



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Andreia Filipa Sampaio Teixeira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Ilda Freire Ribeiro

Bragança

2018

Aos meus pais,
Os grandes pilares da minha vida!

Agradecimentos

Ao longo dos últimos cinco anos passei por várias etapas na vida, umas boas outras nem tanto, deparei-me com adversidades que não esperava, porém consegui superar as dificuldades que foram surgindo nesta caminhada, o que proporcionou o meu crescimento pessoal e profissional. A concretização do presente relatório simboliza o fim deste percurso e a superação de inúmeros obstáculos. Tudo isto tornou-se possível com o apoio de várias pessoas, que passarei a agradecer:

À minha orientadora, Professora Ilda Freire Ribeiro, por ser a minha companheira de trabalho na realização deste relatório, pelo apoio e por toda ajuda que me deu: Muito obrigada!

Ao Professor Luís Castanheira, por ser a pessoa amiga que sempre foi comigo, por entender o meu silêncio, pelas conversas, pelos conselhos, pelas lágrimas e sorrisos! Por ter confiado e acreditado em mim e me fazer não desistir! Obrigada por tudo!

A todas as crianças, educadoras e professoras com quem tive a oportunidade de desenvolver a minha prática de ensino supervisionada e por me ajudarem a crescer, pessoal e profissionalmente.

A todos os professores e colaboradores da Escola Superior de Educação que, de uma forma ou de outra, colaboraram na minha formação!

Aos meus pais, Tony e Sofia, que eu amo profundamente, a quem eu devo tudo que tenho e a quem agradeço imenso por tudo que me proporcionaram na vida, pelo apoio, pela disponibilidade, por suportarem todos os momentos de crise e stress, por acreditarem em mim, por me darem sempre força para continuar e por me fazerem ser a pessoa que sou!

À minha irmã, Ana, por ser aquela pessoa que, apesar de todas as discussões e chatices, eu amo incondicionalmente, que está sempre do meu lado, que me motiva nos momentos difíceis e por acreditar que seria capaz, e ao Cristiano por toda a ajuda e apoio que sempre me deu!

À minha Avó, por ser, inconscientemente, a minha força maior e o meu porto de abrigo!

Ao meu namorado, Samu, por acompanhar e apoiar todos os meus passos, pela constante força e confiança, pela ajuda, pelo apoio total, pelas palavras de força e por ser o meu ombro amigo.

Aos meus primos, Joel e Vitor, por serem o meu orgulho e por serem as melhores memórias que tenho da infância, os melhores amigos que tenho no presente e aqueles que irei ter sempre comigo no futuro!

À Monica e ao Davide por serem a família do coração que está sempre presente para tudo e que em muito me ajudaram nos últimos cinco anos, que sempre acreditaram em mim e que eu seria capaz e por terem sempre uma palavra amiga, e aos meus sobrinhos, Débora e Gonçalo, por serem a minha alegria e uma motivação na minha vida!

À Joana e ao Michael, por serem aquelas pessoas que eu quero sempre presente na minha vida, que têm sempre os melhores conselhos, que me fazem ver algo bom em tudo e por serem aqueles que estarão sempre presentes independentemente do que acontecer, e à minha sobrinha, Eduarda, por trazer ânimo e felicidade à minha vida.

À minha Sandrinha, que se tornou o meu braço direito e com quem partilhei as melhores aventuras. Obrigada por seres o meu apoio na fase mais difícil, por transformares as minhas lágrimas em sorrisos rasgados. Aconteça o que acontecer, estarás sempre nas melhores recordações destes últimos anos.

Ao meu padrinho, Filipe Ribeiro, por ser o meu apoio incondicional em Bragança desde o início até agora, nesta fase final. Obrigada pela ajuda, pelos conselhos, pelos jantares e pelos sorrisos, por ser a pessoa doce e amiga que sempre foi comigo e por ser o meu exemplo académico!

À Sofia Fernandes, por todas as palavras encorajadoras e motivacionais, pelo carinho e por toda a confiança que sempre teve em mim, que me faz querer ser melhor a cada dia!

Por fim, quero também agradecer a todos os familiares e amigos que, apesar de não estarem aqui mencionados, me acompanharam nesta etapa da minha vida e que contribuíram, direta ou indiretamente, para tornar este percurso mais fácil.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do segundo ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), lecionado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança proporcionou-nos a oportunidade de estagiar em três contextos educativos diferentes: creche, pré-escolar e escola do 1.º CEB. O presente relatório pretende documentar, analisar e refletir sobre a ação educativa desenvolvida nesses três contextos. Decorrente da PES, a ação educativa foi pensada tendo em consideração a articulação curricular, os interesses e necessidades das crianças, bem como os seus ritmos de aprendizagem, onde desenvolvemos experiências de ensino e aprendizagem planificadas com os devidos cuidados de modo a que estas fossem significativas para as crianças. Além disso, no planeamento das atividades recorremos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e aos Programas e Metas Curriculares para o 1.º CEB. Ao longo da prática procurámos encontrar resposta para a questão problema que serviu de mote à investigação *De que forma a construção dos portefólios contribui para a integração ativa das crianças no processo de avaliação?* Relacionados com esta problemática definiram-se os seguintes objetivos: (i) *investigar perspetivas teóricas sobre a avaliação;* (ii) *conhecer estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas por educadores e professores e identificar semelhanças e diferenças entre eles e* (iii) *recorrer ao portefólio enquanto instrumento de (co)construção da avaliação.* De modo a conseguirmos recolher mais informação para a nossa investigação, de natureza qualitativa, seleccionámos como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico e a *check list*. Como resultados deste estudo percebemos que o processo de construção dos portefólios é uma mais-valia para as crianças, não apenas pelo facto de estas terem a possibilidade de apreciar os seus trabalhos, mas porque, a sua interpretação e análise permitem perceber a evolução, ou não, ao longo do tempo e, assim, refletir sobre os processos e progressos. Concluímos também que ao envolver as crianças no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos a incluir no seu portefólio elas adquirem uma maior consciência sobre as suas aprendizagens podendo mais facilmente avaliar.

Palavras-chave: Avaliação; Portefólio; Prática de Ensino Supervisionada; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The curricular unit of Higher Education Practice, comprised in the syllabus of the second year of the Master Course in Education, Pre-school and Basic Education, is taught at Superior School of Education in the Polytechnic Institute of Bragança, which provides an internship opportunity in three different educational contexts, namely: nursery, pre-school and primary school. The following report intends to document, analyse and reflect upon the educational action developed in these three contexts. As a result of Higher Education Practice, an educational action was planned through curricular articulation, taking into account the interests and needs of children, as well as their learning rhythm. In addition, while planning activities, we resorted to the Curricular Orientation for Pre-School Education and the Programme and Curricular Goals for Primary School. Throughout the practice we tried to find an answer to the problem/question that stood as a starting point for the research: *How does the construction of portfolios contribute to the active integration of children in the evaluation process?* The following objectives were defined in accordance with the problem/question: (i) *to investigate theoretical perspectives on the evaluation;* (ii) *to know strategies and evaluation instruments used by educators and teachers and to identify similarities and differences between them* and (iii) *to use the portfolio as an instrument for (co) construction of the evaluation.* In order to obtain more accurate information for the data search, in terms of quality, we adopted the following methodology: field observation, notes taken *in loco*, photographic record and a check list. The survey results show that the process of building portfolios is a valuable asset for children, not only because it allows them to appreciate their own works, but because their interpretation and analysis allows us to understand whether there has been an evolution throughout time, thus allowing us to reflect on progress and process. By involving the children in the process of reviewing, analysing, reflecting and selecting the works to be included in their portfolio, they become more aware of what they know and understand the evaluation process better.

Key-words: Evaluation; Portfolio; Pre-school Education; Supervised Teaching Practice; 1st Half of Elementary School.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice	xi
Índice de figuras	xii
Índice de gráficos.....	xiii
Índice de anexos	xiii
Abreviaturas, siglas e acrónimos	xiv
Introdução	1
1. Enquadramento teórico	5
1.1. O conceito de avaliação	5
1.1.1. A avaliação na educação pré-escolar	7
1.1.2. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.2. O portefólio: construindo um conceito.....	14
1.2.1. O portefólio enquanto instrumento de avaliação.....	16
1.2.2. Conteúdos, seleção e interpretação dos portefólios	19
1.2.3. Vantagens da utilização do portefólio	22
2. Opções metodológicas e contextualização	25
2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos da investigação.....	25
2.2. Opções metodológicas do estudo	26
2.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	26
2.4. Os contextos de intervenção.....	28
2.4.1. Creche.....	29
2.4.2. Jardim de infância	32
2.4.3. 1.º CEB.....	35
3. Experiências de ensino-aprendizagem: descrição e análise	37
3.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas na Creche	37
3.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Jardim de Infância.....	46
3.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB	63
4. Construção do portefólio com as crianças.....	75
4.1 O meu portefólio – Jardim de Infância.....	75

4.2 O meu portefólio - 1.º CEB	80
4.3 Interpretar e analisar os portefólios	85
4.3.1 Interpretação e análise dos portefólios do JI	86
4.3.2 Interpretação e análise dos portefólios do 1.º CEB	88
Considerações finais	91
Referências bibliográficas	95
Anexos	99

Índice de figuras

Figura 1 - Ciclo contínuo da avaliação	8
Figura 2 - Luís na fase inicial da atividade.....	39
Figura 3 - Daniel no início da atividade, a observar os colegas	40
Figura 4 - Edgar a cheirar a sua gelatina	41
Figura 5 - Percurso sensorial	44
Figura 6 - Luís a tocar os materiais também com as mãos.....	45
Figura 7 - Matilde no início e no decorrer da atividade	45
Figura 8 - Colocação de corante escuro no gobelé mais pequeno.....	49
Figura 9 - Observação e diálogo sobre o segundo gobelé com água.....	50
Figura 10 - Colocação de água no gobelé maior, com os restantes gobelés dentro dele	51
Figura 11 - Grupo, durante a audição da história, com os olhos vendados	54
Figura 12 - Várias crianças a experimentar o jogo	55
Figura 13 - Arco-íris da sala	56
Figura 14 - Construção dos arco-íris de cada criança.....	56
Figura 15 - Exposição dos arco-íris produzidos pelas crianças.....	57
Figura 16 - Crianças a desenhar durante dois minutos.....	58
Figura 17 - Desenhos das crianças realizados na atividade da ampulheta	59
Figura 18 - Tangram das crianças	61
Figura 19 - Construções com o tangram.....	61
Figura 20 - Maqueta dos animais	64
Figura 21 - Registo das rimas criadas pelas crianças no quadro	67
Figura 22 - Resultado final da atividade exposto na entrada da escola.....	68
Figura 23 - Produção textual das crianças	69
Figura 24 - Exploração dos constituintes das plantas.....	70
Figura 25 - Maçã dividida ao meio na horizontal.....	72
Figura 26 - Crianças a escrever os seus dados na folha e a mesma colocada no portefólio ao lado da apresentação de cada criança	76
Figura 27 - Seleção de conteúdos a colocar no portefólio recorrendo ao dossiê.....	76
Figura 28 - Consulta final dos portefólios	79
Figura 29 - Seleção dos conteúdos para colocar nos portefólios.....	82

Figura 30 - Registo das justificações das escolhas para o portefólio	82
Figura 31 - Organização do portefólio	83
Figura 32 - Exemplos de ilustrações das capas dos portefólios	83
Figura 33 - Gráfico de número de trabalhos por portefólio do JI.....	86
Figura 34 - Número de trabalhos de cada área por portefólio do JI.....	87
Figura 35 - Gráfico de número de trabalhos por portefólio do 1.º CEB.....	88
Figura 36 - Número de trabalhos de cada área por portefólio do 1.º CEB	89
Figura 37 - Exemplos de evidências do portefólio	
Figura 38 - Exemplos de evidências do portefólio	
Figura 39 - Exemplos de evidências do portefólio	
Figura 40 - Exemplos de evidências do portefólio	
Figura 41 - Exemplos de trabalhos do portefólio	
Figura 42 - Exemplos de trabalhos do portefólio	
Figura 43 - Exemplos de trabalhos do portefólio	
Figura 44 - Exemplos de trabalhos do portefólio	

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Número de trabalhos por portefólio – JI.....	86
Gráfico 2 – Análise dos portefólios do JI.....	87
Gráfico 3 – Número de trabalhos por portefólio – 1.º CEB.....	88
Gráfico 4 – Análise dos portefólios do 1. CEB.....	89

Índice de anexos

Anexo 1 – *Check list*

Anexo 2 – Análise pormenorizada dos portefólios

Abreviaturas, siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionado

JI – Jardim de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EEA – Experiência de Ensino e Aprendizagem

ESEB – Escola Superior de Educação de Bragança

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Ed. Est. - Educadora estagiária

Prof. Est. - Professora Estagiária

EPE – Educação Pré-Escolar

EA – Experiência de aprendizagem

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionado (PES), que consta no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança no decorrer do ano letivo de 2017/2018. O objetivo primordial deste relatório é dar a conhecer o trabalho desenvolvido nos vários contextos ao longo da PES (creche, jardim de infância (JI) e 1.º CEB) e refletir sobre o mesmo.

