se fazer uma recolha contínua e sistemática de informações sobre o desenvolvimento, as capacidades, as aprendizagens, os retrocessos e as necessidades das crianças. Constatámos também, que a avaliação para os pais, serve para despistar a existência dos principais problemas e anomalias das crianças, para posteriormente permitir ao educador analisar, regular e reorganizar a sua prática educativa a fim de ir ao encontro das necessidades de cada criança como um ser individual e inserido num grupo, de modo a intervir o mais precoce e especificamente possível. Deste modo, estimula as crianças a superarem e a alcançarem de uma forma positiva as dificuldades que ainda sentem, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

Como salienta Portugal (2010) a avaliação da criança não pode resumir-se ao inventário das capacidades adquiridas, inexistentes ou em vias de aquisição, pelas crianças; antes, através da avaliação numa perspetiva formativa, o educador retira informações importantes e valiosíssimas sobre o desenvolvimento da criança, e tratando-se de entender a avaliação como um processo que se estende à família, é considerado e referenciado como bastante importante, já que as informações recolhidas e partilhadas sobre os seus educandos são uma mais-valia para ajudar os pais na tomada de decisões importantes e permitindo-lhes que em casa também possam

contribuir para colmatar algumas das dificuldades sentidas pelos filhos, de modo a gerar-se uma educação partilhada. A valorização pela família parece assim determinante para a aprendizagem e é nesta perspetiva, que as dificuldades das crianças deixarão de ser dificuldades, e a maior preocupação de todos os intervenientes neste processo, será ajudar no desenvolvimento e no progresso das aprendizagens das crianças.

Também na opinião dos pais a avaliação deve ser entendida de forma ampla e transversal, numa ótica de continuidade educativa, devendo ser partilhada com a professora do 1.º ciclo, aquando da transição da criança do jardim de infância para a escola do 1.º ciclo. Assim, mais do que partilhar informação, o interesse recai sobre os saberes e as aprendizagens adquiridas, bem como as dificuldades sentidas pelas crianças, preparando o caminho para uma educação de qualidade.

Reconhecendo que a avaliação é um processo muito importante que faz parte integrante do processo educativo, é de realçar que os pais referenciam os comportamentos, as atitudes, os gostos das crianças, as capacidades físicas e emocionais, bem como *“a criatividade... a forma como trabalha... o seu desenvolvimento cognitivo nas suas caminhadas... a forma como se relaciona com os outros... a forma como funciona individualmente e em grupo... qual o papel que ele tem em relação ao grupo... qual as expectativas que ele tem em relação aos outros elementos do grupo... a forma como entende o tempo e o espaço onde trabalha em termos educativos”* (F07) como sendo os aspetos fundamentais que devem ser avaliados no jardim de infância. Esta perspetiva é, de alguma forma, validada pela opinião de Portugal e de Laevers (2010, p. 15), quando os autores adiantam que a grande finalidade da educação de infância é *“o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (...)”*.

A propósito da forma como a avaliação tem sido entregue aos pais, podemos caracterizá-la, como sendo trimestral, uma vez que é entregue no final de cada semestre letivo, nomeadamente *“no natal... na páscoa e no final do ano letivo”* (F09). A ficha avaliativa apresenta-se de forma *“qualitativa e descritiva”* (F06). Porém, é de referenciar que para além destes momentos, se integram trocas de impressões entre a educadora e os pais sempre que necessário. Como refere um dos pais (F03) *“tivemos este ano uma situação pontual que tivemos que vir ao jardim de infância por três ou quatro vezes falar com a educadora para tentarmos resolver um assunto delicado da*

melhor maneira e esteve sempre disponível para nós... e às vezes quando são assuntos de maior urgência ou pendentes às vezes até falamos por telefone”.

Atribuindo importância a estes momentos de conversas mais informais, outro dos pais expressa a mesma ideia e acrescenta “(...) *acontecem conversas mais informais com a educadora para tentarmos perceber que processos é que o nosso filho vai desenvolvendo em contexto sala de atividades e fora deste contexto... e por fim... também com contactos mais ou menos informais com o animador e com as assistentes operacionais que acompanham a sala do meu filho... vamos tentando fazer uma interação entre várias informações*” (F07). Estas opiniões as práticas identificadas pelos pais confirmam o que é referido por Calheiros e Cunha (2010, p. 31) “*a avaliação com as famílias é feita através de conversas informais, que ocorrem diariamente, em reuniões individuais e gerais*”.

Na relação que se estabelece entre todos os intervenientes no processo educativo vive-se num ambiente de cumplicidade, partilha e entreajuda. É nesta perspetiva de implicação e valorização de todos os intervenientes, que destacamos uma maior qualidade e um melhor sentido e significado para as aprendizagens.

O conhecimento sobre o portefólio das crianças é confirmado apenas por três pais, que o assumem como um instrumento de avaliação das crianças, assegurando:

“Penso que o portefólio pode avaliar as crianças... porque se o portefólio das crianças envolve os seus trabalhos por si realizados através deles é possível fazer uma avaliação das próprias crianças” (F04).

“Penso que nos ajuda a avaliar porque se nós começarmos a ver um portefólio de fio a pavio acabamos por fazer a nossa avaliação do que é que uma criança é... a idade que tem... os conhecimentos que já adquiriu” (F06).

“O portefólio se for entendido... se for explicitado pelas próprias crianças e se for perceptível como elas o construíram progressivamente... qual a sua caminhada de maturação psicológica... qual o seu desenvolvimento cognitivo presente nas palavras... nas imagens... e se isso for tudo clarificado na primeira pessoa pela própria criança pode ser um excelente instrumento de avaliação da criança” (F07).

De acordo com estas opiniões são, essencialmente, os trabalhos realizados pela criança e o dar voz à criança que dão sentido e significado ao processo avaliativo.

Na explanação que apresentam sobre quem deve organizar o portefólio, a maioria dos pais consideram que, a educadora é quem deve organizar o portefólio, embora as crianças devam fazer parte dessa organização “(...) *porque é um trabalho delas e tudo*

aquilo que é nosso... nós gostamos de orientar na nossa vida e portanto se é algo que é seu e tem a ver com a sua experiência... com a sua vida... têm de ser elas próprias a realizar” (C05), sendo assim “(...) devem colaborar até porque para elas é estimulante e motiva-as” (F06).

Apenas um dos pais se pronunciou sobre a organização do portefólio como um trabalho conjunto entre a educadora, as crianças e os pais, afirmando: *“(...) penso que poderá ser feito por quem os acompanha na escola... pela educadora e com alguma intervenção e ajuda por parte dos pais porque a escola educa... mas os pais também têm de educar... as crianças quando vão para a escola já devem ter algumas noções não devem ir completamente crus... não é só a escola que tem obrigação de ensinar e de educar... às vezes não é fácil mas deveria ser assim... e por isso tudo... penso ser importante os pais também poderem participar da construção do portefólio... quanto às crianças poderem participar na organização do portefólio... sim... acho que elas devem ter uma participação ativa... mas tem de ser orientada” (F04).*

Organizar o portefólio é entender a criança como um ser autónomo e responsável que tem capacidade de escolher, sob orientação e de acordo com os seus próprios interesses, desenvolvendo a capacidade criativa e imaginativa que tem dentro de si, bem como as potencialidades de cada criança. Deve-se criar no jardim de infância, um clima de liberdade, confiança, diálogo, compromisso e responsabilidade. Esta forma de pedagogia é encarada por um dos pais quando menciona: *“(...) estando a Ana este tempo todo com o meu filho justifica-se plenamente que a Ana seja central na organização do portefólio... agora imagine que a Ana tinha pegado no meu filho quando ele tinha os três anos na sua caminhada dos 3 aos 6 anos... então eventualmente a Ana teria tido tempo para paulatinamente ir-lhe dando mais autonomia... mais capacidades de trabalho individual e eu acredito que este tipo de trabalho com tempo... com alguma temporalidade de ação permitirá que ele ao fim de dois... três anos... ele próprio consiga e tenha capacidades e competências para organizar o seu próprio portefólio sob visão evidentemente da Ana.... havia aí uma caminhada para definirmos regras e capacidades e ele próprio poderia ir construindo o seu portefólio... tudo precisa de tempo... a pedagogia não é uma ciência do acaso... é uma ciência que tem metodologia... as coisas trabalham-se e a Ana com mais tempo melhor os trabalha... no fundo é isso... e eu penso que eles próprios podem construir o seu portefólio consolidando processos metodológicos de autonomia... de capacidade trabalho... individual e em grupo... de organização...de relação com o tempo e com o*

espaço... permitindo que eles próprios tenham essas capacidades... que aprofundadas lhes permitem fazer a sua própria história” (F07).

A sustentar a perspetiva dos pais encontramos a opinião de Moreno (2010) que alerta para que, quanto mais novas são as crianças, naturalmente por questões que se prendem com os seus graus de autonomia, maior é o nível de intervenção do educador de infância na montagem do seu portefólio.

Tentando dar a conhecer o portefólio como um instrumento de trabalho e de avaliação, foi necessário apresentar aos pais o portefólio dos seus filhos. Esta forma de conhecimento e questionando-os se conseguiam identificar com clareza o que os próprios filhos já eram capazes de fazer e o que ainda não eram capazes, permitiu-lhes avaliar claramente e enumerar diversos aspetos proeminentes das suas competências e habilidades, bem como das suas dificuldades ainda sentidas:

“Sim... identifico com clareza o que o meu filho já é capaz de fazer... a nível do desenho há uma grande evolução... a nível escrita também há evolução... a nível da pintura também consigo ver que há muita evolução... ele tem é um bocadinho de dificuldade na questão das letras e dos números” (F02).

“Sim... consigo identificar o que ele já é capaz de fazer e a evolução que ele teve... identifico que ele já consegue fazer muito bem os pormenores ao fazer um desenho... o pormenor e as perspetivas... o desenho das andorinhas em que ele dizia que a questão de as andorinhas serem mais pequenas é as que estão mais longe... portanto... ele já tem a noção da perspetiva de perto e de longe e de como desenhar o que está mais perto e mais longe... o pormenor dos óculos da irmã... o pormenor dos sapatos do colega da escola ao desenhar as chuteiras de jogar futebol... os pormenores foi uma grande evolução dele neste ano” (F04).

“Acho que ela nos desenhos consegue exprimir o que vê... consegue observar e reproduzir de maneira a quem está a ver o desenho percebe a realidade que ela está ali a colocar e depois as emoções... penso que as expressa bem.... isto vê-se aqui em vários passos... quer nas fotografias... o que ela diz quando escolheu aquela fotografia ou aquele desenho... ela tem essa capacidade de se expressar muito bem... (...) eu sinto que ela tem alguma dificuldade e tento ajudar nisso também em casa... porque ela tem dificuldade na noção do tempo... por exemplo... ela é capaz de dizer foi o ano passado e foi uma coisa que aconteceu há um mês ou a semana passada... ela ainda precisa de aperfeiçoar... e as coisas que ela ainda não consegue fazer provavelmente porque ou não lhe foi ensinado ou ainda não é o momento próprio... ela vai para a escola mas

também não sou muito de achar que se deve antecipar o conhecimento... cada coisa no seu tempo” (F06).

“Como nota prévia digo que o meu filho ele é mais organizado e mais metódico nas tarefas do que eu julgava que ele era... em casa não o é tanto... o que como nota prévia me parece importante... tirando isto nada me espanta por aí além porque acompanho muito o meu filho diariamente... (...) eu penso que ele em termos de desenho tem de se concentrar mais... eu penso que ele é assim excessivamente despachado... em termos de jogo de cores no desenho há claramente uma evolução muito positiva de novembro até agora e mesmo também a nível da escrita.... o trabalho com o desenho... com as cores... o trabalho de preenchimento de folhas nomeadamente através do Miró... quer de outros trabalhos que ele tem... aí nota-se que ele evoluiu bastante e em termos de organização do espaço de uma folha e das relações de escala... do jogo da cor... nesse aspeto... ele evoluiu bastante” (F07).

“(...) no que refere em termos de três dimensões... por exemplo em termos de trabalhos manuais... dá para ver muito bem no portefólio através das fotografias... é perfeitamente plausível e palpável aquilo que ele já consegue fazer e o que faz... ainda não faz muito bem o nome... apesar de já haver bastante evolução” (F08).

“Sim consigo identificar perfeitamente... já faz a figura humana... o que há meses atrás não acontecia... mas ainda tem um longo caminho pela frente” (F09).