Tendo em conta que o objetivo da PES passa por promover o contacto dos formandos com diferentes realidades educativas e proporcionar o desenvolvimento da prática educativa em contexto de creche, JI e 1.º CEB, podemos referir que a nossa PES em contexto de creche decorreu durante seis semanas, no JI desenvolveu-se durante dez semanas e, por fim, doze semanas no 1.º CEB, fazendo com que nos inseríssemos na realidade escolar de cada contexto.

A temática que norteou a elaboração deste relatório está relacionada com a avaliação, enquanto “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). A avaliação é um aspeto que requer e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades, exige dos profissionais de educação um conhecimento e aptidão necessários para as suas práticas educativas. No decorrer da PES podemos referir que a avaliação foi um aspeto em que sentimos algumas dificuldades e que suscitou algumas dúvidas e como tal decidimos investigar mais sobre o assunto, de modo a ficarmos mais informadas, atualizadas e saber como agir face a determinadas situações avaliativas.

Na PES partimos do princípio que a pedagogia deverá centrar-se na criança e nos seus reais interesses, considerando-a protagonista da sua aprendizagem, com um papel ativo no seu processo de aprendizagem. Ora, para que realmente este pressuposto se efetive é fundamental, também, promover o envolvimento da criança na avaliação. Face a este desiderato surgiu a questão-problema, que orientou todo o trabalho desenvolvido, *De que forma a construção dos portefólios contribui para a integração ativa das crianças no processo de avaliação?* De modo a encontrar uma resposta delinearam-se os seguintes objetivos: (i) *investigar perspetivas teóricas sobre a avaliação;* (ii) *conhecer estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas por educadores e professores e identificar*

semelhanças e diferenças entre eles e (iii) recorrer ao portefólio enquanto instrumento de (co)construção da avaliação.

De um modo geral, a finalidade primordial era procurar envolver as crianças no seu processo de avaliação e, para tal, recorreremos à construção de portefólios com as crianças, promovendo situações de (co)construção do portefólio individual de cada uma das crianças, quer do JI, quer do 1.º CEB. O portefólio é, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), um dos exemplos de avaliação alternativa a que se pode recorrer para promover o envolvimento da criança no processo de avaliação, permitindo às mesmas a participação no planeamento e avaliação da sua aprendizagem.

O portefólio da criança pode ainda ser definido como “uma coleção¹ significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 17), mostrando claramente aquilo que a criança aprendeu e como se processou essa aprendizagem. Na construção do portefólio a interação entre aluno e professor é fundamental e, é através desta interação o aluno pode aprender com os comentários e questões do professor e o professor tem a possibilidade de conhecer mais detalhadamente o aluno.

Segundo Parente (2004) utilizar os portefólios para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é dar uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos e avaliação alternativa. Além disso, o uso do portefólio acarreta inúmeras vantagens, nomeadamente o facto de reforçar a comunicação entre o professor e as crianças e, conseqüentemente, promove também a existência de uma relação de confiança entre as partes, permite a identificação dos processos de desenvolvimento ao longo da realização das atividades, assim como as dificuldades sentidas, tornando o processo de avaliação menos constrangedor.

A investigação sobre as práticas enquadra-se num estudo de natureza qualitativa que, segundo Sousa e Baptista (2014) centra-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, cujo tipo de investigação “é indutivo e descritivo” (p. 56). Ao longo do estudo recorreremos à observação, como técnica de recolha de dados, sendo esta uma técnica em que o investigador incorpora o meio que está a ser investigado e tem a possibilidade de ter acesso às perspetivas dos sujeitos com quem interage, ou seja, o investigador vive as situações e posteriormente faz os registos dos

¹ Todas as citações foram corrigidas ao abrigo do novo acordo ortográfico.

acontecimentos de acordo com a sua perspectiva. Como instrumentos de recolha de dados utilizamos as notas de campo, o registo fotográfico e vídeos e *check list*. As notas de campo, encaradas como relato escrito de situações que o investigador vê, ouve, experiencia e pensa no decorrer da investigação, são fundamentais para a observação participante e, realizadas com os devidos cuidados, são a base para o sucesso de uma investigação. As fotografias podem ser usadas de diversas formas e no nosso caso usámo-las como forma de enriquecimento do trabalho prático desenvolvido. No que refere às grelhas, ou *check list*, recorreremos a grelhas de verificação para podermos interpretar e analisar o conteúdo dos portefólios construídos com as crianças.

Ao nível da estrutura o presente documento encontra-se organizado em quatro partes. Na primeira fazemos um breve enquadramento teórico sobre os assuntos a abordar ao longo deste relatório, isto é, sobre a avaliação e sobre o portefólio, e, desta forma, pretendíamos fazer uma contextualização e sustentação teórica ao tema estudado. Na segunda parte apresentamos o enquadramento metodológico do estudo, justificando as razões que nos levaram a optar por esta temática e os objetivos que delineámos. Fazemos também a apresentação da natureza desta investigação e os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados ao longo da PES e a caracterização dos contextos educativos onde desenvolvemos a nossa prática, do espaço e dos grupos de crianças com quem trabalhámos. Na terceira parte do presente documento pode encontrar-se a descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas ao longo da prática nos vários contextos. Na quarta, e última parte, referenciam-se todos os aspetos relacionados com o processo de construção dos portefólios com as crianças, desde como os introduzimos aos grupos, como foi feita a seleção de trabalhos e apresentamos também as reações das crianças ao analisarem os seus portefólios. Apresentamos ainda a interpretação e análise dos conteúdos dos portefólios onde estarão dados relacionados com as evidências selecionadas pelas crianças, nomeadamente: (i) sobre os tipos de materiais, (ii) sobre os processos de aprendizagem, (iii) sobre as oportunidades de aprendizagem proporcionadas e (iv) sobre o envolvimento das crianças.

A finalizar o relatório estão as considerações finais nas quais, de forma minuciosa e reflexiva, se expõem as contribuições das EEA vivenciadas na PES. Seguem-se depois as referências bibliográficas às quais recorreremos para a realização deste relatório sobre as *práticas*.

1. Enquadramento teórico

No primeiro ponto deste relatório iremos proceder à apresentação do enquadramento teórico do estudo e dos pressupostos teóricos que o sustentam. Assim, consideramos importante começar por fazer uma contextualização teórica sobre a avaliação, evidenciando o que referem os documentos legais sobre o assunto, analisando as questões avaliativas na educação pré-escolar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e referindo diferentes tipos e métodos de avaliação. Além disso, iremos também abordar o portefólio e as questões a ele associadas, pois a construção deste é uma estratégia que permite a inclusão das crianças no seu processo de avaliação e foi esse que usámos ao longo deste estudo.

1.1. O conceito de avaliação

Segundo dicionário online da Porto Editora² (*Infopédia*) avaliar significa “determinar o valor de”, “apreciar o merecimento de” ou “calcular”. Assim, avaliar pode ser entendido como o ato de atribuir um valor à aprendizagem. Nos dias que correm a avaliação assume vital importância diariamente e em diversos aspetos da vida do ser humano, pois avaliamos e somos avaliados constantemente. Fazemos avaliações, julgamos, decidimos se é bom ou mau, se é desejável ou indesejável, ou seja, tecemos considerações, positivas ou negativas, quase de forma espontânea. A avaliação permite, a quem avalia, obter informações relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinado assunto.

De acordo com Alves (2004), a avaliação tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade: alterações económicas, sociais, políticas e culturais originaram diferentes conceções de educação e conseqüentemente diferentes modelos de ensino-aprendizagem e de abordagens de avaliação (p. 31).

As autoras das OCEPE (2016) referem que avaliar, no seu sentido etimológico, é “a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a

² *avaliar* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-07-02 16:44:30]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/avaliar>

classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspectivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15).

De acordo com Hadji (1994) existe uma grande variedade de verbos que podem ser usados para designar o ato de avaliar, entre os quais “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar” (p. 27), entre outros. Ou seja, avaliar pode, por exemplo, ser verificar o que foi aprendido ou compreendido, julgar um trabalho em função de instruções dadas, estimar o nível de competência de um aluno, situar o aluno em relação às suas possibilidades, determinar o nível de uma produção de um aluno, entre outros. Posto isto, dada a multiplicidade de verbos que podem designar o ato de avaliar, existe também, na ótica de Hadji (1994), uma variedade de termos que podem ser usados para designar o objeto deste ato, ou seja, o objeto da avaliação. Assim, este objeto pode recair sobre “saberes, saber-fazer, competências, produções, trabalhos” (p. 28).

Por sua vez, Rodrigues (2012), citando Lesne, refere que “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (...) com um referente” (p. 25). Ou seja, para este autor avaliar passa por relacionar o referido, isto é, o que é apreendido de forma imediata, com o referente, que é o que desempenha o papel de norma, de modelo. Por outras palavras, para este autor o processo de avaliação engloba “um conjunto de práticas destinadas a construir o referente, por um lado, a construir o referido, por outro, e, ainda, a confrontar o referente com o referido” (Rodrigues, 2012, p. 26).

Ainda no que refere à avaliação e à sua pluralidade de conceitos, Santos et al (2010) referem que falar em avaliação na educação é “abarcando um campo muito vasto, onde se pode incluir a avaliação das aprendizagens dos alunos, do desempenho dos professores ou ainda da qualidade do sistema educativo” (p. 5). Para estes autores, a avaliação era, em tempos, algo que tinha diversas funções, de entre as quais “permitir fazer um ponto de situação e tomar uma decisão, mas também proteger quem não tinha ainda o conhecimento e a destreza necessários para a ação, permitindo assim, através destes balanços, o desenvolvimento destas destrezas” (Santos, et al., 2010, p. 7). Ou seja, a avaliação tinha uma função sumativa quando associada ao balanço, mas tinha também uma função formativa uma vez que contribuía para o desenvolvimento das aprendizagens de cada sujeito. Na opinião dos mesmos autores, o referido anteriormente não se verifica atualmente, porque a avaliação foi “progressivamente amarrada à ideia de medida do saber” (p. 8). A avaliação tornou-se indissociável do êxito (ou não) no processo educativo sendo indispensável na perceção sobre a aquisição e conhecimento das crianças, ou seja, através da avaliação o profissional da educação apercebe-se do desenvolvimento,

progressos e avanços, bem como das dificuldades, necessidades e retrocessos. A avaliação poderá, desta forma, permitir a modificação de práticas procurando atender às reais necessidades das crianças. Na perspetiva de Diego (2000) a avaliação deve ser entendida pelos profissionais da educação como “uma atitude de observação e escuta constante que permite ao professor analisar e interpretar o que vai ocorrendo com o fim de regular a sua intervenção na interação com o grupo e com cada aluno e aluna em particular” (p. 60).

1.1.1. A avaliação na educação pré-escolar

Tal como consta na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, cujo assunto é a Avaliação em Educação Pré-Escolar (EPE), a avaliação é “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p. 1) e deve ser “formativa, processual, contínua e interpretativa, valorizando a criança como aprendiz ativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

Na perspetiva de Carvalho e Portugal (2017) a avaliação em contexto de educação de infância assume uma dimensão essencialmente formativa, onde o educador procura meios para facilitar a aprendizagem da criança e não se limita a verificar as capacidades da mesma num determinado momento. Neste sentido, Parente citada por Carvalho e Portugal (2017) refere que a avaliação em educação de infância é “um elemento regulador e aperfeiçoador da intervenção educativa” (p. 21) sendo esta normalmente uma avaliação informal com base na observação das crianças.

Também as autoras das OCEPE concordam o anteriormente referido e realçam dizendo que “avaliar consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática” e, para tal, o educador deve escolher formas diversificadas de registar as observações que faz das crianças (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15). Desta forma, neste nível de educação, a avaliação é reinvestida na ação educativa do educador sendo esta “uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), o que significa que avaliamos não propriamente as capacidades e competências das crianças, mas avaliamos sim, através das observações que vamos fazendo, para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

No Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, é referido que os educadores “avalia [m], numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente

e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Capítulo II, do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

De um modo geral, o que temos vindo a verificar, até ao momento, sobre a avaliação na EPE é que a avaliação faz parte da ação dos profissionais de educação de infância e a avaliação deve facultar a estas informações relevantes para a melhoria da sua prática. Avaliação, neste contexto, tem como principal objetivo a recolha de informação, feita essencialmente através da observação das crianças, sendo que essas informações recolhidas vão ser tidas em consideração na prática educativa. Além disso, verificamos também que, no âmbito da EPE, a avaliação deve ser feita, não para atribuir classificações às crianças, nem para comparar as crianças umas com as outras, mas sim para comparar cada criança com ela própria, ao longo do tempo, de modo a analisar as suas evoluções, descobertas e conquistas. Ou seja, podemos dizer que a avaliação pode ser vista como um ciclo: observar, planear e agir.

Neste sentido, Carvalho e Portugal (2017) referem que a avaliação é um “elemento indissociável do processo educativo”, que contribui para a adequação das práticas e que geralmente envolve quatro ações: “a recolha de informação (...), a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação” (p. 23). Segundo as autoras, estes aspetos articulam-se e formam um ciclo de avaliação contínuo (ver figura 1).



Figura 1 - Ciclo contínuo da avaliação

Consideramos importante salientar que Carvalho e Portugal (2017) realçam, uma vez mais, que a observação é a estratégia mais importante na recolha de informação com as crianças pequenas e que, por isso, o educador deverá estar sempre preparado para fazer e registar uma observação. Além disso, ainda no que se refere à observação e à sua relevância, Parente (n.d.) refere que observar a criança é “uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional” (p. 6).

Também na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, consta que a avaliação assenta na observação contínua dos progressos da criança e que essa avaliação assume uma dimensão formativa relevante, que se desenvolve através de um processo contínuo, e pretende tornar as crianças protagonistas da sua aprendizagem, tornando-as conscientes das suas conquistas, progressos e das suas dificuldades. Assim, a avaliação formativa é considerada “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo” (p. 1) de modo a permitir uma construção progressiva das aprendizagens das crianças e de regulação da ação, o que vai ao encontro do que temos vindo a referir sobre a avaliação na EPE. Deste modo, a avaliação constitui-se como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 2).

Enquanto elemento regulador e integrante da prática educativa, a avaliação permite, como vimos, a sistemática recolha de informação que suporta a tomada de decisões adequadas, promovendo a qualidade das aprendizagens e, posteriormente, no momento de reflexão, permite estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança e com o grupo. Deste modo, a avaliação estipula como princípios orientadores da avaliação o carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE; utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; carácter formativo; valorização dos progressos da criança; promoção da igualdade de oportunidades e equidade (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p.3).

Além dos princípios orientadores que referimos anteriormente, a avaliação no âmbito da EPE, segundo a Circular n.º 4, tem como finalidades: (i) contribuir para a adequação das práticas, (ii) refletir, a partir da observação do grupo e de cada criança, sobre os efeitos da ação educativa, (iii) recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI), (iv) promover e acompanhar, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, processos de aprendizagem, (v) envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta e, por fim, (vi) conhecer, numa perspetiva holística, a criança e o seu contexto.

Outro fator relevante na avaliação na EPE são os intervenientes na mesma. Assim, de acordo com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, a avaliação no âmbito deste contexto é da responsabilidade do educador titular do grupo, que tem a responsabilidade de “definir

uma metodologia de avaliação de acordo com as suas conceções e opções pedagógicas” que seja capaz de “integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e os procedimentos e estratégias de avaliação a adotar” (p. 4). No entanto, segundo o mesmo documento, além do educador titular, intervêm também as crianças, a equipa, os encarregados de educação, o Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar, os docentes de educação especial e os órgãos de gestão.

Neste sentido, sendo a avaliação um processo contínuo de registos dos progressos das crianças, utilizam-se procedimentos de natureza descritiva e narrativa, tendo por base o modo como a criança aprende e processa a informação, a forma como constrói conhecimentos ou o modo como resolve problemas. Assim sendo, cada educador tem a possibilidade de utilizar diversos instrumentos e técnicas de observação e registo, tais como “a) observação; b) entrevistas; c) abordagens narrativas; d) fotografias; e) gravações áudio e vídeo; f) registos de autoavaliação; g) portefólios construídos com as crianças; h) questionários a crianças, pais ou outros parceiros educativos; i) outros” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 5).

Dada a relevância da avaliação, importa que os instrumentos sejam adaptados e adequados de modo a que seja possível responder as necessidades individuais das crianças e, assim, a diversidade de técnicas e instrumentos de observação e registo permitam que o educador consiga acompanhar a evolução e progresso das crianças, a sua aprendizagem, e, simultaneamente, consiga recolher elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.

As Metas de Aprendizagem, instrumento de apoio à gestão do currículo, identificam as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que poderá ser útil aos educadores de infância na avaliação, nomeadamente para planificarem processos, estratégias e modos de progressão de forma a que todas as crianças possam ter realizado aprendizagens em cada área de conteúdo, antes de ingressarem no 1.º CEB. Nesta perspetiva, a avaliação deverá ser encarada como monitorização dos processos das aprendizagens das crianças.

1.1.2. A avaliação no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino básico visa assegurar “uma formação geral comum a todos os portugueses, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, Capítulo II, Secção I, artigo 5.º).

Contrariamente ao que temos vindo a referir sobre a avaliação na EPE, no âmbito do 1.º CEB a avaliação, segundo consta no Despacho Normativo n.º1-F/2016, cujo objetivo é regulamentar o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças do ensino básico, “incide sobre as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares em vigor” e tem “uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao alunos, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e aprendizagem” (Despacho Normativo n.º1-F/2016, SECCÃO I, artigo 3.º).

Por sua vez, no Decreto-Lei n.º 17/2016, a avaliação é definida como sendo um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar das crianças e que certifica as aprendizagens desenvolvidas e tem como grande objetivo a melhoria do ensino e a aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. Ainda no documento referido anteriormente e também no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, refere que, tal como acontece na EPE, intervêm na avaliação outros intervenientes, além do professor titular de turma, tais como os outros professores envolvidos, ou seja, o conselho de docentes, as crianças, o diretor, o conselho pedagógico, os encarregados de educação, os docentes de educação especial e outros profissionais que tenham acompanhado o desenvolvimento do processo educativo e os serviços do Ministério de Educação. A cada um dos intervenientes referidos anteriormente compete um contributo específico e uma participação ativa e responsável.

Neste nível de ensino são usadas também diferentes formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, cujo propósito é “informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar (...) aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo” e, por fim, “certificar as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 17/2016, artigo 23.º). Ou seja, tal como acontece na EPE, no 1.º CEB a avaliação tem uma finalidade destinada à recolha de informações que se reflitam nas práticas educativas, no entanto, além disso, pretende averiguar a progressão do que está estipulado pelo currículo e verificar as aprendizagens das crianças.

Ribeiro e Ribeiro (1998) referem que “a função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (p. 337). Neste sentido, também Valadares e

Graça (1998) referem que “a 1.^a fase do processo de avaliação, a sua planificação, constituiu condição necessária para que a avaliação esteja integrada no ensino-aprendizagem e possa dar um efetivo contributo na melhoria da forma como os alunos aprendem” (p. 58). Assim, para os autores supracitados é pertinente “definir o que vamos avaliar, quais as informações que pretendemos, qual o tipo de referenciação que vamos utilizar (...) e como vamos obter as informações, isto é, qual a técnica e o instrumento de recolha dessas informações” (Valadares & Graça, 1998, p. 58). Ou seja, não é possível preparar uma boa avaliação sem que se saiba o que se pretende avaliar, sendo imprescindível que se definam objetivos claros antes de se começar a avaliar.

Um outro fator que diferencia a avaliação nos níveis de educação e ensino que temos vindo a referir são as modalidades de avaliação, isto é, no 1.º CEB a avaliação pode ser interna, que engloba as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, e pode ser também externa, da qual fazem parte as provas de aferição e as provas de final de ciclo, sendo que estas últimas não fazem parte do 1.º CEB.

No entanto, os três tipos de avaliação interna não deverão ser interpretados como estratégias alternativas de avaliação, mas sim como sendo complementares umas das outras e não sendo nenhuma delas dispensadora das outras. A avaliação diagnóstica pode realizar-se sempre que se considere ser oportuno, é uma modalidade que facilita a integração escolar das crianças e é essencial para a definição de planos didáticos, de estratégias de diferenciação pedagógica e essencial para superar possíveis dificuldades das crianças. Esta modalidade de avaliação “tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 1998, p. 342). O diagnóstico vai possibilitar ao professor perceber a situação atual da criança e permite-lhe a tomada de medidas adequadas, bem como traçar os objetivos que se pretendem alcançar. O teste diagnóstico, cujo objetivo crucial é perceber cuidadosamente se determinadas aprendizagens mais específicas, foram ou não realizadas, tem uma estrutura própria, no qual poderão constar grupos de perguntas constituídos muitas vezes por várias questões sobre o mesmo objetivo, uma vez que se pretende analisar pouco, mas em profundidade (Ribeiro & Ribeiro, 1998). Uma vez que os testes diagnósticos dizem respeito a aprendizagens anteriores, já passadas, e apenas são usados com objetivo de facilitar o caminho a prosseguir pela criança, estes testes não são classificados, porém podem ser avaliados para promover o seu sucesso.

Por outro lado, a avaliação formativa é entendida como a modalidade principal da avaliação interna e íntegra, por isso, o processo de ensino e de aprendizagem, assumindo um caráter contínuo e sistemático. Nesta modalidade deve recorrer-se a vários instrumentos de recolha de dados adequados às diversas aprendizagens, de modo a permitir aos intervenientes da avaliação obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, fazer alterações nos processos e estratégias se e quando necessário. Para Ribeiro e Ribeiro (1998), a avaliação formativa desempenha um papel paralelo ao da avaliação diagnóstica e “acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam” (p. 348). O teste formativo recai sobre um grupo restrito de objetivos de uma unidade de ensino e visa verificar em profundidade e não em extensão e, como tal, também não se deve classificar, pois se este teste pretende verificar se se estão a alcançar ou não as aprendizagens visadas, de modo a tentar ultrapassar as dificuldades das crianças, “não tem sentido classificar estes últimos no momento em que o processo de ensino ainda está a decorrer, quando ainda se está a responder a dúvidas e a esclarecer problemas” (Ribeiro & Ribeiro, 1998, p. 356).

Relativamente à avaliação sumativa pode dizer-se que esta é a modalidade que se traduz na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem desenvolvida pelas crianças, tendo como objetivos a classificação e a certificação, ou seja, a avaliação sumativa traduz-se na necessidade de, no fim de cada período, informar as crianças e os encarregados de educação sobre o estado do desenvolvimento das aprendizagens. É com base, essencialmente, nesta avaliação que se determina se a criança transita ou não para o ano seguinte. Segundo Ribeiro e Ribeiro (1998) esta modalidade da avaliação distingue-se das duas anteriores tanto pela intenção, como pela estrutura dos testes que nesta modalidade se enquadram. A avaliação sumativa “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado” (Ribeiro & Ribeiro, 1998, p. 359). Esta avaliação, ao contrário da diagnóstica e formativa, pretende uma visão geral e não uma análise em profundidade. Assim sendo, os testes sumativos incidem sobre um vasto conjunto de objetivos, possibilitando a avaliação das aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporciona a apresentação de um quadro final de resultados alcançados. Apesar da finalidade da

avaliação sumativa não ser classificar os alunos, mas sim, acrescentar mais um elemento de informação àqueles já recolhidos pelas avaliações diagnóstica e formativa, os testes sumativos podem ser classificados, sendo essa classificação possível e pertinente, mas não necessária, pois o teste sumativo constitui-se como uma forma de avaliação como as restantes, “um elemento informativo ao lado de outros, devendo a classificação do trabalho do aluno apoiar-se em todos os elementos de informação de que o professor dispõe e que não são só os fornecidos por testes de avaliação” (Ribeiro & Ribeiro, 1998, p. 361).

Em suma, podemos referir que no âmbito do 1.º CEB, a informação que resulta da avaliação sumativa expressa-se através da atribuição de uma menção qualitativa, que geralmente envolve o *Muito Bom*, *Bom*, *Suficiente* e *Insuficiente*, sendo esta acompanhada por uma apreciação descritiva nas várias áreas curriculares sobre a evolução das aprendizagens das crianças.