Na sequência da leitura do portefólio, os pais, em geral, defendem que a educadora conseguirá a partir deste instrumento de trabalho ajudar as crianças no processo de aprendizagem e desenvolvimento, dizendo, a propósito, que:

“(...) a partir do portefólio a educadora consegue ver em que ponto ele se encontra e como ele está para saber a melhor maneira de o ajudar nas suas várias fases pelas quais vão passando... penso que avaliando os trabalhos consegue ver a evolução deles... o que eles são capazes de fazer e onde os pode ajudar se tiverem dificuldades” (F03).

“(...) a partir do portefólio consegue ver onde é que ele tem de melhorar... o que já sabe e o que ainda não sabe... consegue-se saber muita coisa sobre uma criança.... se este portefólio me fosse mostrado sendo de outra criança sem ser do meu filho eu conseguia identificar com clareza uma série de aspetos de sociabilização... de aprendizagem e de dificuldades da criança” (F04).

Centrando-nos nas opiniões dos pais, importa considerar que a forma organizada e devidamente estruturada foram decisivas para uma leitura clara das evidências do

desenvolvimento, do crescimento, e das principais necessidades e dificuldades das crianças.

Ao solicitarmos aos pais que nos sugerissem um exemplo de um registo que gostavam de colocar no portefólio dos seus filhos para o completar, seis dos nove pais entrevistados assumiram o portefólio como completo, revelando *“foi o meu filho que escolheu os trabalhos e as fotografias e tudo o resto... não iria sequer ter a coragem de acrescentar nada”* (F08), e ainda *“(...) por isso só pode estar perfeito”* (F09).

Os restantes pais mostraram-se um pouco mais audazes e consideraram acrescentar um ou outro pormenor, ponderados por si como necessários e válidos:

“Talvez os momentos de culinária lá em casa... anda sempre a ajudar quando estamos a fazer o jantar... fazendo parte dos gostos dela penso que ficaria aqui muito bem no portefólio” (F01).

“(...) gostava que fosse colocado uma cópia do jornal do dia que foram ao jornal... esse dia foi muito importante para ela e para nós... mas eu esqueci de comprar o jornal e ela ficou muito triste” (F05).

“(...) eu eventualmente remataria este portefólio com um final de tarde em família... eu e o meu filho ao final de tarde passamos muito tempo de roda da nossa quintarola a tratar das árvores de fruta... das castanheiras...das macieiras... quer a regar as árvores quer a tratar da cadela...quer a andarmos de bicicleta... eventualmente eu remataria este portefólio com um final de tarde em família visto que são momentos que fazem o prolongamento com o jardim de infância e também muito importantes” (F07).

Esta articulação com a família e a participação desta no processo educativo sendo preciosa e fundamental, deverá naturalmente ser desenvolvida no processo ensino-aprendizagem, no sentido de assegurar a articulação entre o jardim de infância e a família e no sentido de encontrar as respostas mais apropriadas para as crianças.

Procurando debruçar-nos sobre os aspetos que não tinham sido focados ao longo da entrevista, os pais evidenciaram a importância do portefólio como um instrumento de trabalho e avaliação, considerando que constitui unidades valiosas de maior dimensão comparativamente ao dossiê como podemos verificar nos seguintes fragmentos:

“Acho o portefólio mais interessante que o dossiê... o dossiê torna-se muito enfadonho... ela explica-nos os desenhos mas ela própria depois arruma para lá o dossiê para um canto e nunca mais se lembra dele... penso que com o portefólio isso não vai acontecer” (F01).

“(...) estes três anos sempre foi entregue o dossiê mas é um trabalho completamente diferente onde é visível uma recolha de trabalhos de uma forma mais aleatória e sem uma estrutura coesa... o que aqui não acontece no portefólio... é um excelente instrumento de avaliação... este portefólio como não podia deixar de ser espelha-nos o que é a minha filha... o interesse que ela tem pelas coisas... da minha avaliação pessoal como mãe que é sempre muito parcial e suspeita mas sempre muito meticulosa... muito observadora e muito expressiva... isto tudo que se mostra aqui... quer nas fotografias quer nas ideias que ela transmite e que depois estão cá expressas... a forma como avalia os seus próprios trabalhos... esse foi um aspeto fenomenal aqui trabalhado... expressa bem o que ela é... aprecio toda a forma como este portefólio foi pensado e organizado” (F06).

“(...) estou muito orgulhosa do trabalho do meu filho... eu como mãe às vezes não consigo ver o que está do lado de lá... e agora que vejo o portefólio e tão bem organizado... é possível ver muita coisa que no dossiê não se consegue espelhar... é como se nós conseguíssemos viver na hora todo o trabalho que foi feito ao longo do ano... e fico surpreendida porque ao ver o portefólio do meu filho agora é que me apercebo de coisas que eu pensava que ele ainda não conseguia fazer... e saber que ele com três anos já consegue avaliar os seus próprios trabalhos e fazendo parte do processo avaliativo faz de mim uma mãe muito feliz e satisfeita” (F09).

As opiniões de todos os entrevistados são consensuais relativamente à importância das crianças estarem envolvidas, pois como diz o entrevistado (F08), *“(...) desta forma na avaliação dos seus trabalhos... é um aspeto crucial e que deverá ser tido sempre em conta mesmo nestas faixas etárias.”*

Outro aspeto que mereceu relevo é, essencialmente, o registo dos comentários das crianças sobre as suas produções expressas no portefólio. Na conceção de um dos pais, o registo dos comentários das crianças *“(...) é um aspeto importantíssimo porque eles às vezes não se lembram bem o que é que tinha feito e sempre é um registo que fica... é muito interessante a presença deste pormenor no portefólio... tanto para ele como para nós pais... e também para a educadora em termos de avaliação” (F08).*

Nas observações realizadas ainda verificamos que o registo fotográfico e em vídeo mereceram também alguma notoriedade, que valorizam e contemplam *“algo de muito precioso aqui no portefólio... e que me deixam observar a alegria e satisfação com que ele está a fazer determinada atividade” (F09).*

Os pais acabam por distinguir um portefólio de um dossiê; tal como diz Moreno (2010) o último não passa da compilação de atividades que pode estar organizado por áreas de conteúdo mas por si só não constitui um instrumento de avaliação e é quase sempre um arquivo onde se guardam os trabalhos das crianças.

Os pais expressaram ainda a sua satisfação quanto ao trabalho desenvolvido quer por nós quer pelas crianças. As suas opiniões são expressivas como podemos ver nas afirmações seguintes:

“Apenas quero frisar o fantástico trabalho que foi aqui desenvolvido quer por si quer pelas crianças... estou extremamente agradada por ter tomado conhecimento deste valioso instrumento de avaliação que é o portefólio” (F02).

“Não há assim muito a acrescentar... é de louvar todo o trabalho que realizou com as crianças e a forma como as envolveu... nós como pais valorizamos muito o trabalho do nosso filho... e ele está muito feliz por ter feito o seu portefólio... porque como ele diz no dossiê ele não faz nada nem guarda os trabalhos... e quando ele está feliz nós também ficamos felizes... gostámos muito de conhecer o portefólio do nosso filho... está um trabalho extraordinário... não vai ser guardado nem esquecido numa gaveta certamente” (F03).

“Apenas que gostei imenso de ver o portefólio do meu filho e agora compreendo a felicidade e o entusiasmo dele enquanto o andava a fazer... está aqui um trabalho muito interessante... e de muita dedicação... cumplicidade e envolvimento das duas partes” (F04).

“(...) foi uma mais-valia muito... muito grande a minha filha ter a Ana aqui como estagiária e ter tido a oportunidade de fazer o portefólio consigo... aliás nós falamos nisso em casa e inclusive com a própria educadora... e viu-se que havia ali um trabalho diferente e um investimento muito grande... e notei uma evolução muito grande na minha filha... foi muito bom e considero que a Ana ajudou muito no desenvolvimento dela.... claro que acho que também iria ser bom mesmo sem a Ana por cá... mas acho que a sua presença aprofundou mais algumas capacidades da minha filha e salientou-as mais... deu-lhe mais abertura... mais conhecimentos... o tipo de atividades que fez com eles deu-lhes uma dimensão muito diferente e uma grande experiência.... enquanto andou a fazer o portefólio estes dias com a Ana... a minha filha chegava a casa deliciada e dizia «mãe estou a escolher os meus desenhos sozinha e estou a fazer a minha história»... para nós pais é gratificante ver os nossos filhos chegar a casa felizes e satisfeitos” (F05).

“(...) aprecio toda a forma como este portefólio foi pensado e organizado... está aqui muito trabalho tanto da parte da Ana como da minha filha... é um orgulho” (F06).

“Tenho a dizer-lhe que o meu filho é um privilegiado... há aqui um investimento enorme da parte da Ana e do meu filho... é visível... sem dúvida um trabalho fenomenal... e merece ser aplaudido de pé... estou muito satisfeito” (F07).

Baseando-nos nesta perspetiva, consideramos a qualidade do trabalho das crianças como sendo influenciada pelas condições que os profissionais de educação oferecem. Deste modo, é necessário orientarmos a nossa “bússola pedagógica” como instrumento precioso de navegação e orientação, que nos permita navegar para encontrar os caminhos adequados a uma educação de qualidade. Ainda nas palavras de Moreno (2010, p. 40)

“Ao educador de infância que aceita o desafio de elaborar portefólios com o seu grupo requer-se uma grande capacidade de entrega ao outro, uma disponibilidade permanente (...) associada a uma atitude de valorização das experiências de aprendizagem realizadas por elas [crianças] e dos significados que as mesmas atribuem a essas aprendizagens”.

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descoberta de novos conhecimentos teóricos adquiridos e os ensinamentos ao nível pragmático permitiram-nos que as nossas preocupações pedagógicas fossem encaminhadas no sentido de evidenciar as novas linhas do saber e modos de agir no âmbito de práticas alternativas de avaliação na Educação Pré-escolar. Nesta caminhada pedagógica, houve a necessidade de considerarmos a premência de reestruturar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de jardim de infância, considerando a essência do currículo, os modos de fazer ensinar e de fazer aprender, colocando desafios às diferentes áreas de competência (cognitiva, pessoal, social e motora), para desde cedo a criança aprender a construir e a usar o seu pensamento crítico.

Na organização sistemática e intencional do processo pedagógico, as atividades e as estratégias propostas que apresentámos às crianças basearam-se num ambiente de aprendizagem em conceções de natureza pedagógica sócioconstrutivista. Transpareceu o cuidado em compreender a realidade das crianças, o que permitiu adequar de forma dinâmica, o contexto educativo às necessidades e características das crianças, possibilitando a participação individual de cada criança e do grupo em geral no processo educativo através de oportunidades de cooperação, tomada de decisões em comum e análises reflexivas, criando situações de experimentação de situações de conflito, no confronto com opiniões diferentes das suas.

A existência de uma prática de avaliação sistemática e diária, assim como o elevado nível de conhecimento que a especificidade da função educativa na Educação Pré-escolar exige, levou-nos a refletir sobre os desafios e as oportunidades que a avaliação coloca neste nível educativo.

A avaliar pelas práticas avaliativas que a educadora imprimia com o grupo de crianças, na sala de atividades, apuramos que a tendência avaliativa tradicional prevalece, ainda hoje, na prática pedagógica.

A riqueza de toda a informação avaliativa é respeitada pela educadora e entendida de forma ampla, assumindo-a como uma componente que implica ser potencializada e partilhada com os pais com alguma frequência. Sobre o nível de comunicação entre a família e o jardim de infância, também se revela um permanente contacto. Acreditamos que a comunicação é perspectivada como uma necessidade, assumindo um pilar

estruturante e fundamental na relação entre estes dois parceiros educativos e no processo educativo das crianças.

Em contexto educativo, embora a avaliação seja considerada determinante, tanto para a educadora como para os pais, pois assume um papel de relevo em que se permite ir ao encontro das necessidades das crianças para estas se desenvolverem na sua plenitude e para melhorar a prática pedagógica, verificamos que o descontentamento da educadora perante os instrumentos existentes aponta para a procura de uma nova direção da avaliação capaz de responder às necessidades da educadora, dos pais e da comunidade educativa.

Nesta perspetiva, e apurando na nossa investigação, que ainda há profissionais de educação que ainda não desfrutaram da oportunidade de construir/utilizar um portefólio com as crianças, neste sentido, será desejável a necessidade premente de ações de formação e elucidação sobre este valioso instrumento de trabalho e avaliação. Esta visão remete-nos para o facto de constituir o ponto de partida para o surgimento de novas perspetivas e modelos de modo a promover práticas educativas de qualidade e a ampliar o entendimento sobre o sentido da avaliação, de forma a poder contribuir para a reflexão e sustentação das práticas de avaliação adequadas em educação de infância, preocupada com uma construção de uma conceção de ação educativa interessada com os resultados e a qualidades dos processos. Nesta ordem de ideias, consideramos que as práticas de avaliação são dimensões que precisam ser realmente implementadas e trabalhadas.