Por fim, relativamente à avaliação externa e tal como já referimos anteriormente, ao nível do 1.º CEB apenas se incluem as provas de aferição. Estas provas são iguais a nível nacional e de realização obrigatória às crianças do ensino básico no 2.º, 5.º e 8.º ano. Dão origem a informações sobre o desempenho da criança, informações essas que se referem na ficha individual da criança, porém, as classificações destas provas não são consideradas na classificação final das disciplinas uma vez que não integram a avaliação interna. Estas provas têm como referencial de avaliação o currículo em vigor e, no caso do 1.º CEB, envolvem as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

1.2. O portefólio: construindo um conceito

Portefólio, no dicionário online da Porto Editora³, é definido como uma “pasta utilizada para guardar papéis, desenhos, mapas, etc.”, como o “conjunto de trabalhos de um artista (fotógrafo, designer, etc.) ou de um ator ou modelo para divulgação junto de potenciais clientes” ou ainda como o “documento com o registo individual de habilitações para apresentação profissional”.

³ *portefólio* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. [consult. 2018-07-21 18:07:50]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/portefolio>

Shores e Grace (2001) concebem o portefólio como sendo “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43). Para estas autoras, a avaliação através dos portefólios pode realçar a preocupação com o progresso das crianças em caminhos limitados ou na comparação entre elas e é a base para “um processo de ensino individual e íntimo centrado na criança” (p. 18).

Também para Valadares e Graça (1998) “o *portfolio* de um aluno é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por este ao longo de um determinado período de tempo” de modo a proporcionar “uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento” (p. 94).

Por sua vez, Bernardes e Miranda (2003) definem o portefólio como “uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios” (p. 17), mostrando claramente aquilo que a criança aprendeu e como se processou essa aprendizagem.

Continuando a procurar um conceito de portefólio Simão (2005) refere-se aos portefólios como sendo algo que “revela a evidência tangível dos processos, resultados ou realizações e as competências que vão sendo atualizadas quando a pessoa muda e cresce” (p. 86). Esta autora refere ainda, citando Pernigotti, Saenger, Goulart e Avila, que o portefólio constitui “o registo da trajetória da aprendizagem do aluno, uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimentos” (p.86). Já para Gardner, citado por Simão (2005), o portefólio é “o local para colocar todos os passos percorridos pelos estudantes ao longo da sua trajetória de aprendizagem” (p. 86).

Por sua vez, Sá-Chaves (1998) refere que os porta-fólios são vistos e utilizados como instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de autorreflexão permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecionamento e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento (p. 140).

Ou seja, podemos deduzir que, para esta autora, os portefólios são fonte de diálogo entre criança e educador e professor, que vão sendo construídos ao longo do ano e não apenas no fim do período e que propõe a facilidade do sucesso da criança, uma vez que,

sendo este construído em tempo útil, a criança pode mudar e transformar o seu portefólio em vez de o professor simplesmente o avaliar e classificar.

Santos et al (2010) perspetivam o portefólio como “uma coleção de produções feitas pelo aluno, individualmente ou em grupo, na sala de aula ou fora dela, consciente e criteriosamente selecionadas”, sendo que essa seleção deverá “ser justificada através de reflexões que devem acompanhar cada produção” (p. 18). Ainda na ótica destes autores, o facto de ser uma seleção e não todo o conjunto dos trabalhos desenvolvidos faz com que a criança tenha que refletir sobre o que fez, o significado que teve para ele as diversas experiências de aprendizagem vivenciadas, as suas necessidades e dificuldades. Tal como Sá-Chaves (1998), estes autores defendem também, que o portefólio deve ser construído ao longo do tempo e que não é um produto acabado, mas sim um processo em evolução.

Além disso, na construção do portefólio, a interação entre criança e educador e professor, é fundamental e, assim sendo, através desta interação, a criança pode aprender com os comentários e questões do educador e professor e estes têm a possibilidade de conhecer mais detalhadamente a criança, ter acesso às suas opiniões sobre, por exemplo, as propostas de aprendizagem feitas por si (Santos, et al., 2010).

Para Underwood, citado por Linton por sua vez citado por Parente (na sua tese de doutoramento), um portefólio de qualidade é como um jardim: deve regar-se continuamente para que possa continuar a alimentar e a mostrar a sua beleza no futuro (Parente, 2004). A autora refere que os portefólios têm vindo, cada vez mais, a ser destacados no âmbito da educação, por educadores e professores, sendo encarados como uma possibilidade de se realizar uma “avaliação (...) ao longo do tempo, autêntica, colaborativa e contextualizada” (Parente, 2004, p. 53).

Como já tivemos a possibilidade de perceber anteriormente, existem diversas interpretações do conceito de portefólio e há autores que defendem que existem diversos tipos de portefólios, contudo, iremos focar-nos essencialmente no portefólio de avaliação.

1.2.1. O portefólio enquanto instrumento de avaliação

Parente (2004) enumera alguns autores que se referem ao portefólio associando-o à avaliação e a autora refere que o portefólio pode ser entendido como uma estratégia de avaliação, que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, pois possibilita ter acesso a múltiplas fontes de evidências para olhar e documentar o seu processo de aprendizagem.

Neste sentido, as autoras das OCEPE (2016) referem a construção de portefólios como sendo um exemplo de avaliação dos progressos de cada criança, avaliação essa considerada como alternativa. Ainda segundo a mesma fonte, este tipo de instrumento, ou seja, o portefólio, “permite à criança participar no planeamento e avaliação da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progressos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18).

Segundo Parente (2004), utilizar os portefólios para avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças “é dar uma resposta educacional ao desafio de aperfeiçoamento de procedimentos e avaliação alternativa” (p. 52). No entanto, apesar de os portefólios terem vindo a ganhar destaque e adesão por parte de educadores e professores, sendo encarados como uma possibilidade para realizar uma avaliação elaborada ao longo do tempo, “autêntica, colaborativa e contextualizada”, são algo cujo potencial ainda não está totalmente explorado e presente nos contextos, ou seja, são ainda encarados como um desafio para os profissionais.

Simão (2005) corrobora a ideia de que a avaliação através de portefólios vai ao encontro da perspectiva de avaliação autêntica concebida por Gronlund e Engel que “significa avaliar o desenvolvimento do aluno através das suas atividades diárias em vez de aplicar um instrumento que não faz parte da sua rotina habitual, como os testes standardizados” (Simão, 2005, p. 86). Segundo Simão (2005) o que distingue os portefólios de outros instrumentos é o facto de se valorizarem todas as etapas, mesmo as inacabadas, os processos de pesquisa e investigação realizados pelos alunos, as suas opiniões e sentimentos despertados pelos assuntos, procedimentos e formas de trabalho.

Cada portefólio é então, tal como referem Simão (2005), Parente (2004) e Shores e Grace (2001), mais do que uma compilação dos trabalhos realizados pelos estudantes à medida que o tempo passa, mas sim entendido como um processo que favorece, estimula e sistematiza a aprendizagem, conduzindo a uma avaliação.

Parente (2004) refere-se aos portefólios de avaliação como sendo “coleções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objetivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efetuados ao longo do tempo” (De Fina, citado por Parente, 2004, p.60). Este instrumento é então uma forma de avaliação que envolve educadores, professores e crianças, independentemente da idade e do nível de escolaridade, tornando-se estes uma equipa que (co)colabora no processo de construção e de avaliação. Desta forma as crianças são envolvidas no processo da sua aprendizagem e de avaliação, uma vez que selecionam evidências e refletem sobre elas, aprendem a valorizar o trabalho,

desenvolvem o sentido de participação na sua própria aprendizagem e são encorajados a fazer uma autoanálise ao refletirem sobre os seus trabalhos.

Ou seja, os portefólios são construídos “pelos alunos e não para os alunos”. Além disso, juntos, educador, professor e crianças, exploram, documentam e refletem sobre os progressos e aquisições realizadas pelas crianças e estas, através da autoavaliação que é encorajada e desenvolvida através da construção do portefólio, consciencializam-se da sua aprendizagem e crescimento (Parente, 2004).

Neste sentido, Parente (2004), citando Batzle, realça o portefólio enquanto importante estratégia de avaliação alternativa no sentido em que torna possível documentar aspetos do desenvolvimento e aprendizagem que não são possíveis de documentar usando outros instrumentos, principalmente no que refere à educação de infância. Assim, envolvendo o portefólio a avaliação de atividades autênticas integradas no currículo e consistentes com as estratégias de ensino e aprendizagem adotadas, este instrumento “torna possível aos educadores integrar de forma articulada currículo, ensino e avaliação” (Murphy, citado por Parente, 2004, p.62).

Bernardes e Miranda (2003) também consideram que a construção do portefólio ajuda a criança a ter uma participação ativa na sua aprendizagem e na sua avaliação, assumindo-se assim a avaliação “como um movimento dinâmico, em que as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem devem interagir, negociar, discutir, clarificar e lembrar-se reciprocamente da finalidade das operações desenvolvidas” (p. 20). Para as autoras, o portefólio é um instrumento que apresenta a criança, o que ele sabe e o que sabe fazer e como fez ao longo do tempo, que tem objetivos que são do conhecimento da criança, que exige uma clarificação e negociação prévia dos critérios de avaliação e que estabelece ligações com os conhecimentos que a criança já possuía. É ainda, na ótica das autoras, um instrumento que põe o aluno em situações autênticas de resoluções de problemas e que acaba por se desenvolver como um método de trabalho.

Partindo do referido anteriormente, as autoras supracitadas, citando Bizarro, concluem que o portefólio é “um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflete, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia” (Bernardes & Miranda, 2003, p. 21). Deste modo, a construção de saberes e competências dos alunos implica que estes tomem consciência do seu processo de aprendizagem e também dos meios e estratégias necessários para agir e para se avaliar, tornando-se, assim, a autoavaliação um fator imprescindível, uma vez que permite aos alunos a reflexão sobre o seu empenho e

responsabilidade, sobre os critérios de avaliação, sobre os seus desafios, as suas metas e os seus meios para atingir os fins. Ou seja, a autoavaliação ajuda os alunos a conquistar a competência de pensar, a capacidade de exercer o controlo das suas ações e também a tomar decisões face às suas aprendizagens.

Parente (2004), estando de acordo com McAfee e Leong refere que os portefólios podem satisfazer os mais básicos propósitos da avaliação, desde: (i) determinar o estado e os progressos da criança; (ii) informar sobre as estratégias de ensino; (iii) fornecer informação para partilhar com outras pessoas que tenham interesse na educação da criança; (iv) identificar se a criança necessita de ajuda especial e (v) ainda ajuda a motivar a criança a promover a sua própria aprendizagem através da reflexão e autoavaliação. Valadares e Graça (1998) acrescentam que a “avaliação com base em *portfolios* enquadra-se numa perspetiva ativa e participada da aprendizagem em que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento” (p. 97).

Por fim, considerado como instrumento de avaliação, o portefólio, tal como qualquer outro instrumento de avaliação, pressupõe a recolha de informação e respetiva análise e, assim sendo, o portefólio requer a seleção de trabalhos significativos e exige uma interpretação dos mesmos, bem como a interpretação da informação selecionada e a justificação das escolhas (Bernardes & Miranda, 2003).

1.2.2. Conteúdos, seleção e interpretação dos portefólios

Segundo Shores e Grace (2001), “abrir um *portfólio* bem feito é como abrir uma arca do tesouro” (p. 45) e, por isso, é importante que, antes de iniciar a seleção de conteúdos para o portefólio, se faça um esclarecimento dos objetivos e das finalidades do mesmo para que, na altura de seleção dos conteúdos, as crianças saibam ao que têm de dar resposta. Neste sentido, Parente (2004) refere que identificar e tornar explícitos os objetivos é a primeira e mais importante questão antes de dar início à construção do portefólio, pois este pode ser desenvolvido de modos muito diversos, com diferentes objetivos e vários formatos. Assim sendo, para a autora “definir os objetivos é uma decisão crucial que influenciará o desenho, a organização, a informação que será selecionada e incluída no *portfolio* e, naturalmente, a utilização do mesmo” (Parente, 2004, p. 64).

Parente (2004) citando Murphy refere que é possível existir um propósito primário e outros secundários para o portefólio, pois podem existir vários objetivos para a construção

do mesmo. Ou seja, no caso da EPE o objetivo principal do portfólio passa por documentar o crescimento e o desenvolvimento da criança (Gronlound & Engel), porém poderão existir outros propósitos adicionais, tais como obter informação para planejar o processo de ensino e aprendizagem e para apreciar o crescimento e progressos da criança, para comunicar com os pais ou encarregados de educação, entre outros. A autora refere que “os objetivos devem ser claramente definidos, explicitados e serem frequentemente revisitados de modo a garantir que todos os procedimentos decorrentes respondam aos propósitos e, deste modo, garantir o sucesso do *portfolio*” (Parente, 2004, p. 65).

Simão (2005) é também da opinião de que os conteúdos do portfólio devem ser determinados em função de decisões prévias entre os envolvidos na sua construção, ou seja, “os conteúdos nele incorporados devem ser determinados pela decisão conjunta entre professor e estudante em função dos objetivos previamente definidos, face à área de conhecimento, duração do período de aprendizagem, variação nos contextos” (p. 87). Assim, a autora refere que estes são portfólios híbridos (que resultam da junção de diversos materiais) que “mantêm a possibilidade de escolha de materiais para avaliação, mas que respeitam critérios de seleção e de reflexão pré-estabelecidos” (p. 87).

Conforme o que temos vindo a referir, podemos então afirmar que a fase de planeamento, antes do início da construção do portfólio, é fundamental para o sucesso das restantes fases.

Deste modo, o portfólio pode apresentar-se sob diversas formas e estruturas e com metas e objetivos distintos, portanto a seleção de conteúdos vai ser influenciada por um conjunto de parâmetros delineados pelo educador e professor e pelas crianças. Neste sentido Shores e Grace (2001) referem que “a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos do *portfolio* de crianças” (p. 45).

Para Parente (2004), bem como para outros autores, alguns dos conteúdos a colocar no portfólio poderão ser exemplares de trabalhos, registos de observações, relatos de entrevistas, à criança e aos pais, entre outros. Shores e Grace (2001) referem ainda os trabalhos como a principal componente do portfólio de avaliação e entendem-nos como principal eixo e o suporte das reflexões das crianças e dos seus pais, educadores e professores, que sustentam a avaliação por portfólio. Os exemplos de trabalhos podem ainda incluir diversos registos escritos, o modo como as crianças escrevem o seu nome, símbolos e sinais criados pelas crianças, pinturas, desenhos, colagens, recortes, gravações de histórias escutadas e contadas, experiências realizadas, fotografias, entre outras evidências.

Neste sentido, há autores (Diffily & Fleege, citados por Parente, 2004) que referem que o melhor é colecionar trabalhos de todos os tipos, uma vez que, por exemplo, o próprio trabalho da criança mostra o crescimento e desenvolvimento da mesma, de uma forma que as notas de observação não o permitem. Além disso, os portfólios de avaliação podem também envolver os pais e, por isso, conteúdos como entrevistas aos pais, observações e comentários feitos pelos mesmos, diálogo entre pais, educadores e professores podem estar incluídos no portfólio de avaliação da criança.

Deste modo, Parente (2004) refere que a ênfase no processo de seleção deve “acentuar mais a possibilidade de evidenciar mudanças ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento individual do que assegurar que todos os *portfolios* contenham a mesma seleção de informação” (p. 68). Assim, sendo o portfólio um instrumento que reflete o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor, é obvio que os portfólios das crianças não vão ter a mesma coleção de mostras de trabalhos.

A seleção dos conteúdos do portfólio deve ser partilhada entre educador e criança, sendo a participação da criança essencial. Porém, a dimensão da participação de ambas as partes depende da idade da criança, do seu nível de desenvolvimento e das suas experiências anteriores. E, uma vez mais, o mais importante de tudo é que a criança já tenha conhecimento do que é o portfólio, qual a sua função e o que se espera obter com ele.

Por fim, há ainda outro aspeto sobre o qual o educador e professor deverão pensar: a análise e interpretação dos conteúdos do portfólio e a avaliação dos mesmos. É um aspeto relevante não só para verificar o que a criança já sabe e o que é capaz de fazer, mas também perceber de que modo se pode dar continuidade ao processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento da criança.

Assim, os conteúdos dos portfólios, por serem de tipos diversos, podem representar uma grande variedade de experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças, que fornecem, de acordo com Shores e Grace, referenciadas por Parente (2004), “dados e informações referentes à criança e concernentes ao currículo e às estratégias de ensino implementadas e aos seus efeitos na criança” (p. 78) e demonstram ainda evidências concretas do crescimento, das capacidades, competências, realizações e mudanças ao longo do tempo. Ou seja, o conteúdo do portfólio poderá ser usado para avaliar os progressos desenvolvidos pelas crianças, através da comparação de trabalhos, realizações, comportamentos e atitudes atuais com situações anteriores da mesma criança.

Neste sentido, Wortham, Barbour, Desjean-Perrotta referenciados por Parente (2004) sublinham que os conteúdos do portefólio “incluem evidências que ajudam a contar a história individual de cada criança e a história que narram torna possível uma descrição única dos esforços, dos progressos e das realizações numa ou mais áreas ou domínios” (p. 78).

A análise e interpretação dos conteúdos do portefólio pode também informar e suportar decisões relacionadas com o currículo, com as estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação. Assim, ao analisar frequentemente os materiais que constam no portefólio das crianças, o educador e professor verificam os progressos da criança e se estes estão adequadamente documentados em todas as áreas e domínios e a verificar se existem áreas menos ou mais documentadas que outras. Ou seja, a revisão dos portefólios possibilita ao educador a identificação das áreas e domínios em que a criança demonstra maior dificuldade ou que demonstra especial interesse e, com base nisso, planificar de acordo com os interesses e necessidades da criança. Neste sentido, Gardner e Blythe, citados por Shores e Grace, por sua vez citadas por Parente (2004) referem que

As conclusões dos professores sobre as aquisições, habilidades, áreas fortes, áreas fracas e necessidades deve ser baseada no desenvolvimento das crianças documentado pelos dados do *portfolio* e pelo conhecimento que o professor tem do currículo e estádios e crescimento em várias áreas de desenvolvimento (p. 79).

1.2.3. Vantagens da utilização do portefólio

Considerando que o portefólio não é um simples repositório de trabalhos organizados numa pasta, mas que, pelo contrário, se constitui um instrumento de trabalho que estimula a reflexão sobre as aprendizagens e que permite fazer, pensar sobre o que se fez e refazer, a utilização do mesmo envolve vantagens.

Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994) apresentam um conjunto de vantagens que acreditam estar relacionadas com a utilização do portefólios, entre as quais (i) contribuição para o “alinhamento” entre o currículo, as metodologias utilizadas e a avaliação, através de uma maior coincidência das tarefas de avaliação com as de aprendizagem, (ii) diversificação dos processos e objetos de avaliação, nomeadamente, através: da contextualização, ou seja, de uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem, evitando realizá-la através de tarefas formais, desligadas do contexto; da reflexão das crianças acerca do seu próprio trabalho; da

participação ativa das crianças no processo de avaliação; da identificação dos progressos experimentados e das dificuldades mais características das crianças, dada a natureza longitudinal dos portefólios; e da facilitação do processo de tomada de decisão pelos professores, a todos os níveis, porque ficam a conhecer melhor a forma como o currículo é desenvolvido e as principais características das crianças; (iii) ênfase no carácter positivo da avaliação, uma vez que as crianças têm mais possibilidades de mostrar o que sabem e são capazes de fazer o que contribui para melhorar a sua autoestima.

O facto do portefólio implicar um papel ativo e responsável na construção da aprendizagem, de ser um registo global de um processo pessoal e único do processo de ensino-aprendizagem e o facto de mostrar o saber, o saber-fazer e o saber-ser são também aspetos que podem ser encarados como vantagens do portefólio.

Segundo Gaspar (2010), referenciando Bentes e Cristo, por sua vez referenciados por Melo e Freitas, os portefólios motivam os estudantes que nunca manifestaram e demonstraram “qualquer interesse nas aulas” e permitem que estes reflitam sobre a sua própria avaliação dando-lhes a perspetiva do seu papel ativo na escola.

O portefólio tem também vantagens a nível de grupo, pois como todas as crianças que constituem o grupo são implicadas e envolvidas ativamente no processo de construção e organização dos portefólios, do seu e nos dos seus colegas, acabam por desenvolver espírito crítico, capacidade de autoanálise e reflexão, sentido de responsabilidade e maneira de ver e pensar.

Apesar de todas as vantagens associadas ao uso do portefólio, importa referir um aspeto considerado menos positivo e que diversos autores, nomeadamente Parente (2004) e Gaspar (2010), o apontam como principal causa da pouca adesão do uso do portefólio – o tempo gasto na sua elaboração. Isto é, o facto de o uso do portefólio exigir um trabalho diário e contínuo com as crianças requer do educador ou professor tempo e disponibilidade que, estes, por vezes, consideram não ter.

No entanto, como podemos verificar são mais as vantagens do uso do portefólio do que os aspetos negativos a ele associados e, por isso, Gaspar (2010), acredita que o que leva ao pouco uso do portefólio não são os aspetos negativos, mas sim a falta de conhecimentos das vantagens do seu uso.

1.2.4. A avaliação dos portefólios

Relativamente à avaliação dos portefólios, é importante que se tenha em conta que cada portefólio por ser feito, individualmente, por cada criança, sendo uma peça única e,

portanto, a avaliação dos conteúdos do mesmo deverá ser também um processo individualizado. Para Farr e Tone, referenciados por Parente (2004), “a ênfase na avaliação através da atribuição de um grau ou nível pode correr o risco de minar o valor do *portfolio*” pelo que, para Murphy, referenciado também pela mesma autora, “os comentários narrativos são mais adequados do que graus ou níveis” (Parente, 2004, p. 79).

Parente (2004) sublinha ainda que a avaliação dos portefólios deve “envolver a apreciação das realizações da criança na base das suas áreas fortes e fracas, competências e conhecimentos, progressos realizados ao longo do tempo, oportunidades de aprendizagem, interesses” (p. 79). Desta forma, é realizada uma “avaliação interpretativa, orientada para o conhecimento do que a criança é capaz de fazer, como faz e para a descoberta do que pode ser feito para favorecer o progresso de desenvolvimento e aprendizagem da criança” (p. 79).

Por se tratar de um novo instrumento de avaliação, a avaliação dos portefólios apresenta algumas complexidades (Bernardes & Miranda, 2003). Assim, para se fazer a análise do portefólio deverá fazer-se a avaliação dos produtos e a avaliação dos processos. Ou seja,

Quando se avalia produtos (textos, registos auditivos, respostas, etc.), verifica-se em que medida a realização de tarefas foi eficaz e se o aluno se preocupa com o resultado final. Em contrapartida, quando se tem em vista a avaliação de processos, interessa verificar a forma como ele executa a tarefa (p. 30).

Autores como MacDonald e Shores e Grace, referenciados por Parente (2004), defendem uma avaliação baseada em comentários ou síntese de avaliação narrativas desenvolvidas pelo educador e professor. Já para outros autores, entre os quais Benson, Mabry, Puckett e Black, citados por Parente (2004), apostam numa avaliação segundo um conjunto de critérios amplos e abertos que podem ajudar o educador e professor a verificar se o portefólio dá, ou não, resposta aos critérios considerados.

De um modo geral, tal como existem várias formas de construir portefólios, conforme o que é pretendido pelo educador e professor, existem também diferentes opiniões e perspectivas sobre a forma de avaliação dos mesmos. Assim, acreditamos que caberá ao responsável educativo optar pelo método que lhe parecer mais adequado aos portefólios que (co)construiu com o seu grupo de crianças.

2. Opções metodológicas e contextualização

Neste segundo ponto apresenta-se o enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito da PES, nos contextos de creche, JI e 1.º CEB. Assim, começaremos por descrever as motivações que nos levaram a selecionar esta temática e a justificação do estudo tendo em consideração a questão problema e os objetivos. Posteriormente iremos também narrar as opções metodológicas evidenciando os instrumentos e técnica de recolha e análise de dados. Por fim, faremos a caracterização dos contextos educativos onde desenvolvemos a PES, bem como do espaço e dos grupos de crianças com quem trabalhamos.