No trabalho de campo, o portefólio enquanto um instrumento de trabalho e avaliação, sendo uma novidade para as crianças, representou um verdadeiro desafio a ser vencido. No meio de sorrisos, olhos brilhantes, boa disposição e compromisso, processos como observar, registar, organizar, sistematizar, refletir e avaliar, exigiu um esforço conjunto e permitiu experiências de aprendizagens significativas para todos os que vivenciaram e se envolveram no processo de construção e implementação dos portefólios. Revelou ser um processo dinâmico e interativo, constituindo-se num significativo processo para a permuta de conhecimentos e para o estabelecimento de compromisso quanto a uma ação mais consciente que nos levou a envolver de forma mais intencional e implicou a criança na análise das suas experiências de aprendizagem e no próprio processo de avaliação. As crianças são reconhecidas como um ser único que têm voz, e são estimuladas e incentivadas a usar o seu pensamento, a sua criatividade e a desenvolver a sua autonomia, sendo-lhes dada oportunidades para fazer

as suas escolhas, onde as suas ideias e sugestões são aceites e valorizadas, depositando-lhes um sinal de confiança nas suas competências e saberes.

Poderemos, ainda, arrematar de forma singela, que a forma organizada e sistemática dos portefólios é um aspeto decisivo e fundamental para um admirável meio de avaliação de competências, valores, comportamentos e atitudes conquistadas pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo. Outra conclusão curiosa e interessante que poderemos identificar neste trabalho é sobre o portefólio como meio facilitador de transição entre o jardim de infância e o 1.º ciclo, e até mesmo, entre os três anos de frequência de jardim de infância. No que concerne à organização deste instrumento de trabalho e avaliação, concluímos que a partir dos três anos de idade com a orientação do educador, as crianças poderão começar a construir e a organizar o seu portefólio, sempre adaptado, como é evidente, à faixa etária das crianças, às suas características e ao seu desenvolvimento. Quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com o portefólio, mais facilidade terão em construí-lo.

A nossa investigação mostra claramente que no âmbito das práticas no domínio da avaliação alternativa em Educação Pré-escolar, que o rigor que tentámos colocar na informação recolhida reflete a preocupação de assegurar diversos propósitos da avaliação. A saber: planear o processo educativo no sentido de promover atividades mais responsivas a cada criança e ao grupo; organizar as aprendizagens no sentido de orientar e aperfeiçoar a construção da prática pedagógica; e a partilha e a comunicação com as famílias sobre o processo educativo.

Vale ressaltar, que uma educação baseada em partilha, envolvimento e participação ativa das famílias foi um dos pontos-chave a serem considerados no decorrer da nossa prática. A preocupação com a aproximação e o envolvimento entre o jardim de infância e a família, estimulando a implicação dos pais no processo de aprendizagem das crianças, assim como na avaliação dos filhos, foi um dos trilhos para afirmar que ambas se complementam, assumindo particular relevância na procura de garantias de que os pais, sejam pais informados, cooperantes e parceiros. Dessa atenção, resulta o entendimento da aprendizagem das crianças como um processo de construção partilhada, resultado de saberes diferenciados, enriquecendo o seu desenvolvimento e conhecimento.

Nos dias que correm, verifica-se que há uma grande necessidade por parte dos pais de informação e conhecimento, demonstrando um interesse redobrado para participarem efetiva e ativamente cada vez mais na vida escolar dos próprios filhos e poderem

cumprir de forma mais apropriada os seus papéis de educadores. Focalizados em tais interesses, não pode ser esquecida que a participação e a presença dos pais no jardim de infância leva as crianças a sentirem-se mais integradas e mais felizes.

O empenhamento de todos os intervenientes neste nosso trabalho apresentado ao longo destas páginas alcançou resultados positivos e permitiu-nos seguramente um enriquecimento no domínio pessoal e profissional. Conquanto, tenha sido um passo importante na valorização da avaliação, e ainda que, tenha havido inúmeras conquistas e aprendizagens, como é óbvio, ainda há muito para aprender, para fazer, para refletir e investigar.

Embora se constate que o portefólio é um instrumento que requer muita disponibilidade por parte do educador para a sua organização e construção, apesar de ser um instrumento de fácil consulta, aos educadores, enquanto mediadores entre a criança e o saber, compete-nos ter uma atitude na procura de proporcionar ambientes educativos favorecedores da construção de aprendizagens autónomas e significativas que permitam às crianças, desenvolver competências de aprender a aprender, assim como desafiar-nos e começar a olhar, de forma crítica, a avaliação na Educação Pré-escolar.

Ao encontrarmos novas soluções pedagógicas como a construção de um portefólio, é possível, avaliar as nossas crianças de forma mais coerente e apropriada, na necessidade de olharmos com um sentido positivo para a ação pedagógica e garantindo, dessa forma, a promoção do desenvolvimento harmonioso, equilibrado e global de cada criança, bem como de todos os parceiros educativos, no desejo de uma Educação Pré-escolar de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. (p. 80).
- BAIRRÃO, J. (1997). *Educação Pré-escolar. In estudos temáticos vol. II*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- BERTRAM, P.; PASCAL, C. & OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord. Adaptação Portuguesa) (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CALHEIROS, M. J. & CUNHA, M. T. (2010). Práticas de avaliação num jardim de infância. Lisboa, *Cadernos de Educação de Infância* n.89 Abr/10 (p. 30 – p.31).
- CARDONA, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834 – 1990)*. Porto: Porto Editora.
- DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (p.40 – p.46).
- DUARTE, A. (1993). *Educação Hoje. Educação Patrimonial – Guia para Professores, Educadores e Monitores de Museus e Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- FISHER, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In: Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- FONTANA, D. (1991). *Psicologia para professores*. São Paulo: Editora Manole LTDA.
- FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (2011). Documentação pedagógica. In, Formosinho, J. e Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora (p.35 – p. 37).
- FORMOSINHO, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I*. Porto: Porto Editora
- FORMOSINHO, J. (1988). *Princípios para a organização e Administração da Escola Portuguesa, Comissão da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Edições GEP.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- GOMES, J. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, M. C. (Coord.); UMBELINO, A.; MARTINS, I. F.; OLIVEIRA, J. B.; BESNTES, J. & ABRANTES, P. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GRACE, C. & SHORES, E. (1995). *The portfolio and its use*. Arkansa: Litle Rock.
- GRAUE, E. & WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças. Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GUEDES, F. (Dir.) (2004). *A Enciclopédia (Vol. VII)*. Lisboa: Editorial Verbo.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KIM, D. & LEE, S. (2002). Designing Collaborative Reflection Supporting Tools in e-Project-Based Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

- LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In: Lima, J. & Pacheco, J. (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora. (p. 7 – p. 13).
- MAGALHÃES, G. (2007). *Modelo de colaboração Jardim-de-Infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARCHÃO, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARCHÃO, A. (2010). *(RE)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, R. (1993). *A Escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MATOS, A. & PIRES, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- MORENO, I. (2010). Elaboração de portefólios: pequenos passos rumo à formação pessoal e social. Lisboa, APEI, *Cadernos de Educação de Infância*, n.89 Abr/2010. (p. 38 – p. 40).
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PARENTE, A. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- PARENTE, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.
- PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

- PORTUGAL, G. & LEAVERS, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- REBELO, I. (1996). Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho. In *Revista Educação, A Educação Pré-escolar, n.º 12*, Col. Cidine, Porto: Porto Editora.
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- RUIVO, J. (2011). *Não se nasce professor*. Recuperado a 14 de Novembro de 2012, de <http://www.educare.pt/educare/Opiniaio.Artigo.aspx?contentid=6568AF01C4026F82E0400A0AB80061E0&opsel=2&channelid=0>
- SÁ-CHAVES, I. (2007). *Portfolios Reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões Em Torno Do Seu Uso Na Humanização Dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didácticos, Série Supervisão n.º1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- SANCHES, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Acção à Educação Inclusiva. Lisboa: *Revista Lusófona de Educação*, número 005.
- SARMENTO, T. (1992). *As práticas de envolvimento de pais em Jardins-de-Infância, Um Estudo de caso*. CEFOPPE, Braga: Universidade do Minho.
- SEGALEN, M. (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.
- SILVA, P. (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada - Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento. (p.28 – p.36).
- SILVA, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

- SILVA, N. M. (2006). *O Portfólio Reflexivo no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: um estudo na formação pós-graduada*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2007). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In: Siraj-Blatchford, I (Org). (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores. (p. 10 – p. 20).
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de Infância no cruzamento de fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em Educação Pré-escolar. In revista *Inovação*, volume 12, nº 2, Instituto de Inovação Educacional.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado, in Sá-Chaves, I. (Coord.).(2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, M. (2004). *O conhecimento estratégico e a auto regulação da aprendizagem: implicações em contexto escola*. In Lopes da Silva, A. Sá I, Duarte, A, Veiga Simão, A M. *A aprendizagem auto regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

- VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal. (1977 – 1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- ZABALZA, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. Porto: *Perspectivar Educação*, n. 6.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro: Quadro Geral do Sistema Educativo;
- Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;
- Decreto - Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro: Estatuto dos Jardins de Infância;
- Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro: Direitos e deveres inerentes à participação das associações de pais no sistema educativo;
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância;
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: Educação Especial;
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar;
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011: Avaliação na Educação Pré-escolar;
- Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto – Aprovação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

ANEXOS

ANEXO N.º 1 – GUIÃO DA ENTREVISTA À
EDUCADORA DE INFÂNCIA

GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

BLOCOS - DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p style="text-align: center;">Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Legitimar a entrevista. - Informar sobre o trabalho de investigação; -Motivar a entrevistada para a participação no estudo; -Assegurar a confidencialidade das informações. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Explicitar a entrevistada sobre o teor da entrevista e qual o seu objetivo; ♦Solicitar a colaboração da entrevistada; ♦Informar a entrevistada que todas as suas respostas serão tratadas, analisadas e apresentadas garantindo o seu anonimato e confidencialidade; ♦Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio (Permite que gravemos a entrevista?); ♦Escolha um pseudónimo.
<p style="text-align: center;">Conceções sobre a avaliação na Educação Pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Identificar as conceções da educadora, enquanto profissional de infância sobre a avaliação na Educação Pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Considerando a Educação Pré-escolar o que é para si avaliar uma criança? ♦No desenvolvimento do seu trabalho que importância atribui à avaliação das crianças na Educação Pré-escolar?
<p style="text-align: center;">Práticas avaliativas na Educação Pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Reconhecer práticas de avaliação na Educação Pré-escolar. ♦Identificar os meios utilizados pela educadora para realizar a avaliação. ♦Caraterizar as práticas de avaliação na Educação Pré-escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Quais as práticas de avaliação que conhece? ♦Dessas práticas quais as suas preferidas e que utiliza? Porquê? ♦Quais os instrumentos de avaliação que utiliza na sua prática pedagógica? ♦Utiliza sempre o mesmo tipo de instrumentos de avaliação? Procura adaptá-los às crianças/grupo? De que forma?

	<ul style="list-style-type: none"> ♦Compreender como é feita a avaliação na Educação Pré-escolar. ♦Conhecer os métodos utilizados pela educadora para avaliar. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Planeia a avaliação das crianças sozinha ou em conjunto com as suas colegas? Com quem? (Caso a resposta seja afirmativa) ♦Tem total liberdade na definição dos parâmetros e nas formas de avaliação das crianças? Como é realizado esse processo? ♦Com que frequência faz a avaliação das crianças?
Utilização dos portefólios na avaliação da Educação Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> ♦Reconhecer se a educadora recorre ao portefólio como instrumento de avaliação. ♦Compreender em que medida a educadora utiliza o portefólio para avaliar as crianças. ♦Identificar quais os conteúdos mais importantes a serem contemplados no portefólio. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Recorre à construção de portefólios? ♦Encara o portefólio de fácil construção? E considera-o um meio de avaliação rápido de consultar? ♦Quais os conteúdos que considera fundamentais que deve conter um portefólio? ♦Pensa ser imprescindível a escolha do portefólio como instrumento de avaliação?
Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ♦Concluir a entrevista. ♦Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦O que gostaria de referir sobre a avaliação na Educação Pré-escolar que não lhe foi perguntado? ♦Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO N.º 2 – TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA

1. Considerando a Educação Pré-escolar o que é para si avaliar uma criança?

“Avaliar uma criança na Educação Pré-escolar é acima de tudo na minha opinião observar o desenvolvimento integral da criança... observar e ver se a criança se está a desenvolver de acordo com os objetivos que são estipulados dentro de cada idade e dentro do ritmo de desenvolvimento de cada uma das crianças, é claro... é fazer toda uma observação da criança nos trabalhos... das conversas... das produções que elas têm... dos registos... de tudo o que se passa no dia-a-dia... sendo que todas as rotinas são boas para se ir avaliando de uma forma mais geral... são boas para irmos avaliando em cada contexto o comportamento da criança... o seu desenvolvimento... as etapas que ultrapassou e as que não conseguiu... e ver se a criança está a ir ao encontro dos objetivos que nós temos definidos”.