2.1. Fundamentação da escolha do tema, questão-problema e objetivos da investigação

A escolha da temática da nossa investigação foi um processo complexo e que gerou várias problemáticas possíveis e também algumas dúvidas e indecisões. No entanto, após várias semanas de pesquisa e reflexão decidimos abordar e estudar a avaliação e as questões a ela associadas, sob orientação da seguinte questão-problema: *De que forma a construção dos portefólios contribui para a integração ativa das crianças no processo de avaliação?* Assim, para dar resposta à nossa problemática delineamos os seguintes objetivos: (i) *investigar perspetivas teóricas sobre a avaliação;* (ii) *conhecer estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas por educadores e professores e identificar semelhanças e diferenças entre eles* e (iii) *recorrer ao portefólio enquanto instrumento de (co)construção da avaliação.*

Optámos por selecionar esta temática por ser um assunto que nos desperta bastante interesse e nos motivou na elaboração desta investigação. Um outro aspeto é o facto de, tal como consta na circular nº. 4 /DGIDC/DSDC/2011 e como já referimos anteriormente, “a avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (p.1). Ou seja, a avaliação é um elemento que sempre esteve e, certamente continuará a estar, presente ao longo dos vários níveis de ensino e educação. Deste modo, pretendíamos com a nossa intervenção recorrer a uma tipologia de avaliação que permitisse a inclusão e intervenção das próprias crianças no processo de avaliação. Para tal, recorreremos à construção de portefólios, em contexto de JI e 1.º CEB, onde cada

criança teve a oportunidade de construir o seu próprio portefólio, selecionando os documentos que gostariam de colocar no mesmo e justificando as suas escolhas.

Para a concretização dos portefólios tivemos em conta a perspetiva de Shores e Grace (2001) que, tal como já vimos no início deste documento, os consideram “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança” (p. 43) e a construção destes “a base para um processo de ensino individual e íntimo centrado na criança” (p. 18).

2.2. Opções metodológicas do estudo

No que refere às opções metodológicas do nosso estudo, consideramos que nos pareceu mais adequado optar por uma investigação de natureza qualitativa. Segundo Sousa e Baptista (2014) a investigação qualitativa “centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”, cujo tipo de investigação “é indutivo e descritivo” (p. 56). Segundo as mesmas autoras, uma investigação de natureza qualitativa “procura compreender e explicar o objeto de estudo, considerando o seu contexto histórico, tecnológico, socioeconómico e cultural” e “desenvolve-se mediante a análise do discurso, a análise documental, a observação participante, os inquéritos em profundidade, as entrevistas, entre outros” (p. 158).

Por sua vez, Bogdan e Biklen (2013) referem que este tipo de investigação tem como objetivos “desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas, teoria fundamentada e desenvolver a compreensão” (p. 73).

2.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Todas as investigações que se realizam preveem que seja concretizada, pelo investigador, uma recolha de dados sobre o assunto em estudo, que tem como objetivo recolher e obter resultados que lhe permita estabelecer conclusões. Segundo Bogdan e Biklen (2013) e Sousa e Baptista (2014), na investigação qualitativa os dados podem ser recolhidos através da observação participante e da análise documental, podendo também recorrer a notas de campo e a registos fotográficos e vídeos.

A investigação que aqui apresentamos envolveu também um processo de recolha de dados. Estes dados foram recolhidos ao longo da PES tendo por base as EEA que foram desenvolvidas em cada contexto e, para tal, seleccionámos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados. Inicialmente, a recolha de dados foi feita através da

observação, das notas de campo e registos fotográficos e, mais tarde, começámos a análise e interpretação aos portefólios. Seguidamente, passaremos a explicar e fundamentar cada uma das técnicas e instrumentos que usámos: observação, notas de campo, registo fotográfico e *check list* ou lista de verificação.

A observação é uma técnica de recolha de dados que requer que o investigador esteja inserido no contexto a estudar. Ou seja, tal como referem Sousa e Baptista (2014), é “uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha desses mesmos dados e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos” (p. 88). A nossa observação foi participante, uma vez que “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 88). Assim sendo, o investigador incorpora o meio que está sob investigação e tem a possibilidade de ter acesso às perspetivas dos sujeitos com quem interage, visto que vivenciam os mesmos problemas e as mesmas situações. Deste modo, o investigador vive as situações e posteriormente faz os seus registos dos acontecimentos de acordo com a sua perspetiva.

De um modo geral, Sousa e Baptista (2014), afirmam que a observação participante é uma “técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo” (p. 89). A observação levou-nos a registar tudo o que víamos em notas de campo.

As notas de campo são, segundo Bogdan e Biklen (2013) “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Desta forma, podemos considerar que as notas de campo são e dão uma descrição das pessoas, dos objetos, dos lugares, acontecimentos, das atividades e conversas.

Segundo os autores, anteriormente referenciados, as notas de campo são fundamentais para a observação participante e, sendo detalhadas, precisas e extensivas, são a base para o sucesso de um estudo de observação participante e também para outras formas de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 2013). E foi isso que fizemos ao longo da PES.

Ainda no que às notas de campo diz respeito, Bogdan e Biklen (2013), referem que estas “consistem em dois tipos de materiais” sendo o primeiro descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” e o outro é reflexivo, que consiste na “parte que apreende mais o ponto de

vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p. 152). As notas de campo permitiram recolher inúmeras informações que depois de analisadas se transformaram em evidências reais do que aconteceu em contexto. Associado às notas de campo, também recorreremos ao registo fotográfico.

A fotografia está, na perspectiva de Bogdan e Biklen (2013), bastante relacionada com a investigação qualitativa e, por sua vez, pode ser usada de diversas formas. Segundo os autores, estas “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183).

Embora existam opiniões distintas sobre a utilização dos registos fotográficos, a verdade é que estes têm vindo a ser usados em conjunção com outros instrumentos de recolha há já vários anos. Um investigador, com uma máquina fotográfica, produz fotos com finalidades distintas, sendo mais comum o uso desta em conjunto com a observação participante e, deste modo, a fotografia é usada como “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 189). E ao longo do relatório as fotografias acompanham a descrição da ação educativa e ajudam a situar o leitor e o investigador.

Por último, recorreremos às *check list*, que são, segundo Estrela (1994), citando De Landsheere, uma forma mais elementar do questionário, constituindo-se como “uma simples folha de inventário (folha de controlo, de anotação) destinada a guiar e a sistematizar a observação” (p.5). As *check list* ou listas de verificação, ou grade de observação, de inventário ou de questionário, como Estrela (1994) as nomeia, servem, ainda para constatar a presença, ou não, de um objeto sem formulação de juízo ou apreciação. Estas podem ser usadas para analisar diversas situações, entre as quais, métodos de trabalho, reações de crianças, atividades de professores, matérias estudadas, livros, entre outros. No nosso caso, usámos a *check list* para fazer a análise e interpretação dos portefólios das crianças.

2.4. Os contextos de intervenção

A prática educativa, que será evidenciada posteriormente neste relatório, desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, na cidade de Bragança, onde passámos por três contextos distintos e onde as intervenções foram intercaladas com as intervenções da colega de estágio. A PES iniciou-se no contexto de creche, com a duração de 90h, ou seja,

seis semanas, com um grupo constituído por treze crianças. Seguidamente, frequentámos o contexto de JI, com a duração de 150h, ou seja, dez semanas, com um grupo composto por vinte e quatro crianças. E, por fim, o 1.º CEB, com a duração de 180h, isto é, doze semanas, com um grupo de vinte e duas crianças. A prática desenvolveu-se três dias por semana, com 5h por dia.

Seguidamente, passaremos a fazer a descrição e caracterização dos contextos educativos onde decorreu a PES. Apresentamos a descrição e caracterização de cada um dos contextos (creche, JI e 1.º CEB), bem como a caracterização do grupo de crianças de cada contexto.

2.4.1. Creche

A instituição onde realizámos a PES no âmbito do contexto de creche desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) pertencente ao grupo da Santa Casa da Misericórdia de Bragança. Fisicamente, a instituição é ao nível do rés do chão e contém cinco salas de atividades: duas da resposta social de creche e três de JI. Tem um espaço onde se encontram expostos diversos documentos disponíveis para consulta, entre os quais o regulamento interno, a ementa semanal, o horário de funcionamento e o horário da componente letiva gratuita e da componente não letiva, o horário de atendimento aos pais, a tabela de preços e de participações mensais da segurança social, entre outros documentos referentes ao funcionamento da instituição. Tem um polivalente que funciona também como refeitório, um gabinete de reuniões, uma sala para o pessoal, uma cozinha devidamente equipada.

No que refere ao exterior é um espaço amplo e diversificado que permite às crianças desenvolver o ímpeto exploratório, oferece-lhes diversas oportunidades e permite-lhes essencialmente brincar ao ar livre. É um espaço delimitado por grades e arbustos de modo a garantir a segurança das crianças. Existe também uma área coberta, de modo a que as crianças possam usufruir dele no inverno e dias de chuva, e tem também uma área relvada com diversas árvores que facultam sombra durante o verão e dias de sol, permitindo que brinquem no exterior. Ainda no exterior há diversos equipamentos de brincadeira e diversão para as crianças, tais como uma caixa de areia e uma casa de madeira, uma casinha no meio de duas árvores, um escorrega, barras e rede para trepar e um baloiço.

Consideramos ainda relevante referir que todas as salas de atividades têm acesso ao exterior, tal como sugere a Portaria 262/2011, que considera recomendável que as salas “possuam ligação com o recreio” (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2011, p. 5). Esta situação permite ao grupo fácil acesso à natureza, pois o exterior é, em nosso entender, um espaço educativo, tal como o interior. Também para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) este é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (p. 27). Além disso, o espaço exterior é “um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

A equipa pedagógica é constituída por cinco educadoras e oito auxiliares de ação educativas. Tem também um responsável pelos serviços gerais, uma terapeuta da fala e uma educadora do Ministério da Educação dedicada às Necessidades Educativas Especiais. No que refere ao número de crianças, frequentam esta instituição setenta e seis crianças, sendo quarenta e três crianças de creche e trinta e três de JI.

O horário de funcionamento está organizado, tal como sugere o artigo 12º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º 4/97), de modo a proporcionar um horário “adequado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas” (Lei-Quadro n.º 4/97, p.3). A instituição abre às 7:45h e encerra às 19:00h, considerando que a componente letiva decorre das 9:00h às 12:00h e das 14:00h às 16:00h. Por sua vez, na componente social de apoio à família existe a música, o inglês e a educação física e como atividade extracurricular existe a dança.

No que se refere propriamente à sala onde a PES foi desenvolvida, esta decorreu na “Sala Rosa”, a sala de um e dois anos, com treze crianças. Em termos de espaço era uma sala bastante espaçosa, com espaço suficiente para o grupo de crianças brincar e explorar livremente os espaços e materiais existentes na sala. Era uma sala arejada, com muita luz natural e com materiais diversos, tal como recomenda a Portaria n.º 262-A/2018 de 7 de agosto.

A sala, sendo bastante ampla, pode ser descrita como a união de duas salas. De um lado tem uma mesa redonda e cadeiras, onde o grupo se pode sentar e trabalhar, um colchão grande, onde normalmente nos sentávamos em grande grupo, a cantar e a contar

histórias, uma estante de madeira com diversos brinquedos e jogos para as crianças manipularem, dos quais puzzles, blocos lógicos, peças de construção, entre muitos outros que possibilitavam estimular o desenvolvimento das crianças.

Apesar de não se encontrar organizada por áreas, existia ainda nesta zona da sala uma cama com bonecos, um fogão e panelas de brincar, bem como copos e chávenas para as crianças poderem realizar “experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52). Parece-nos que este ambiente vai ao encontro do que refere Portugal (2012) quando diz que um ambiente bem organizado e onde os objetos sejam estimulantes, se encontrem acessíveis às crianças, havendo uma vasta variedade de escolha e de desafios visuais, tácteis e motores “chamam a atenção da criança, encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (p. 9).

Por sua vez, a outra parte da sala é um pouco mais “vazia”, pois é a parte que é usada para o descanso do grupo. Tem um tapete grande onde as crianças se costumam sentar a ver televisão, uma caixa com legos para fazerem as suas construções, uma casinha com escorrega e uma estante com diversos livros. No que refere à decoração da sala, esta tem nas paredes expostos trabalhos que o grupo vai fazendo, tem um grande quadro de aniversários e decoração variada conforme a época vivenciada.

O Projeto Anual da sala intitulava-se “*À Descoberta... Eu e o Mundo*”, estando planeado para o primeiro período a descoberta do próprio, ou seja, “*À Descoberta do Eu*”, para o segundo período a descoberta da criança e do outro, “*À Descoberta do Outro*”, e por fim “*À Descoberta do Mundo*”, onde as crianças poderão descobrir a relação entre elas e o mundo que as rodeia.