2. No desenvolvimento do seu trabalho que importância atribui à avaliação das crianças na Educação Pré-escolar?

“Penso que é fundamental avaliar as crianças, porque só avaliando as crianças e tentando perceber e compreender qual é o nível do desenvolvimento de cada uma é que nós podemos alterar estratégias... alterar rotinas... alterar ou não... conforme o caso... por exemplo para fazer face a dificuldades que as crianças apresentem em determinada área... portanto de acordo com a avaliação que vou fazendo é que posso melhorar as minhas estratégias para ajudar a criança no seu desenvolvimento global”.

3. Quais as práticas de avaliação que conhece?

“As práticas de avaliação que conheço efetivamente... utilizando-as... são a observação direta dos registos... das produções das crianças... das conversas... são todos esses meios que nós utilizamos no dia a dia... e... são aqueles que a mim me ajudam a avaliar a criança... o dossiê ajuda-me a ver a evolução da criança e apelo a ele quando tenho dúvidas e quando preciso de recorrer a alguma informação mais precisa... embora... consigamos saber mais ou menos a evolução de cada uma das crianças e tendo consciência... mas por vezes torna-se necessário recorrer a alguns trabalhos que tenham feito para ajudar a situar-me... e a evolução exata... se evoluiu mais ou se evoluiu menos... e portanto aí recorro aos trabalhos anteriores para fazer até comparações... para ver onde têm as suas dificuldades... e é mais ou menos com este tipo de instrumentos que faço as avaliações das crianças”.

4. Dessas práticas quais as suas preferidas e que utiliza? Porquê?

“Utilizo todas as práticas de avaliação que conheço... não tenho qualquer tipo de preferências pois considero que umas complementam as outras... todas são importantes...”

e em todas posso tirar informação sobre o desenvolvimento delas... há atividades em que utilizo mais umas do que outras mas de uma forma geral no dia-a-dia utilizo tudo... Às vezes não utilizo tão intencionalmente para a avaliação em si... mas acaba por ser onde eu faço a avaliação deles pois é aqui na prática do dia-a-dia que retenho informação”.

5. Quais os instrumentos de avaliação que utiliza na sua prática pedagógica?

“Os instrumentos de avaliação que utilizo são baseados no registo das observações realizadas diariamente... os trabalhos que realizam... os registos escritos quer por eles quer por mim... as conversas que surgem entre elas e comigo e também o próprio dossiê... em resultado das atividades procuro sempre fazer uma consolidação do que aprenderam para tentar também perceber como é que elas próprias se autoavaliam... mas penso que deveria registar mais do que faço na realidade em termos de tirar notas... mas de facto não posso afirmar que registo muita coisa com intenção da avaliação... estes registos depois são entregues aos pais no final de cada período letivo”.

6. Utiliza sempre o mesmo tipo de instrumentos de avaliação? Procura adaptá-los às crianças/grupo? De que forma?

“Os instrumentos de avaliação que utilizo acabam por ser mais ou menos os mesmos todos os anos... tendo em conta as atividades planeadas tento adaptá-los ao grupo e à faixa etária com que estou a trabalhar...até porque todos os anos o grupo muda e em termos sensoriais... cognitivo e motor também se verifica diferenças... por norma quando avalio... avalio uma criança como ser individual tenho em atenção as suas características ... e quando avalio o grupo é uma avaliação no geral... não tenho um instrumento específico para avaliar o trabalho em grupo... avalio sempre nas duas vertentes porque estas avaliações completam-se... quando faço uma avaliação de grupo normalmente acabo por dividir o grupo entre os mais velhos e mais novos porque lá está... não posso avaliar da mesma forma os mais pequeninos e os mais velhos... avalio pelo comportamento deles... pelas reações deles... pela participação e pelos trabalhos delas na sala... é desta forma que avalio porque os critérios são diferentes pois são feitos de acordo com a faixa etária... estabelecemos critérios para os três para os quatro e para os cinco anos de idade... logicamente que não vou avaliar uma criança de cinco anos da mesma forma que avalio uma criança de três anos porque os critérios e os objetivos são também eles diferentes... todo o trabalho num jardim de infância tem de estar de acordo com as necessidades e ritmos de cada uma das crianças e como tenho um grupo heterogéneo tenho de trabalhar de maneira diferente consoante as idades mas ... depois no resultado da avaliação acaba por não deixar de passar por estes pontos porque é aquilo que se passa na sala e é por aí que retiro informações para as avaliar... mas sempre de acordo com os critérios de cada idade”.

7. Planeia a avaliação das crianças sozinha ou em conjunto com as suas colegas? Com quem? (Caso a resposta seja afirmativa)

“Há coisas que eu e as minhas colegas planeamos em conjunto... quando fazemos um plano de atividades temos atividades em comum como por exemplo no Carnaval... a festa de final de ano... a festa de natal... a viagem de estudo a Estremoz... para este tipo de atividades nós temos de fazer umas fichas de avaliação, as quais são elaboradas em departamento... também ela descritiva... depois de preenchida é entregue no agrupamento... e portanto... estas fichas de avaliação são feitas em conjunto com as minhas colegas.... primeiro pensamos como vamos avaliar quais são os instrumentos que vamos utilizar... definimos objetivos e depois no fim avaliamos o que correu bem e o que correu mal.... depois o que se passa dentro de cada sala... não planeio nem avalio em conjunto com elas só apenas quando são atividades em comum”.

8. Tem total liberdade na definição dos parâmetros e nas formas de avaliação das crianças? Como é realizado esse processo?

“Mesmo tendo este ano estas fichas já elaboradas em departamento para tentar uniformizar... nós estabelecemos alguns critérios consoante as diferentes faixas etárias porém... cada uma de nós teve total liberdade na definição dos parâmetros e na forma de avaliação das crianças fazendo as observações que considerava mais importante... nunca senti que não tivesse total liberdade neste aspeto”.

9. Com que frequência faz a avaliação das crianças?

“Na sala de atividades a avaliação é realizada diariamente e depois é entregue aos pais três vezes por período letivo... entreguei aos pais uma ficha de avaliação de cada criança em que era descritiva e que tem por base uma descrição ao longo do ano do seu nível de desenvolvimento em que cada uma se encontra nas diferentes áreas de conteúdo e... até se revelou um pouco trabalhoso... foi feito um registo mais pormenorizado e ajudou-me de alguma forma a perceber a evolução de cada uma... mas temos vindo a mudar todos os anos... o ano passado era uma lista enorme de aspetos já pormenorizados demais que eram feitos apenas com cruzinhas e este ano foi tudo descritivo... esta descritiva também achei um pouco excessiva porque abrangeu os três períodos letivos o que anteriormente não acontecia... apenas era no terceiro período... e também porque houve crianças em que não se verificou uma evolução tão grande e significativa do primeiro para o segundo período e acabou por se repetir um pouco... senti que esta descritiva seria mais positiva talvez apenas no final do ano... para o próximo ano provavelmente vamos repensar a avaliação até encontrarmos aquela que seja mais adequada para todas... esta mudança tem acontecido porque temos vindo a tentar arranjar um registo de avaliação que nos satisfaça... penso que

todas sentiram o mesmo do que eu mas não há nada como experimentar e ver os defeitos e as qualidades das coisas”.

10. Recorre à construção de portefólios?

“Não... ainda não... aqui no jardim de infância ainda não recorremos ao portefólio”.

11. Encara o portefólio de fácil construção? E considera-o um meio de avaliação rápido de consultar?

“Não o encaro de todo de fácil construção... não tenho conhecimento suficiente para estar a responder sobre o portefólio e por isso não sei se é um meio de avaliação rápido de consultar”.

12. Quais os conteúdos que considera fundamentais que deve conter um portefólio?

“Um portefólio a meu ver deve conter todos os trabalhos realizados pela criança de forma organizada e contendo as diversas áreas de conteúdo como a matemática... a expressão e comunicação... a expressão plástica... o estudo do meio... considero que através de um portefólio será mais fácil avaliar mais umas áreas do que outras... não conheço ainda e por isso não sei exatamente como funciona a avaliação por portefólio mas imagino que por exemplo a expressão motora e dramática são mais difíceis de avaliar sendo que as áreas da expressão plástica e a abordagem à escrita parecem-me que serão os pontos mais fortes do portefólio... mas posso estar enganada”.

13. Pensa ser imprescindível a escolha do portefólio como instrumento de avaliação?

“Não sei porque não experimentei ainda e não conheço o suficiente sobre esse instrumento de avaliação”.

14. O que gostaria de referir sobre a avaliação na Educação Pré-escolar que não lhe foi perguntado?

“Penso que já referi tudo e que não tenho mais nada de especial a acrescentar... sem dúvida que a avaliação na Educação Pré-escolar é fundamental... De acordo com o trabalho que se desenvolve na Educação Pré-escolar é evidente que a avaliação é muito importante para ver o que podemos fazer mais por cada uma das crianças ... para as tentar ajudar a superar algumas dificuldades trabalhando aspetos que sejam importantes para que quando cheguem ao 1.º ciclo levem o maior número de competências que os ajudem a iniciar e a uma possível continuidade educativa de qualidade e que tudo corra pelo melhor”.

ANEXO N.º 3 – GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS
CRIANÇAS

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

BLOCOS - DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p style="text-align: center;">Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Legitimar a entrevista. -Motivar as crianças para a participação no estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Solicitar a colaboração das crianças.
<p style="text-align: center;">Conceções sobre a utilização dos portefólios na avaliação da Educação Pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Identificar as conceções das crianças sobre utilização dos portefólios na avaliação da Educação Pré-escolar. ♦Compreender o que é o portefólio para as crianças. ♦Saber o que as crianças mais apreciam do que está contemplado no seu portefólio. ♦Perceber o que as crianças consideram que já sabem fazer corretamente e o que ainda não são capazes de fazer. ♦Compreender o que foi mais interessante, desafiador e divertido para a criança na construção do portefólio. ♦Saber se as crianças desejam mostrar o seu portefólio e a quem. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Sabes o que é um portefólio Diz lá o que é? ♦Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê? ♦Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer? ♦Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer? ♦Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer. ♦Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê? ♦Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none">◆Concluir a entrevista.◆Agradecer a disponibilidade.	<ul style="list-style-type: none">◆Gostarias de dizer mais alguma coisa que não tenhamos falado sobre o teu portefólio?◆Obrigado pela tua ajuda e colaboração.
----------------------------------	---	---

ANEXO N.º 4 – TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

ENTREVISTA TRANSCRITA – C01, cinco anos, sexo feminino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“É o meu livro... dos meus trabalhos e de tudo o que aprendi aqui na escola este ano”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil porque escolhi as pinturas... os desenhos... as fotografias... os poemas e outras coisas que gosto muito... por isso foi fácil”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Pintar os pés ((riu))... deu-me muita graça... o pincel fazia cócegas”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Ainda não sou capaz de fazer o meu nome direitinho em manuscrito porque ainda não treinei muito”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Já sei desenhar muito bem cavalos”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei muito... porque tem as coisas mais importantes e fui eu que escolhi... quero guardar o meu portefólio com muito carinho no meu quarto porque foi feito com muito cuidado... quando eu for mãe vou mostrar aos meus filhos para eles verem que eu sabia fazer muita coisa... a minha mãe também guardou os trabalhos dela... estão lá na minha avó só que a capa dela é verde e eu gosto mais da minha que é lilás”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Sim... a todos... gostava de mostrar à mãe... ao pai... ao mano... à tia... ao tio... ao avô... à avó... todos da minha família... e gostava de mostrar à Fátima para mostrar que já sou grande e já sei escolher os meus trabalhos e que tenho um portefólio”