O grupo de crianças

O grupo era constituído por treze crianças, cinco do sexo feminino e oito do sexo masculino. Era um grupo equilibrado no que refere ao nível de desenvolvimento em que as crianças se encontrava, ou seja, além das crianças terem, maioritariamente, a mesma idade, doze e os vinte e quatro meses, encontravam-se também num nível de desenvolvimento motor e cognitivo muito próximo, o que não significa que cada criança não tivesse as suas características individuais. A maioria do grupo já tinha adquirido a marcha, à exceção de duas crianças. Relativamente à fala, as crianças ainda não falavam, mas começavam já a dizer algumas palavras, existindo apenas uma criança que já falava

mais corretamente e construía frases. Era um grupo com autonomia suficiente para selecionar os brinquedos e materiais que queria explorar e que conhecia bem os espaços da sala, usando-os e explorando-os livre e autonomamente. As crianças já tinham consciência de si, pois quando chamávamos pelos seus nomes, já olhavam para nós, contudo ainda não tinham tanta consciência dos restantes elementos do grupo. Esse era um dos aspetos que a educadora, e nós, continuámos a trabalhar. De uma forma geral, era um grupo de crianças bastante recetivo e encantador, pois desde o primeiro dia que motivam quem vem de novo a aproximar-se e a interagir e que se foi revelando muito dinâmico.

2.4.2. Jardim de infância

A instituição em que decorreu a PES no âmbito de jardim de infância (JI) desenvolveu-se numa IPSS, sendo esta um serviço da Igreja Católica. Era uma instituição com três pisos e algumas respostas sociais diversificadas: creche, JI, centro de dia e convívio de idosos e atendimento social. No 1.º piso existe uma entrada ampla, normalmente, decorada com os trabalhos que vão sendo realizados pelas crianças e decoração alusiva a cada época do ano. Esta entrada permite ainda o acesso às salas do JI (à direita) e ao refeitório (à esquerda). Neste piso encontra-se ainda a cozinha, uma casa de banho e o refeitório, que é um espaço amplo onde se confeciona o almoço e onde as crianças dos três, quatro e cinco anos almoçam. Há ainda a secretaria, as três salas (verde, laranja e amarela), os vestiários das crianças e dois sanitários, um para adultos e outro para as crianças. Todos estes espaços são igualmente importantes, pois o “espaço educativo inclui ainda os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

No que refere ao horário de funcionamento, este deve ser, tal como se prevê na Lei n.º 4/97, adequado ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e às necessidades das famílias e, por isso, a instituição funciona entre o período das 07:45h e 19:15h, sendo a componente letiva das 9:00h ao 12:00h e das 14:00h às 16:00h. A equipa pedagógica, da creche e JI é constituída por oito educadoras e dez auxiliares de ação educativa. Além disso, fazem parte também da equipa as responsáveis pelo centro de dia e convívio, o pessoal da direção, as senhoras responsáveis pela cozinha e as senhoras responsáveis pela limpeza.

No que refere ao espaço exterior, o que se expressa nas OCEPE, é:

um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (...) que, por sua vez, podem ser trazidos para a sala e ser objeto de outras explorações e utilizações (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 27).

Assim, segundo as autoras supracitadas, o espaço exterior é “igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” e deverá merecer igualmente a atenção do educador, planeando atividades a desenvolver nesse espaço, pois permitem “um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” para as crianças. Além disso, o espaço exterior oferece também às crianças a possibilidade de desenvolverem atividades físicas, tais como correr, saltar e trepar, num ambiente ao ar livre.

O espaço exterior tinha uma casa de madeira, um escorrega e dois baloiços. Este espaço é um pouco pequeno e tem a desvantagem de não ter um coberto, pois nos dias de chuva ou frio impede as crianças de usufruírem do exterior.

O projeto pedagógico que vigorava na instituição intitulava-se por *Segredos do planeta azul: Vamos brincar com a água* e, o plano de atividades da sala era baseado no projeto pedagógico.

Tendo em conta que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24) importa que o educador tenha em atenção a forma como organiza a sua ação educativa. Deste modo, os espaços que constituem a sala de atividade na EPE podem, segundo as autoras citadas, “ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p. 26). É importante que o grupo tenha consciência e reconheça os espaços da sala de atividades e as oportunidades que cada um oferece, bem como a forma como estão organizados de modo a que possam desenvolver a sua independência e autonomia quando fazem escolhas, quando utilizam os materiais disponíveis de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A sala de atividades não era muito grande, porém, era suficiente para o bom funcionamento das atividades e interação das crianças. Era um espaço com bastante luz

natural e com sistema de aquecimento central para adequar a temperatura às necessidades térmicas. Encontrava-se dividida por áreas: a área da biblioteca, das construções, dos jogos, das expressões plásticas, da plasticina, do quarto e da cozinha. Tinha quatro mesas, onde as crianças podiam realizar os seus trabalhos e jogar os jogos de mesa, dois grandes quadros de cortiça, onde se fazia a exposição dos trabalhos das crianças, uma estante para guardar os materiais riscadores e de escrita, outra estante para armazenar as garrafas de água das crianças e uma outra estante onde estavam os dossiês das crianças. Existia também na sala um armário que tinha como função guardar vários materiais, dois grandes tapetes, onde as crianças se sentavam quando era tempo de grande grupo, quando viam televisão e onde jogavam jogos de construções. As paredes da sala de atividades, além de conter trabalhos realizados pelo grupo de crianças, tinham também exposto o quadro das presenças, o quadro do comportamento, as regras da sala e o chapéu das palavras mágicas.

Na sala existia, à disposição das crianças, uma vasta variedade de materiais que estas podiam usar e explorar livremente sempre que assim o desejassem, tais como material riscador, diversos puzzles, legos, entre muitos outros materiais. Um dos aspetos que poderia ser melhorado era, em nosso entender, a existência de materiais naturais, o que seria muito benéfico para as experiências de aprendizagem das crianças.

O grupo de crianças

No que refere à caracterização do grupo, ao nível do JI “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos”, sendo esta dimensão relacional a base do processo educativo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). O grupo era constituído por vinte e quatro crianças, com cinco e os seis anos de idade, quinze eram do sexo masculino e nove do sexo feminino. Era um grupo com características muito próprias, onde cada um dos elementos tinha as suas especificidades. No que refere ao grupo em geral, gostava bastante de conversar e eram notórias algumas dificuldades de concentração, porém era um grupo que apresentava atividade física intensa e demonstrava interesse em todas as atividades apresentadas. Existiam algumas crianças que apresentavam dificuldade em exprimir-se, tendo assim necessidade de ser estimuladas e incentivadas a tal. O grupo apresentava também capacidade de autonomia e de responsabilidade, relacionavam-se bem uns com os outros e com os adultos. Eram crianças muito carinhosas e afetuosas.

2.4.3. 1.º CEB

Ao nível do 1.º CEB, a PES decorreu numa escola básica pertencente ao Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. As instalações da escola eram boas e tinha os equipamentos necessários para um bom funcionamento. O agrupamento dá resposta aos contextos de EPE, 1.º, 2.º e 3.º CEB e ao Ensino Secundário.

No que refere ao horário de funcionamento da instituição e relativamente ao 1.º CEB, pode dizer-se que este se dividia em três momentos: o período das Atividades de Tempos Livre (ATL), que decorre entre 7:45h às 9:00h e as 17:00h às 19:00h, o período das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que decorre das 12:30h às 14:00h, e o horário das atividades letivas, que ocorrem entre 9:00h às 12:30h e das 14:00h às 17:00h.

Fisicamente, a instituição onde desenvolvemos a PES era um espaço relativamente amplo e acolhedor. À entrada estavam os serviços de receção e secretaria e nessa mesma entrada estavam afixados documentos com informações importantes acerca da instituição, Através da entrada era possível aceder aos restantes serviços tais como ao bar dos alunos e professores, à sala polivalente, às casas de banho, quer dos professores quer dos alunos, à sala dos professores, ao gabinete de apoio aos alunos, à biblioteca, à cantina, ao ginásio e a todos os outros serviços proporcionados pela instituição. A instituição encontrava-se organizada por salas e estas, por sua vez, encontravam-se distribuídas por turmas, ou seja, a cada sala estava estipulada uma turma.

Relativamente ao espaço exterior, este era também um espaço amplo, onde existia um campo desportivo para as aulas de educação física e muitas árvores e um espaço amplo onde as crianças podiam correr, saltar e brincar livremente.

A sala de aula onde decorreu a PES era um espaço com as devidas condições para o bem-estar das crianças, ou seja, estava equipada com sistema de aquecimento, com isolamento acústico e com amplas janelas numa parede lateral da sala, o que permite a entrada de luz natural. Além das cadeiras e mesas de trabalhos das crianças e professores, existia também um computador, na secretária da professora, um projetor, dois quadros, um deles interativo, dois armários que tinham como função guardar os dossiês das crianças e os materiais para o quotidiano das atividades letivas. As paredes da sala estavam decoradas de acordo com as datas históricas e as festividades ao longo do ano e tinham informações sobre os conteúdos que iam sendo lecionados. Na minha opinião esse era um aspeto que poderia ser modificado, pois considero que existia demasiada

informação afixada nas paredes e até mesmo no quadro, que era demasiado confuso para as crianças.

O grupo de crianças

O grupo de crianças era constituído por vinte e duas crianças: onze do sexo feminino e onze do sexo masculino. Todas tinham sete ou oito anos de idade e apenas duas eram repetentes. O grupo, no geral, era um grupo com bom aproveitamento escolar, porém, a nível comportamental já era um pouco mais complicado, uma vez que o grupo revelou ser muito falador, com dificuldades de concentração e que se distraía com facilidade. Havia, dentro do grande grupo, um “subgrupo”, de seis elementos que trabalhava muito bem, que se empenhava nas tarefas, que estava constantemente com atenção e a colocar questões. Existia um outro “subgrupo”, de seis elementos, que era o mais complexo, isto é, além de ser um grupo de crianças com bastantes dificuldades, estavam constantemente distraídas, a conversar e à espera que se fizessem as tarefas no quadro para poderem copiar para os seus cadernos. Havia também crianças que, apesar de serem muito faladoras, trabalhavam com motivação e empenho nas tarefas e que ajudavam os colegas do lado sempre que os mesmos demonstrassem dificuldades e, por fim, havia ainda outras crianças que trabalhavam apenas se algum adulto estivesse sempre ao seu lado a insistir para realizarem as tarefas.

3. Experiências de ensino-aprendizagem: descrição e análise

Neste ponto passaremos a fazer a descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem (EEA) desenvolvidas nos contextos onde realizámos a PES (creche, JI e 1.º CEB).

3.1. Experiências de aprendizagem desenvolvidas na Creche

Como acabámos de referir, seguidamente passaremos a descrever uma das experiências de aprendizagem (EA) realizadas no âmbito da PES, no que ao contexto da creche diz respeito. Na impossibilidade de apresentarmos todas as EA desenvolvidas iremos referenciar uma, que foi bastante significativa para as crianças. As atividades que passaremos a descrever parecem-nos ser adequadas devido ao facto de que, desde que nascem, os bebés começam a conhecer o ambiente em que estão inseridos através dos cinco sentidos e, por isso mesmo, se valorizam as atividades pedagógicas sensoriais. Ao promover o contacto da criança, com estímulos sensoriais, auxilia-se a explorar o ambiente que a rodeia e a conhecer e familiarizar-se com ele.

Spodek e Brown (1998) referem que Maria Montessori “tinha um grande respeito pelas crianças pequenas, considerando que elas tinham a capacidade de influenciar o seu próprio desenvolvimento”, acreditava que o desenvolvimento das crianças decorria naturalmente e que achava que o conhecimento se baseava nas perceções que tinham sobre o mundo e, por essa razão, “defendia que os sentidos das crianças deviam ser treinados” e, para tal, “desenvolveu inúmeros materiais e atividades para treinar os sentidos” (p. 19).

Sobre as EA realizadas neste contexto, importa ainda salientar, que todas elas foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante e com os professores supervisores da ESEB. Além disso, as atividades que desenvolvemos foram, sempre que possível, ao encontro do Projeto Anual da sala (já mencionado anteriormente) e de acordo com os interesses das crianças, embora, por vezes, ficássemos com a sensação, que, com crianças pequenas, não foi assim tão linear, perceber quais os seus verdadeiros interesses e quais são as suas opiniões. De qualquer forma, com base nas observações que realizámos e, partindo do princípio de que as crianças de tenra idade descobrem o mundo que as rodeia através dos sentidos e, de acordo com Portugal (2012), “necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras” (p.

9), decidimos desenvolver atividades sensoriais de modo a estimular o desenvolvimento dos órgãos sensoriais das crianças e a despertar a curiosidade e o impulso de explorar o que ainda não se conhece. Todos nós já reparámos que, quando uma criança pequena tem um objeto novo, a primeira coisa que faz, é levá-lo à boca e isto acontece por isso mesmo, porque as crianças necessitam de conhecer melhor esses objetos e nos primeiros anos de vida é desta forma que conseguem descobrir o mundo à sua volta. Neste sentido, Portugal (2012) refere que “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de atuar nesse sentido com persistência” (p. 6).