ENTREVISTA TRANSCRITA – C02, cinco anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“Um portefólio é um livro que tem lá dentro coisas especiais... este é o meu portefólio e tem os meus trabalhos mais importantes e que eu escolhi... os meus desenhos... as histórias que aprendi para depois me lembrar e... as fotografias onde eu apareço das coisas que já sei fazer”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil... porque é os meus trabalhos e como eles são importantes para mim... eu gostei de ser eu a escolher sozinho e a organizar... está mesmo como eu imaginei”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei de escolher os meus trabalhos e pô-los por ordem ((sorriu)) e também gostei de pintar os pés ((riu))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Gostava de saber escrever palavras sem ser a copiar ... mas só vou aprender isso na escola”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Já sei desenhar bonecos a jogar à bola e antes não conseguia... agora já sei fazer uma coisa muito importante é fazer o nome e a data... estou de parabéns”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei muito de fazer o meu portefólio porque eu gosto muito de trabalhar e é muito importante portar bem e trabalhar... ainda não tinha feito nenhum portefólio assim sem ser eu a escolher e é muito importante... e gostei porque assim só está aqui o que eu gosto e é importante para nos lembrarmos dos outros amigos... das professoras e depois um dia já não me lembrava do poema da casinha de chocolate... do que vi e o que aprendi em Estremoz”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Gostava de mostrar o meu portefólio a toda a minha família porque é muito importante eu mostrar para eles saberem que eu já sei trabalhar bem... escrever bem e que

pinte os pés e que foi divertido ((risos))... agora não me lembro o que eu quero dizer mais sobre o meu portefólio... mas gostei muito de fazer... está muito giro”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C03, cinco anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“Um portefólio não sei explicar muito bem o que é mas acho que é... o meu livro onde estão os meus trabalhos importantes que eu escolhi”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Umas foi difícil e outras foi fácil... o mais fácil foi escolher os meus desenhos e o mais difícil foi ... desenhar a minha família porque eu queria desenhar mesmo igual a eles e tinha de estar concentrado para não me enganar”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei muito de ser eu a escolher os trabalhos e muito de pintar os pés ((riu))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“A coisa que ainda não sou capaz de fazer muito bem é as pernas dos bonecos... faço sempre uma perna mais pequenina e bicuda... e ainda não sou capaz de fazer muito bem pássaros... é difícil fazer as asas”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Sei fazer muito bem o meu nome... já sei escrever muito bem e está bem feitinho porque aprendi”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei muito... é importante para a mãe ver lá em casa que eu já faço os desenhos bem e os trabalhos e depois quando eu tiver dezasseis anos vou ver e vejo o que fazia agora... quando sou mais pequeno... quando tiver dezasseis anos já vou conseguir fazer cadeiras... as árvores melhor... as casas e já sei escrever sem ver assim como tu Ana quando escreves não copias por lado nenhum”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Vou chegar lá a casa com o meu portefólio e vou mostrar ao meu pai... à mãe... à tia Lúcia e à minha mana Matilde mas eu é que passo as folhas para eles verem para não estragarem... o meu portefólio está muito bonito... tem mais cores do que o dossiê e tem mais coisas que eu fiz... o dossiê só tem desenhos e a Fátima é que arrumava os meus trabalhos eu nunca arrumei... o meu portefólio fui eu que arrumei e escolhi porque eu já sou capaz... o dossiê fica para eu brincar aos professores e ver os meus trabalhos... mas este é muito importante e vou guardar muito bem para não se estragar”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C04, cinco anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“Eu ao princípio pensava que era uma coisa de por óleo nos carros... portefólio... óleo porque portefólio leva óleo no final da palavra... depois aprendi que o portefólio é o meu livro onde está tudo... os meus trabalhos e todas as coisas que aprendi este ano”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Não foi muito fácil porque tive de escolher só alguns desenhos e eu tinha muitos e foi para mim difícil escolher os mais importantes... mas consegui... e... quando me pintaste os pés foi fácil e fazias-me cócegas mas depois foi difícil porque eu não conseguia parar de rir ((gargalhadas))”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei de pintar os pés em primeiro lugar porque foi muito divertido ((gargalhou))... gosto muito de ver aqui os meus pés no portefólio... a parte mais gira foi quando fiz o portefólio porque gostei de ser eu a escolher os trabalhos todos e as fotografias... os poemas... e todas as outras coisas”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Ainda não sei escrever sem copiar e eu gostava de saber já fazer isso... eu tenho estado a ver os meus desenhos com atenção e vi que antes não sabia fazer os dedos e agora já sei... quando faço um boneco desenho uma mão com três dedos e a outra com três dedos à mesma ((risos))... já me estou a baralhar... fiz este desenho em 2012 já não era pequeno... secalhar quando desenei esqueci-me de contar os dedos... eu lembro-me que são cinco só que quando estou a desenhar e só cabe três dedos numa mão e na outra tenho

de fazer igual senão fica mal... às vezes quando pegamos numa coisa há dedos que ficam escondidos”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer?

“Já sei fazer muito bem o meu nome e a data... as casas... os sapatos e antes não sabia ainda muito bem”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei porque nunca fui eu a escolher as minhas coisas... assim só está aqui mesmo o que eu gosto... eu até escolhi a cor da capa do portefólio”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Gostava de mostrar a minha mãe... ao meu pai... à minha irmã... às minhas avós... aos dois avôs... aos meus primos... aos meus tios... aos vizinhos... a toda a gente do mundo que eu conheça para eles verem o que eu fiz... para verem o que já sou capaz de fazer e que cresci muito... o meu portefólio está muito bonito, não está?”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C05, cinco anos, sexo feminino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“É como um livro que conta a minha história e o que aprendi aqui na escola”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil... escolhi sozinha os meus trabalhos eu já sei escolher os que são mais importantes”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei de ser eu a escolher os meus trabalhos e de trabalhar contigo ((sorriu))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Gostava de saber fazer melhor os sapatos dos bonecos... mas já sou capaz de fazer sapatos com tacão alto só que é difícil desenhar sapatos”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Já sei fazer bem o meu nome todo... agora já sei fazer as letras mais pequeninas ... antes fazia letras muito grandes”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Sim gostei muito... porque está aqui tudo e assim já não me vou esquecer... e é mais giro que o meu dossiê... porque só tem trabalhos”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Vou mostrar à minha irmã... e também à mãe... ao pai... aos primos e aos meus amigos porque eu já sei que eles vão dizer que estava bonito e vão ficar contentes com os meus trabalhos porque fiz as coisas muito bem... gostava de mostrar à minha professora da escola nova para ela ver como se faz para fazer igual depois”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C06, cinco anos, sexo feminino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“É um livro onde está guardado os meus trabalhos e tudo o que eu aprendi e são todos importantes”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi difícil porque eu não sabia quais é que havia de escolher muito bem e tive de pensar e estar muito concentrada porque eu gosto muito de trabalhar”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei de trabalhar contigo e ser eu a escolher os meus trabalhos sem seres tu a escolher ((sorriu))... e gostei muito de pintar os pés ((riu))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Ainda não sei fazer muito bem lobos e gostava de saber mas é difícil fazer a boca e os dentes do lobo”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Sei cortar muito bem com a tesoura”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei muito de fazer o meu portefólio... foi interessante porque gostei de ser eu a escolher tudo e está muito bonito”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Sim gostava de mostrar à minha família... às minhas primas e à Carminho para eles todos verem os meus pés porque foi a primeira vez que pintei com pés e gostei muito... e para eles verem os meus trabalhos todos e as fotografias e as outras coisas todas... aprendemos tanta coisa que o meu portefólio até ficou cheio”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C07, quatro anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“É um livro que tem lá os meus trabalhos todos que eu fiz ... os meus desenhos... as minhas pinturas... as histórias... os poemas... as adivinhas... as fotografias e ... outras coisas... estão todas aqui porque são todas importantes para mim”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil... foi divertido trabalhar contigo e escolher eu os meus trabalhos ((sorriu))”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei daquele trabalho que fiz das profissões... porque fiz com a mãe e com o pai ((sorriu))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Gostava de saber fazer melhor os carros mas é difícil fazer os carros de corrida porque são diferentes dos outros carros.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Sei fazer muito bem o nome em manuscrito”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Sim foi interessante e gostei muito... porque sempre vi a Fátima a arrumar os meus desenhos no dossiê e agora fui eu que fiz o meu portefólio”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Gostava de mostrar à mãe... ao pai e ao mano... mas o meu mano é dorminhoco e de certeza que não quer vir aqui ver porque não se quer levantar cedo... gostava de mostrar a eles porque o meu portefólio está muito bonito e gostava de fazer assim um na escola para onde vou”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C08, quatro anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“Um portefólio é um livro que tem lá dentro só os trabalhos mais importantes e tem também fotografias e as coisas nós aprendemos todos os dias. Eu acho que escolhi sessenta trabalhos para por no meu portefólio”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil, sabes porquê?... porque foi muito fácil escolher os meus trabalhos porque gosto deles”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Gostei muito de pintar os pés ((gargalhou))”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Ainda não sou capaz de fazer muito bem o nome e a data e desenhar os bonecos”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Sei fazer muito bem o arco-íris e formigas”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei muito... foi interessante porque nunca tinha feito e ficou muito giro e gostei de trabalhar contigo”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Quero mostrar ao meu mano e a toda a gente... para saberem que eu sei fazer desenhos e trabalhos giros e que faço bem”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – C09, três anos, sexo masculino

1. Sabes o que é um portefólio? Diz lá o que é.

“É isto... isto é tudo meu... aqui dentro tem aqui os meus trabalhos e já sei estas letras todas que estão aqui na capa, é o O... M... E... U... P... O... R... T... E... F... O... L... I... O... tem muitas letras ... 1... 2... 3... 4... 5... 6... 7... 8... 9... 10... 11... 12... 13... 14”.

2. Foi fácil ou difícil organizar o teu portefólio? Porquê?

“Foi fácil... foi muitos dias... assim eu não me cansei”.

3. Olhando para o teu portefólio, podes-me dizer o que mais gostaste de fazer?

“Tenho tantos trabalhos... deixa-me lá pensar... gostei de tudo”.

4. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que ainda não és capaz de fazer. Porque é que ainda não consegues fazer?

“Eu já sei fazer tudo não tenho nada mal feito”.

5. Mostra-me no teu portefólio, uma coisa que achas que já és capaz de fazer.

“Já sei fazer bonecos e ... sei fazer o pai e a mãe”.

6. Gostaste de fazer o teu portefólio? Achaste interessante? Porquê?

“Gostei e vou guardá-lo no meu quarto ao pé dos meus brinquedos ao pé do meu camião... porque eles vão gostar dos meus trabalhos e do meu portefólio”.

7. Gostavas de mostrar o teu portefólio a alguém? Porquê?

“Vou mostrar à minha avó... ao avô... ao meu pai e à minha mãe e ... a mais ninguém para não o estragarem”

ANEXO N.º 5 – GUIÃO DA ENTREVISTA

AOS PAIS

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS

BLOCOS - DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
<p style="text-align: center;">Legitimação e apresentação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Legitimar a entrevista. - Informar sobre o trabalho de investigação; - Motivar os entrevistados para a participação no estudo; - Assegurar a confidencialidade das informações. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Explicitar os entrevistados sobre o teor da entrevista e qual o seu objetivo; ♦ Solicitar a colaboração dos entrevistados; ♦ Informar os entrevistados que todas as suas respostas serão tratadas, analisadas e apresentadas garantindo o seu anonimato e confidencialidade. ♦ Solicitar autorização para gravar a entrevista em registo áudio (Permite que gravemos a entrevista?)
<p style="text-align: center;">Conceções sobre a avaliação na Educação Pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Identificar as conceções dos encarregados de educação sobre a avaliação na Educação Pré-escolar. ♦ Perceber a importância que os encarregados de educação atribuem à avaliação na Educação Pré-escolar. ♦ Compreender o que os encarregados de educação consideram mais importante na avaliação na Educação Pré-escolar. ♦ Perceber como os encarregados de educação têm recebido a avaliação das crianças que lhe tem sido entregue. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância? ♦ O que é que acha que deve ser avaliado? ♦ De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

<p align="center">Utilização dos portefólios na avaliação da Educação Pré-escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Reconhecer se os encarregados de educação têm conhecimento do que é um portefólio e se este é encarado como instrumento de avaliação. ♦Compreender o que os encarregados de educação apreciam mais num portefólio. ♦Conhecer a opinião dos encarregados de educação acerca da escolha dos trabalhos para a construção do portefólio, efetuada pelos seus educandos. ♦Conhecer o impacto da construção dos portefólios junto dos encarregados de educação. ♦Compreender como é feita a leitura dos encarregados de educação a partir dos portefólios dos educandos. ♦Identificar quais os tipos de registo que os encarregados de educação pensam acrescentar ao portefólio dos educandos a fim de os complementar, ficando este mais enriquecido com a sua colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Sabe o que é um portefólio das crianças? ♦Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa). ♦Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê? ♦ Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer? ♦A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento? ♦Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.
<p align="center">Finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦Concluir a entrevista. ♦Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado? ♦Obrigado pela sua disponibilidade.

ANEXO N.º 6 – TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS AOS PAIS

ENTREVISTA TRANSCRITA – F01

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Sim é importante avaliar as crianças... só dessa forma se consegue recolher informações do desenvolvimento... das suas capacidades... das aprendizagens e das necessidades das crianças”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Deve ser avaliado sobretudo o comportamento e as atitudes em diferentes situações... assim desta forma a educadora consegue perceber as aprendizagens que a criança já adquiriu ou não”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“Por escrito... no final de cada período letivo”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Não sei”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Como não conheço o portefólio das crianças... não sei... mas penso que não”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“A educadora... as crianças?... penso que se for com a ajuda da educadora sim... elas podem organizar o portefólio”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Por exemplo na pintura do Miró... ela observou e conseguiu reproduzir a pintura com todos os pormenores... diria que está mesmo na perfeição... até mesmo nos restantes trabalhos está tudo legível e explícito... o que ela ainda não é capaz de fazer muito bem é desenhar os rostos”.

- 8. A partir da leitura do portfólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?**

“Sim”.

- 9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portfólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.**

“Talvez os momentos de culinária lá em casa... anda sempre a ajudar quando estamos a fazer o jantar... fazendo parte dos gostos dela penso que ficaria aqui muito bem no portfólio”.

- 10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?**

“Acho o portfólio mais interessante que o dossiê... o dossiê torna-se muito enfadonho... ela explica-nos os desenhos mas ela própria depois arruma para lá o dossiê para um canto e nunca mais se lembra dele... penso que com o portfólio isso não vai acontecer... aprecio a organização do próprio portfólio... e claro... os gostos da minha filha... e também quero sublinhar o fato de ver que a minha filha apesar de ter só cinco anos, fez parte da avaliação do seu próprio trabalho”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F02

- 1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?**

“Sim... para fazer despistagens e desta forma conseguir perceber se têm algum problema ou não... se têm algum défice ou não... alguma dificuldade... por isso a avaliação é muito importante”.

- 2. O que é que acha que deve ser avaliado?**

“As capacidades cognitivas... as motoras... física... linguagem... o comportamento e as atitudes... tudo deve ser avaliado”.

- 3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?**

“Tem sido entregue pessoalmente no final de cada período... de três em três e de forma descritiva”.

- 4. Sabe o que é um portfólio das crianças?**

“Não sei o que é um portefólio”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Sim pode ajudar... mas não tenho a certeza porque não sei o que é o portefólio das crianças”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“Quem deve organizar o portefólio deve ser a pessoa que trabalhou com a criança ao longo do ano... só ela melhor do que ninguém saberá como deve organizar e em que contextos e como o organizar... as crianças... hummm... acho que não... elas podem ajudar e dizer aquilo que querem colocar e porque querem colocar... agora quem organiza o portefólio em si terá de ser a pessoa que está com as crianças”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim... identifico com clareza o que o meu filho já é capaz de fazer... a nível do desenho há uma grande evolução... a nível escrita também há evolução... a nível da pintura também consigo ver que há muita evolução... ele tem é um bocadinho de dificuldade na questão das letras e dos números... mas isso mesmo nós lá em casa vemos que ele ainda tem dificuldade mas penso que ele no início do próximo ano letivo até porque ele vai entrar numa idade que para mim é a melhor a dos seis anos para os sete... eu fiz isso ao irmão e a maturidade dele depois é diferente e penso que ele aí já vai conseguir acompanhar”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Sim porque a educadora consegue ver onde é que ele adquiriu as competências e onde é que ele teve algumas dificuldades em adquiri-las ou ainda não as adquiriu totalmente”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Não acrescentava nada... para mim está ótimo... está bem patente e é visível todas as alturas importantes... penso que está muito bem e completo”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Apenas quero frisar o fantástico trabalho que foi aqui desenvolvido quer por si quer pelas crianças... estou extremamente agradada por ter tomado conhecimento deste valioso instrumento de avaliação que é o portefólio... considero de máxima importância as crianças terem estado envolvidas na avaliação dos seus trabalhos”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F03

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Sim é importante sabermos a evolução dele ao longo do ano e até para se prepararem melhor para a escola primária... e até porque o meu filho gosta de saber o que a educadora escreveu na avaliação”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Deve avaliar um pouco de tudo o que as crianças aqui fazem no jardim de infância por exemplo... a maneira comportamental deles... o desenvolvimento a nível de expressão... de trabalhos feitos por eles... da fala... da escrita... e para ver se eles estão ou não preparados para ir para a escola”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“Tem sido nos períodos normais escolares... venho cá falar com a educadora e ela dá-nos a avaliação do nosso filho de forma descritiva... e sempre que é preciso... por exemplo tivemos este ano uma situação pontual que tivemos que vir ao jardim de infância por três ou quatro vezes falar com a educadora para tentarmos resolver um assunto delicado da melhor maneira e estive sempre disponível para nós... e às vezes quando são assuntos de maior urgência ou pendentes às vezes até falamos por telefone”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Não sei o que é o portefólio das crianças... mas tenho pena”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Embora não conheça efetivamente o que é o portfólio das crianças... penso que não”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portfólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portfólio? Porquê?

“Deve ser um trabalho conjunto entre as crianças e a educadora... eles devem participar porque penso ser importante eles fazerem o próprio trabalho e ele gostou bastante de fazer o portfólio dele... embora goste de levar o dossiê no final do ano e nos obrigue a ver os desenhos todos e a folhear tudo ver desenho a desenho assim que chegamos a casa... sei que em relação ao portfólio o sentimento é diferente... ele tem comentado por várias vezes o que anda a fazer e anda muito entusiasmado... penso que por ter sido feito por ele”.

7. Tendo nas suas mãos o portfólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim... e mesmo com que o que vai fazendo connosco em casa... há coisas que vemos que tem mais e menos dificuldade... há coisas que faz já muito bem... ele vai pondo alguns desenhos que gosta mais na porta do frigorífico e notamos a evolução dele. Ele próprio quando vê riscos ou um boneco mais mal feito nem acredita bem que foi ele que fez ((risos))... «oh mãe, eu desenhava assim?»... e agora está sempre a dizer que a irmã desenha mal e que não sabe fazer nada porque ela tem só dois anos... os bonecos têm vindo a melhorar... até porque ele já fez mil e um bonecos diferentes e vai aperfeiçoando... notamos muitas diferenças porque temos tendência a comparar com os que ele vai fazendo... antes só fazia casas... árvores e bonecos... depois começou a fazer campos de futebol... começou a querer fazer os animais como a galinha... os números também faz muito bem já porque a parte que ele mais gosta é as contas... é a matemática... as letras notamos alguma dificuldade principalmente na letra manuscrita... mas penso que também não se trabalhou muito essa parte... a educadora disse-nos que tentou ainda trabalhar o nome em manuscrito com as crianças mais velhas mas como viu que alguns ainda não conseguiam fazer muito bem e não estavam a encarrilhar com o nome em manuscrito já não insistiu mais... até porque eles têm tempo para aprender isso... a função da primária é mesmo ensiná-los e não é nada escolarizado que se pretende no pré-escolar não é?... levar as bases necessárias pensamos que é o essencial... o meu filho quando não consegue fazer as letras ele fica irritado e desolado... ele próprio quer fazer as letras em manuscrito mas como vê que ainda não é capaz irrita-se de tal maneira.. mas em casa... se sou eu a dizer-lhe «Isso não é assim filho mas não te preocupes a mãe também não sabia

fazer por isso é que fomos para a escola vais ter muito tempo ainda de aprender»... mas ele não aceita e aqui na escola pelo que a educadora me disse ele não é assim... aceita tudo o que lhe dizem aqui... e depois tem uns amigos que andam em outro pré-escolar e que por acaso a educadora trabalhou desde o principio do ano letivo o nome em manuscrito e eles escrevem bem o nome... e depois quando vai brincar para casa deles vê-os a escrever e depois quer fazer o mesmo... mas depois como ainda não é capaz de fazer fica neste estado... mas em casa também tentamos não insistir muito porque ele ainda está numa fase que precisa de brincar... e hoje em dia há muitas crianças que nem brincar sabem... por exemplo o meu filho não se senta a ver um filme nem se senta a jogar consola... quer é andar de bicicleta e jogar à bola na rua... prefere isso do que estar uma tarde em frente à televisão... o que nós como pais pensamos ser muito bom”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Sim... a partir do portefólio a educadora consegue ver em que ponto ele se encontra e como ele está para saber a melhor maneira de o ajudar nas suas várias fases pelas quais vão passando... penso que avaliando os trabalhos consegue ver a evolução deles... o que eles são capazes de fazer e onde os pode ajudar se tiverem dificuldades”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Para nós pais... está completo... ele é uma criança que quando gosta faz e entrega-se e quando não gosta não vale a pena insistir muito porque de contra vontade e não mostra interesse... o que ele escolheu foi o que ele gosta e por nós está completo... e nós estamos satisfeito porque sentimos e somos a prova viva que ele gostou muito de o fazer e mesmo de vocês estagiárias ele falava sempre e gostava muito das professoras novas que tinha... todos os dias falava sobre o que aprendia de novo e o que tinha feito... com quem tinha feito... e chegava sempre com novidades e muito feliz”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Não há assim muito a acrescentar... é de louvar todo o trabalho que realizou com as crianças e a forma como as envolveu... nós como pais valorizamos muito o trabalho do nosso filho... e ele está muito feliz por ter feito o seu portefólio... porque como ele diz no dossiê ele não faz nada nem guarda os trabalhos... e quando ele está feliz nós também ficamos felizes... gostámos muito de conhecer o portefólio do nosso filho... está um trabalho extraordinário... não vai ser guardado nem esquecido numa gaveta certamente... para nós é muito mais completo e interessante que o próprio dossiê... mesmo quando

venho levá-lo à escola venho sempre ver os trabalhos deles e ando sempre à procura do trabalho dele... é interessante porque nós chegamos a casa e vimos os trabalhos do nosso filho mas não sabemos sequer os comentários que ele fez relativos a um determinado desenho... e são muito engraçados ((sorriu))... no dia-a-dia deles aqui eles devem dizer coisas engraçadas e é bom que fiquem registadas para um dia recordar... e agora pela primeira vez ao ler os comentários dele aos desenhos e aos trabalhos torna-se mais agradável e curioso do que estarmos só apenas a ver desenhos.... vocês são quem estão mais tempo com eles e durante um dia passam-se inúmeras coisas que nós em casa infelizmente não temos tempo de viver com eles ou até menos de nos apercebermos de certas coisas.... a parte das fotografias ainda completa mais as vivências deles... aprecio tudo no portefólio do meu filho... a maneira como ele quer e tenta expressar certas coisas à maneira dele.. como avaliou o seus trabalhos... e a forma como ele está organizado”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F04

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Sim porque é no Jardim de Infância que elas começam a aprender e quando vão para a escola já têm de levar alguma informação para seja mais fácil iniciar o caminho... no Jardim de Infância começa-se muita coisa e a partir daí a evolução poderá ser melhor e se já forem com informação das tendências deles... das facilidades e das dificuldades que apresentam é mais fácil para quem depois no ciclo seguinte o acolhe”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Penso que tudo... desde os gostos deles... a maneira como desenha... como escrevem... como aprendem... onde é que têm mais dificuldades e onde é que têm mais facilidades”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“Foi feito por três avaliações com a periodicidade dos três períodos de avaliação que estão pré-definidos pelo regulamento das escolas... e foi entregue pessoalmente de forma descritiva”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Sei o que é o portefólio das crianças... conheço o portefólio da minha filha mas sendo uma criança com necessidades educativas especiais e foi feito pelas terapeutas que a

acompanham penso que seja completamente diferente deste certamente... mas sim sei o que é um portefólio de uma criança”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Penso que o portefólio pode avaliar as crianças... porque se o portefólio das crianças envolve os seus trabalhos por si realizados através deles é possível fazer uma avaliação das crianças”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“Penso que deve ser a educadora... penso que poderá ser feito por quem os acompanha na escola... pela educadora e com alguma intervenção e ajuda por parte dos pais porque a escola educa... mas os pais também têm de educar... as crianças quando vão para a escola já devem ter algumas noções não devem ir completamente crus... não é só a escola que tem obrigação de ensinar e de educar... às vezes não é fácil mas deveria ser assim... e por isso tudo... penso ser importante os pais também poderem participar da construção do portefólio... quanto às crianças poderem participar na organização do portefólio... sim... acho que elas devem ter uma participação ativa... mas tem de ser orientada”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim... consigo identificar o que ele já é capaz de fazer e a evolução que ele teve... identifico que ele já consegue fazer muito bem os pormenores ao fazer um desenho... o pormenor e as perspetivas... o desenho das andorinhas em que ele dizia que a questão de as andorinhas serem mais pequenas é as que estão mais longe... portanto... ele já tem a noção da perspetiva de perto e de longe e de como desenhar o que está mais perto e mais longe... o pormenor dos óculos da irmã... o pormenor dos sapatos do coleguinha da escola ao desenhar as chuteiras de jogar futebol... os pormenores foi uma grande evolução dele neste ano”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“É pelo menos mais fácil... e a partir do portefólio consegue ver onde é que ele tem de melhorar... o que já sabe e o que ainda não sabe... consegue-se saber muita coisa sobre

uma criança... se este portefólio me fosse mostrado sendo de outra criança sem ser do meu filho eu conseguia identificar com clareza uma série de aspetos de sociabilização... de aprendizagem e de dificuldades da criança”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Não me estou a lembrar de nenhum pormenor fundamental... considero que está aqui o essencial”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Apenas que gostei imenso de ver o portefólio do meu filho e agora compreendo a felicidade e o entusiasmo dele enquanto o andava a fazer... está aqui um trabalho muito interessante... e de muita dedicação... cumplicidade e envolvimento das duas partes... e como referi há pouco quem não conhecer... por exemplo a nova professora do 1.º ciclo que ele vai ter que agora não o conhece... através deste portefólio consegue tirar muita informação... eu própria consigo ver a evolução do meu filho... eu gostei muito da parte dos comentários feitos por ele que acompanham cada um dos seus desenhos e trabalhos... os comentários que ele fez dos seus próprios trabalhos são muito importantes... e toda a forma como ele se envolveu na própria avaliação dos seus trabalhos”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F05

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Claro é importantíssimo... para nós termos uma perspetiva do desenvolvimento deles e nós enquanto pais podermos ter um feedback do desenvolvimento que vão tendo... das competências que eles vão adquirindo ao longo do ano e das dificuldades que possam ter e que nós depois podemos em casa ajudando a superar... é positivo e gratificante para nós pais podermos também valorizar esse trabalho de continuidade que possa também ser feito em casa”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“As principais competências... as dificuldades... os progressos... os comportamentos... a nível geral penso que seja mais isto”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“A entrega é por escrito de uma forma descritiva... isso acontece no final de cada período, mas sempre que é necessário falamos”.

4. Sabe o que é um portfólio das crianças?

“Não... desconheço completamente”.

5. Pensa que o portfólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portfólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Não sei... talvez sim”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portfólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portfólio? Porquê?

“Penso que deve ser orientado por alguém mais velho... neste caso pelo educador... deve ser orientado como eu disse mas sempre com a participação e com a indicação delas porque é um trabalho delas e tudo aquilo que é nosso... nós gostamos de orientar na nossa vida e portanto se é algo que é seu e tem a ver com a sua experiência... com a sua vida... têm de ser elas próprias a realizar... às vezes nós também temos alguém que nos oriente... mas nós é que executamos... e nós é que fazemos não é?”.

7. Tendo nas suas mãos o portfólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim... em termos do desenho notei que já consegue transmitir movimento no desenho... consegue transmitir emoção... sentimentos... e movimento... o que ainda não é capaz de fazer ainda?... bom... não consegue fazer muita coisa ainda claro... a minha filha tem ainda alguma dificuldade em superar ainda um bocadinho a frustração e por isso tem de lidar com ela... ela às vezes tem situações de conflito e eu deixo que ela própria resolva o conflito precisamente porque acho que ela tem alguma dificuldade ainda às vezes de lidar com a frustração... ela ainda contorna muito as coisas dessa forma e aqui está um bom exemplo... ela escreve mais fácil Carmo ou Carminho porque ela sabe que é tudo pegado e Maria do Carmo porque tem receio de falhar ao esquecer-se ou deixar espaço entre as palavras... ela quer ser perfeita e depois quando vê que não consegue entra logo em stress... eu não estou muito bem dentro do desenvolvimento do desenho na criança nas várias faixas etárias mas parece-me que para uma criança de cinco anos que ela lhe consegue dar alguma forma”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Completamente... é aquilo que eu disse... espelha tudo o que a criança é no momento e quem vê isto consegue perfeitamente dar seguimento e até nós lá em casa há coisas que ela nos transmite pelo desenho”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Assim de repente... ((risos)) ... ((folheou)) ... gostava que fosse colocado uma cópia do jornal do dia que foram ao jornal... esse dia foi muito importante para ela e para nós... mas eu esqueci de comprar o jornal e ela ficou muito triste”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“O dossiê ao lado deste portefólio tenho-lhe a dizer Ana que fiquei encantada... fiquei surpreendida pela positiva e muito... e como já lhe disse e o meu marido também teve a oportunidade de lhe dizer foi uma mais-valia muito... muito grande a minha filha ter a Ana aqui como estagiária e ter tido a oportunidade de fazer o portefólio consigo... aliás nós falamos nisso em casa e inclusive com a própria educadora... e viu-se que havia ali um trabalho diferente e um investimento muito grande... e notei uma evolução muito grande na minha filha... foi muito bom e considero que a Ana ajudou muito no desenvolvimento dela... claro que acho que também iria ser bom mesmo sem a Ana por cá... mas acho que a sua presença aprofundou mais algumas capacidades da minha filha e salientou-as mais... deu-lhe mais abertura... mais conhecimentos... o tipo de atividades que fez com eles deu-lhes uma dimensão muito diferente e uma grande experiência... enquanto andou a fazer o portefólio estes dias com a Ana... a minha filha chegava a casa deliciada e dizia «mãe estou a escolher os meus desenhos sozinha e estou a fazer a minha história»... para nós pais é gratificante ver os nossos filhos chegar a casa felizes e satisfeitos... aprecio o facto de eles escolherem os seus desenhos e poderem falar deles com espontaneidade e com naturalidade... a forma como foram envolvidas na própria avaliação dos seus trabalhos... penso que reflete o que é uma criança... reflete perfeitamente tudo de uma criança... reflete a evolução dela... as características... as sensibilidades... as aquisições e as vivências”.

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Sim... até para que os pais possam ser ajudados para depois poderem encaminhá-los de uma forma ou de outra... olhe por exemplo agora no meu caso com a minha filha... a avaliação da minha filha serviu-me e muito para eu própria decidir se ela ia para a escola ou se não ia para a escola... que ajuda lhe posso dar em casa porque os educadores e os professores servem para isso e a avaliação tem sempre essa componente de ajuda aos pais”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Deve ser avaliado quer a questão cognitiva quer também o lado emocional porque isso também é importante para nós... porque às vezes os pais são muito parciais e não conseguem ver o outro lado... por exemplo... eu estou aqui a ver este portefólio e há muitas coisas que eu pensava e nem sabia que ela fazia isto... e portanto... penso que as duas vertentes são importantes e o contacto diário do educador com as crianças permite-lhe de uma forma integrada avaliar quer a parte cognitiva como eu dizia... quer os conhecimentos que têm e como os conseguem aplicar... e onde é que precisam de ser mais ajudados”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“No final dos períodos letivos a educadora sempre nos entregava a avaliação e tinha uma conversa connosco e explicava-nos sem prejuízo de... aqui ou ali... se eu entendesse que devia conversar com ela ou ela comigo isso acontecia... felizmente com a minha filha não tive outro tipo de problemas... mas deve haver um relacionamento próximo entre o educador e os pais porque só esse relacionamento mais próximo é que permitirá ajudar as crianças.... a avaliação não é quantitativa, era sim qualitativa e descritiva explicando como é que a minha filha estava em cada período”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Já vi portefólios na área da educação... mas da minha filha por exemplo nunca vi”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

"Penso que nos ajuda a avaliar porque se nós começarmos a ver um portfólio de fio a pavio acabamos por fazer a nossa avaliação do que é que uma criança é... a idade que tem... os conhecimentos que já adquiriu.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

"Deve ser o educador... embora as crianças também... ajudadas pelo educador... também depende do grau em que elas se encontram... depende da idade delas porque se forem muito pequeninas não terão capacidades para o organizar sozinhas... mas claro que devem colaborar até porque para elas é estimulante e motiva-as".

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

"Acho que ela nos desenhos consegue exprimir o que vê... consegue observar e reproduzir de maneira a quem está a ver o desenho percebe a realidade que ela está ali a colocar e depois as emoções... penso que as expressa bem.... isto vê-se aqui em vários passos...quer nas fotografias... o que ela diz quando escolheu aquela fotografia ou aquele desenho... ela tem essa capacidade de se expressar muito bem... de transmitir e de contar as coisas... sempre teve essa capacidade desde pequenina... por exemplo... ela sempre foi de chegar a casa e contar o que se passou na escola... como viveu aquele dia... aquela atividade sempre de uma forma muito emotiva e expressiva... consegue reproduzir verbalmente aquilo pelo que passou e as suas emoções... e isso consegue ver-se muito bem também pelo desenho... das competências que já devia ter... eu sinto que ela tem alguma dificuldade e tento ajudar nisso também em casa... porque ela tem dificuldade na noção do tempo... por exemplo... ela é capaz de dizer foi o ano passado e foi uma coisa que aconteceu há um mês ou a semana passada... ela ainda precisa de aperfeiçoar... e as coisas que ela ainda não consegue fazer provavelmente porque ou não lhe foi ensinado ou ainda não é o momento próprio... ela vai para a escola mas também não sou muito de achar que se deve antecipar o conhecimento... cada coisa no seu tempo... neste momento ela conhece os números e as letras todas pelo menos em letras de imprensa... e junta já algumas letras por ela própria não que seja eu a impor... esta fase da pré que ela terminou deve ser muita rica na aprendizagem de realidades mais genéricas e que lhe permitem depois ir mais para o concreto... é importantíssimo agora o desenvolvimento do raciocínio adequado à idade dela... o desenvolvimento e o enriquecimento das relações pessoais entre os colegas e com o educador e das relações humanas... isso eu acho que é muito

importante e isso eu acho que ela faz bem... o que ela não consegue fazer ... não consigo identificar assim nada em especial... ela tenta ser muito perfeitinha no que faz”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Sim... claro que sim”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Penso que o portefólio da minha filha está muito bem... está completo... ela tem muito o hábito de fazer desenhos para oferecer às pessoas... desenhos para o pai... desenhos para a mãe... e nós vamos guardando na gaveta e há alguns engraçados...mas nada de muito particular que merecesse vir para aqui porque já cá tem muitos e como já disse... espelha já muito bem do que ela é”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Tenho a dizer-lhe que em geral está muito bem organizado e é visível a preocupação em cada ponto de reproduzir a ideia que a minha filha transmitiu e isso é muito importante... e foi um aspeto que gostei imenso... reunindo aquilo que ela foi fazendo de uma forma sequencial... estes três anos sempre foi entregue o dossiê mas é um trabalho completamente diferente onde é visível uma recolha de trabalhos de uma forma mais aleatória e sem uma estrutura coesa... o que aqui não acontece no portefólio... é um excelente instrumento de avaliação... este portefólio como não podia deixar de ser espelhamos o que é a minha filha... o interesse que ela tem pelas coisas... da minha avaliação pessoal como mãe que é sempre muito parcial e suspeita mas sempre muito meticulosa... muito observadora e muito expressiva... isto tudo que se mostra aqui... quer nas fotografias quer nas ideias que ela transmite e que depois estão cá expressas... a forma como avalia os seus próprios trabalhos... esse foi um aspeto fenomenal aqui trabalhado... expressa bem o que ela é... aprecio toda a forma como este portefólio foi pensado e organizado... está aqui muito trabalho tanto da parte da Ana como da minha filha... é um orgulho”.

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“É importante ter atenção à caminhada das crianças e tendo em conta a complexidade e as variáveis em processos avaliativos em crianças desta idade... portanto uma avaliação com um exercício complexo centrado na criança e longe de uma lógica de classificação”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Deve ser avaliado a criatividade... a forma como trabalha... o seu desenvolvimento cognitivo nas suas caminhadas... a forma como se relaciona com os outros... a forma como funciona individualmente e em grupo... qual o papel que ele tem em relação ao grupo... qual as expectativas que ele tem em relação aos outros elementos do grupo... a forma como entende o tempo e o espaço onde trabalha em termos educativos”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“A avaliação tem sido entregue no final de cada trimestre... o momento de avaliação formal pela ficha em que confrontamos a ideia que a educadora tem em relação ao meu filho... mas para além destes momentos também acontecem conversas mais informais com a educadora para tentarmos perceber que processos é que o nosso filho vai desenvolvendo em contexto sala de atividades e fora deste contexto... e por fim... também com contactos mais ou menos informais com o animador e com as assistentes operacionais que acompanham a sala do meu filho... vamos tentando fazer uma interação entre várias informações”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Sim... sei o que é o portefólio das crianças”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“O portefólio se for entendido... se for explicitado pelas próprias crianças e se for perceptível como elas o construíram progressivamente... qual a sua caminhada de maturação psicológica... qual o seu desenvolvimento cognitivo presente nas palavras... nas imagens... e se isso for tudo clarificado na primeira pessoa pela própria criança pode ser um excelente instrumento de avaliação da criança”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“Eu não tenho uma opinião definida sobre isso... mas estando a Ana este tempo todo com o meu filho justifica-se plenamente que a Ana seja central na organização do portefólio... agora imagine que a Ana tinha pegado no meu filho quando ele tinha os três anos na sua caminhada dos 3 aos 6 anos... então eventualmente a Ana teria tido tempo para paulatinamente ir-lhe dando mais autonomia... mais capacidades de trabalho individual e eu acredito que este tipo de trabalho com tempo... com alguma temporalidade de ação permitirá que ele ao fim de dois... três anos... ele próprio consiga e tenha capacidades e competências para organizar o seu próprio portefólio sob visão evidentemente da Ana.... havia aí uma caminhada para definirmos regras e capacidades e ele próprio poderia ir construindo o seu portefólio... tudo precisa de tempo... a pedagogia não é uma ciência do acaso... é uma ciência que tem metodologia... as coisas trabalham-se e a Ana com mais tempo melhor os trabalha... no fundo é isso... e eu penso que eles próprios podem construir o seu portefólio consolidando processos metodológicos de autonomia... de capacidade trabalho... individual e em grupo... de organização...de relação com o tempo e com o espaço... permitindo que eles próprios tenham essas capacidades... que aprofundadas lhes permitem fazer a sua própria história”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Como nota prévia digo que o meu filho ele é mais organizado e mais metódico nas tarefas do que eu julgava que ele era... em casa não o é tanto... o que como nota prévia me parece importante... tirando isto nada me espanta por aí além porque acompanho muito o meu filho diariamente... isso é realmente o contributo do trabalho da Ana para a organização dos trabalhos...das ideias... da cor... do espaço e da luz que realmente o portefólio mostra que ele tem conseguido fazer... eu penso que ele em termos de desenho tem de se concentrar mais... eu penso que ele é assim excessivamente despachado... em termos de jogo de cores no desenho há claramente uma evolução muito positiva de novembro até agora e mesmo também a nível da escrita.... o trabalho com o desenho... com as cores... o trabalho de preenchimento de folhas nomeadamente através do Miró... quer de outros trabalhos que ele tem... aí nota-se que ele evoluiu bastante e em termos de organização do espaço de uma folha e das relações de escala... do jogo da cor... nesse aspeto... ele evoluiu bastante”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Claro que sim... e diria mais... este instrumento de avaliação é uma mais-valia para o meu filho... para nós como pais... para a Ana e para a educadora Fátima... eu diria mesmo que a leitura e a análise deste portefólio é crucial na transição do jardim de infância para o 1.º ciclo”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Um registo ... hummm ... eu eventualmente remataria este portefólio com um final de tarde em família... eu e o meu filho ao final de tarde passamos muito tempo de roda da nossa quintarola a tratar das árvores de fruta... das castanheiras... das macieiras... quer a regar as árvores quer a tratar da cadela... quer a andarmos de bicicleta... eventualmente eu remataria este portefólio com um final de tarde em família visto que são momentos que fazem o prolongamento com o jardim de infância e também muito importantes... e agora que pude reter uma informação muito importante através do portefólio, num dos desenhos dele... penso que devo explicar-lhe porque é que não temos animais (risos)... porque não temos vida para ter animais... e não como ele pensa e diz... que é por não ter dinheiro... se tivéssemos animais e estando tão ocupados como estamos sempre, os animais morreriam à fome e à sede... coitados ((gargalhadas))”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Tenho a dizer-lhe que o meu filho é um privilegiado... há aqui um investimento enorme da parte da Ana e do meu filho... é visível... sem dúvida um trabalho fenomenal... e merece ser aplaudido de pé... estou muito satisfeito... devo dizer que uma das muitas coisas que aprecio no portefólio é a redescoberta do meu filho através dos trabalhos que ele faz que me permite uma visão mais global mais abrangente do que é realmente o meu filho... no fundo a Ana agarrou muito bem o meu filho... e o meu filho deixou-me muito bem agarrar... cada criança tem o seu próprio feitio e ele também tem o seu próprio feitio e então não tendo um feitio muito fácil... e quando eu estou a dizer que ele se deixou agarrar pela Ana é um excelente elogio porque ele tem dias mais difíceis que os outros... tem o seu feitio (risos)... eu tinha uma ideia em relação ao meu filho... que era redutor aos trabalhos que ele aqui tem no portefólio... e se eu não tivesse oportunidade de a ouvir eu continuava com uma visão redutora e empobrecida em relação ao meu filho... o que é que eu fiz?... eu aprendi porque eu estou aqui a ouvi-la e saio daqui mais rico porque tenho uma ideia mais global e mais complexa do meu filho... o trabalho deles é aprender e serem felizes... não concordo muito com 95% das coisas que o Nuno Crato diz... mas tem razão quando diz...

«aprender implica esforço, isso não há volta a dar»... o esforço aqui no jardim de infância é fazer bem... o fazer melhor... daqui a um mês tem de estar melhor do que estava no mês anterior... porque eu sou capaz... porque a Ana investe e acredita muito em mim... porque os meus planos também são capazes... numa versão mais escolar... a criança é mais passiva nos processos de aprendizagem... aqui no jardim de infância o processo educativo a criança tem um papel mais ativo na aprendizagem... ela é puxada a falar sobre o que produz... a avaliar os seus próprios trabalhos... a explicar o que produz... a aprofundar aquilo que está a fazer... é menos passivo”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F08

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Claro que sim... a avaliação é importante para ver a evolução deles para ver se as coisas estão a correr bem manter e se não estiver bem poder haver hipóteses de correção”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Principalmente o comportamento das crianças... a parte cognitiva delas... se estão a evoluir bem ou se não estão”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“A avaliação é descritiva e é entregue sempre no final de cada período letivo... e sempre que vimos trazer o nosso filho ao jardim de infância... sempre que se justifique trocamos umas impressões com a educadora”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Não sei o que é o portefólio das crianças”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Não sei... como lhe disse não sei o que é o portefólio das crianças”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“Não sei se existe alguma matriz pré-definida ... mas penso que deveria ser a própria educadora até porque acho interessante ser ela a organizar... e concordo que as crianças devam fazer parte dessa organização... quando orientadas... parece-me muito bem”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim... a gestão das cores ele já consegue fazer bem... o traço já está mais definido... quando eu digo gestão das cores é ele não ultrapassar os limites em termos de trabalhos em duas dimensões... no que refere em termos de três dimensões... por exemplo em termos de trabalhos manuais... dá para ver muito bem no portefólio através das fotografias... é perfeitamente plausível e palpável aquilo que ele já consegue fazer e o que faz... ainda não faz muito bem o nome... apesar de já haver bastante evolução”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Sim”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Não... eu acho que está completíssimo... ainda por cima foi o meu filho que escolheu os trabalhos e as fotografias e tudo o resto... não iria sequer ter a coragem de acrescentar nada”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“Não... ficamos muito contentes com o portefólio do nosso filho... sem dúvida é uma ideia muito gira e penso ser um instrumento de avaliação muito interessante e completo... considero-o um instrumento de trabalho na extremidade oposta do que é o dossiê... apreciei a evolução dele e foi a descrição das citações dele... e pelo que pude ver agora... é um aspeto importantíssimo porque eles às vezes não se lembra bem o que é que tinha feito e sempre é um registo que fica... é muito interessante a presença deste pormenor no portefólio... tanto para ele como para nós pais... e também para a educadora em termos de avaliação... e tenho de referir também que considero importante o meu filho fazer parte da sua própria avaliação... e ter estado envolvido desta forma na avaliação dos seus trabalhos... é um aspeto crucial e que deverá ser tido sempre em conta mesmo nestas faixas

etárias... parabéns por todo o trabalho que desenvolveu com o nosso filho... e claro... ele também o merece”.

ENTREVISTA TRANSCRITA – F09

1. Acha que é importante avaliar as crianças enquanto frequentam o jardim de infância?

“Sim é bastante importante... a educadora ao estar todo o dia com as crianças consegue ver coisas que nós pais não conseguimos ver”.

2. O que é que acha que deve ser avaliado?

“Todos os aspetos... desde o comportamento ao saber estar... como trabalha... como pega no lápis... o saber brincar... o saber partilhar”.

3. De que forma lhe tem sido entregue a avaliação do (a) seu (sua) filho (a)? Com que periodicidade?

“No final de cada período... no natal... na páscoa e no final do ano letivo é entregue a avaliação de forma descritiva”.

4. Sabe o que é um portefólio das crianças?

“Para ser sincera não conheço. Já trabalho há quinze anos no jardim de infância com crianças e nunca vi nenhuma educadora fazer um portefólio... só conheço apenas o dossiê”.

5. Pensa que o portefólio pode avaliar as crianças? O que aprecia num portefólio? (Caso a resposta seja afirmativa).

“Sim penso que o portefólio pode avaliar as crianças... mas não sei porque não sei ao certo o que é o portefólio das crianças”.

6. Na sua opinião, quem é que deve organizar o portefólio? Se a resposta se referir apenas à educadora, deve ser perguntado: E as crianças? Não acha que elas podem participar da organização do portefólio? Porquê?

“O trabalho é feito entre a educadora e a criança... ambas devem participar na organização do portefólio... só desta forma penso que poderá ficar mais completo”.

7. Tendo nas suas mãos o portefólio do (a) seu (sua) filho (a), consegue identificar com clareza o que ele/a já é capaz de fazer e o que ainda não é capaz de fazer?

“Sim consigo identificar perfeitamente... já faz a figura humana... o que há meses atrás não acontecia... mas ainda tem um longo caminho pela frente”.

8. A partir da leitura do portefólio, pensa que a educadora conseguirá ajudar o (a) seu (sua) filho (a) no processo de aprendizagem e desenvolvimento?

“Sim... claro que sim”.

9. Dê-me um exemplo de um registo (texto escrito, fotos, desenho, momentos ...) que gostava de colocar no portefólio do (a) seu (sua) filho (a) para o completar.

“Como referi nunca vi nenhum portefólio de uma criança... mas a meu ver o portefólio do meu filho está muito completo... penso que não acrescentaria com mais nada... ainda por mais foi o meu filho que escolheu o que é mais importante para ele... por isso só pode estar perfeito”.

10. Gostaria de salientar mais algum aspeto que não tenhamos focado?

“O portefólio está magnífico... está bem elaborado e retrata um pouco de tudo o que se passa ao longo de um ano letivo.... pessoalmente gostei dos comentários dele relativo aos trabalhos que fez e isso infelizmente no dossiê não é visível... as fotografias e os vídeos são algo de muito precioso aqui no portefólio... e que me deixam observar a alegria e satisfação com que ele está a fazer determinada atividade... estou muito orgulhosa do trabalho do meu filho... eu como mãe às vezes não consigo ver o que está do lado de lá... e agora que vejo o portefólio e tão bem organizado... é possível ver muita coisa que no dossiê não se consegue espelhar... é como se nós conseguíssemos viver na hora todo o trabalho que foi feito ao longo do ano... e fico surpreendida porque ao ver o portefólio do meu filho agora é que me apercebo de coisas que eu pensava que ele ainda não conseguia fazer... e saber que ele com três anos já consegue avaliar os seus próprios trabalhos e fazendo parte do processo avaliativo faz de mim uma mãe muito feliz e satisfeita”.