A EA que seguidamente iremos relatar surge na sequência de outras experiências desenvolvidas anteriormente e foi intitulada de “Conhecendo o mundo através das sensações”. A temática parece-nos atual e pertinente e nas palavras de Oliveira-Formosinho e Araújo (2013),

a holicidade da sensorialidade da criança, que no sentir descobre o inteligir, que no sentir descobre o emocionar-se, só pode afirmar-se se o ambiente educativo e a mediação pedagógica forem abertos à experiencialidade, à exploração, à descoberta, se a criança for imersa num mundo de experiências sensoriais que são a primeira forma de razão, inteligência e emoção (p. 15).

A atividade sensorial em questão desenvolveu-se no período da tarde, após a hora de descanso e, depois de feita a higiene das crianças. Iniciámos a atividade começando por dividir o grande grupo em dois pequenos grupos: um grupo ficaria, inicialmente, com a educadora estagiária, que estava a intervir, e com a educadora cooperante, no interior da sala, e o outro grupo seria encaminhado para o exterior da sala, acompanhado pela educadora estagiária de apoio e pela auxiliar de ação educativa. Tínhamos planeado duas atividades diferentes para os dois grupos, sendo que uma seria no interior da sala – “Os segredos das gelatinas” - e a outra no exterior – “O que pisam os meus pés?”. As crianças dos dois grupos realizaram ambas as atividades, mas em momentos diferentes.

O que nos levou a dividir o grupo foi, tal como refere Portugal (2012), o facto de que, em pequeno grupo “os diálogos entre adulto e crianças, através de gestos, vocalizações, contactos através do olhar, tornam-se facilitados porque há menos pessoas, menos barulho, menos atividades em interferência” (p. 8).

Assim sendo, nesta EA narramos o resultado de duas atividades relacionadas com os órgãos dos sentidos, com o objetivo de proporcionar ao grupo vivenciar novas e diferentes sensações.

O segredo da gelatina

Num primeiro momento da atividade, ficámos no interior da sala com um grupo de sete crianças. Para esta atividade fizemos, previamente, gelatinas de vários sabores, cores e cheiros e levámo-las em caixas plásticas transparentes para que todas as crianças pudessem ver as diferentes cores. Começámos por colocar os recipientes com a gelatina em cima da mesa e, como ao elaborar a planificação da atividade delineámos que numa fase inicial da atividade daríamos uns minutos para as crianças explorarem o material que se encontrava em cima da mesa e para nós observarmos a reação das mesmas, deixámos as crianças explorarem livremente e, só após isso, falámos com o grupo. Desta exploração inicial observámos as reações das crianças que registámos nas seguintes notas de campo (ver NC1 e NC2).

O Luís⁴ inicialmente apenas observa a sua gelatina, observa também o que estão a fazer as outras crianças e começa a tocar a gelatina apenas com o dedo indicador (ver figura 2). (NC1)



Figura 2 - Luís na fase inicial da atividade

O Daniel observa os colegas a tocar a gelatina e a comê-la. Observa-os muito admirado, sem ainda não ter tocado a sua (ver figura 3). (NC2)

⁴ Os nomes das crianças são fictícios



Figura 3 - Daniel no início da atividade, a observar os colegas

Nestas duas notas de campo verificamos que estas crianças ao estarem em contacto com algo que não estão familiarizados começavam por observar o que fazem os colegas e só após verificarem a atitudes dos outros colegas é que começavam a explorar a sua gelatina.

Numa fase posterior e como verificámos que algumas crianças ficaram um pouco reticentes face à atividade, através do diálogo, incentivámo-las a experimentar a gelatina, a mergulhar as mãos na taça, a esmagar e sentir a textura na sua pele. Além disso, íamos falando com elas com intuito de os entusiasmar a cheirar e a provar, de modo a encorajá-las a experimentar o sabor da gelatina. Nem todas as crianças reagiram positivamente havendo alguma desconfiança, que foi sendo ultrapassada à medida que mais crianças iam experimentando. Foram vastas as observações que realizámos ao longo desta atividade e que ilustram bem o que se passou no decorrer da exploração da gelatina e que registámos nas seguintes notas de campo (ver NC3 e NC4).

O Edgar assim que reparou que existia algo em cima da mesa avançou de repente e sentou-se. Imediatamente mergulhou a mão na gelatina e observou-a quando a retirou. Logo depois levou a mão à boca e, a julgar pela sua reação, gostou do sabor, pois rapidamente voltou a fazer o mesmo sem hesitação e sem se preocupar em ver o que os colegas faziam. Um pouco depois aproximei-me dele e perguntei-lhe se gostava, ao que ele respondeu que sim e depois eu disse-lhe para cheirar (ver figura 4). Quando se apercebeu que as gelatinas dos colegas eram diferentes, provavelmente devido às diferentes cores, apontava para elas e olhava para mim. Entendi que queria conhecer outros sabores e nesse momento troquei as gelatinas e falei com ele sobre este novo sabor, cheiro e cor. (NC3)



Figura 4 - Edgar a cheirar a sua gelatina

Neste grupo havia crianças que já estavam um pouco mais desenvolvidas no que refere à fala, isto é, já pronunciavam algumas palavras, como é o caso do Tomás, como se verifica na nota de campo que se segue (ver NC4), e havia crianças que mesmo não conseguindo dizer bem as palavras mostravam evidências de desejo de comunicar, como foi o caso da Ana, uma criança que desde o início da atividade explorou livremente a sua gelatina e tentava sempre repetir as cores e sabores que eu ia dizendo, fosse relativamente à sua ou às gelatinas dos seus colegas.

O Tomás, que era a única criança do grupo que já tinha completado os dois anos e que já falava, assim que viu em cima da mesa as gelatinas sorriu e disse “gelatinas” e, rapidamente se sentou junto a uma gelatina e começou a comê-la. Momentos depois cheirei a gelatina dele e questionei: a que cheira? cheira bem? Então o Tomás cheirou a sua gelatina e respondeu que cheirava muito bem. E, sem lhe perguntar nada, disse também que sabia a morango e que era de cor vermelha. (NC4)

Tivemos o especial cuidado de ir falando com o grupo e com cada criança em particular, repetindo as cores e os sabores de cada uma das gelatinas e fazendo algumas perguntas tais como “a que cheira”, “é bom”, “a que sabe”, “de que cor é”. Tivemos sempre a intenção de repetir corretamente as produções linguísticas das crianças para, “em contexto comunicativo, lhes devolver modelos corretos, estruturas sintáticas mais complexas e, simultaneamente, lhes proporcionar mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12).

No decorrer da atividade íamos trocando as gelatinas de modo a que as crianças tivessem oportunidade de sentir os vários cheiros e sabores e falassem mais.

Além disso, há ainda uma outra observação que gostaríamos de apresentar e de salientar (ver NC5) por termos tido uma criança, cujo envolvimento na atividade se fez notar pelo entusiasmo e motivação demonstrados.

A Matilde, que habitualmente reage mal às atividades e era muito reticente aos alimentos, rapidamente começou a mexer na gelatina à semelhança do que faziam os seus colegas. Pouco depois a Matilde estava a comer a sua gelatina e, quando se apercebeu que eu estava a observá-la, olhou para mim e sorriu e eu sorri-lhe de volta. (NC5)

A Matilde era uma criança que, segundo a educadora cooperante, era já autónoma nas atividades e nas horas de refeição, contudo após o nascimento da irmã e de ter ficado em casa com a mãe, durante um longo período de tempo, passou a “reagir mal” sempre que mudávamos de ambiente. Por exemplo chorava quando saímos da sala e íamos para o parque e procurava sempre um adulto nesse momento. Nas horas de refeição mudou também, isto é, deixou de demonstrar iniciativa de comer sozinha e ficava reticente face aos alimentos. Além disso, a Matilde deixou de dormir na hora de descanso, deixou de aderir às atividades que iam sendo propostas e, nos momentos de atividades livres, apenas pegava num boneco e dizia que era o bebé. Em diálogo com a educadora cooperante, considerámos que esta atitude da Matilde talvez se deva ao facto de ela ter estado o período de licença de maternidade em casa com a mãe e com a irmã bebé e talvez fosse apenas uma fase.

Desde que iniciámos a PES neste contexto, a Matilde procurava-nos frequentemente, seja na mudança de ambiente, no refeitório, nas atividades ou em outros momentos ao longo do dia. Sempre que qualquer uma de nós, educadora cooperante, eu ou a nossa colega de estágio, tinha alguma atividade para desenvolver a Matilde agarrava-me pela mão e não ia sozinha para o local da atividade e se, por alguma razão, nos afastássemos um pouco ela chorava e rapidamente vinha ter connosco e apenas desenvolvia a atividade se estivéssemos ao lado dela. Ora, neste dia a Matilde já teve uma reação diferente das que tinha vindo a ter, ou seja, já não fiquei o tempo todo ao seu lado, estive ao lado dela sim, mas após isso estive do outro lado da mesa com os colegas também. Isto porque como já estávamos a terminar a nossa passagem neste contexto, estávamos a tentar que a nossa saída não fosse mais um marco negativo para a Matilde e então já tentávamos, há alguns dias, que não precisasse de me ter lá mesmo ao seu lado e que o contacto visual e

um sorriso fosse suficiente para a Matilde ficar bem. A evolução do comportamento da Matilde foi muito positiva e mais tarde, quando regressámos à sala pudemos constatar a sua autonomia e crescimento.

De um modo geral, podemos referir que, mesmo existindo algumas crianças que inicialmente ficaram um pouco reticentes, a adesão do grupo foi surpreendente. Algumas crianças por iniciativa própria, outras por observação dos colegas e outras por incentivo da educadora estagiária, exploraram a gelatina recorrendo aos órgãos dos sentidos: tato, olfato, paladar, visão. Houve apenas uma criança que não quis provar a gelatina, mesmo após observar os colegas a fazê-lo, no entanto, explorou-a de outras formas.

Ao longo do decorrer da atividade, como um dos objetivos das atividades que íamos desenvolvendo, passava, também, por estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, íamos tentando sempre promover o diálogo com o grupo e com cada criança individualmente, até mesmo porque “o educador demonstra o seu interesse em compreender a criança, escutando, observando e fornecendo palavras à criança” (Portugal, 2012, p. 10).

Na perspetiva de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) a linguagem oral é percebida como “um processo complexo, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e, apropria-se da sua língua materna.” (p.11). No decorrer deste processo de apropriação a criança faz uso da linguagem não só para comunicar com quem a rodeia, mas também para aprender e adquirir conhecimentos do mundo. O adulto, e neste caso o educador, tem também um papel fundamental pois, na opinião de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “as crianças adquirem a respetiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (p.11).

Fazendo um balanço final desta atividade, consideramos que a realização da mesma foi enriquecedora para as crianças na medida em que possibilitou fazer descobertas recorrendo aos órgãos dos sentidos fazendo-as, assim, conhecer as potencialidades dos mesmos. Trabalhar as sensações e ter conhecimento das potencialidades dos nossos órgãos é fundamental para a criança pequena, e até aos dois anos, pois, a criança aprende a identificar e interpretar a informação que lhe chega através dos órgãos dos sentidos.

Tendo em conta que observámos várias vezes as crianças a esmagar a gelatina e, seguidamente, a observar as suas mãos e ver a gelatina a deslizar pelas mesmas, acreditamos que um dos aspetos que mais as cativou foi a textura da mesma. Além disso,

o facto de a gelatina ter várias cores e de a puderem comer foi também essencial para o bom fluir desta atividade.

O que pisam os meus pés

Enquanto as crianças dormiam a sesta, tínhamos preparado um percurso sensorial para que, com os pés descalços, o pudessem percorrer. Este percurso era constituído por diversos materiais, colocados em caixas de cartão, tais como: tecidos, feijões, serrim colorido, plástico, folhas de árvore e, no fim do percurso, água. Começámos por descalçar as crianças e deixá-las caminhar um pouco no exterior, livremente, e só depois é que explicámos o que iríamos fazer. Uma criança de cada vez iria percorrer todo o percurso delineado previamente e sentir os diferentes materiais nos pés.

Tal como aconteceu na atividade descrita anteriormente, observámos diversas reações por parte das crianças, ou seja, houve crianças que mal as descalçámos começaram logo a caminhar normalmente, outras nem se mexeram e ficaram a olhar para os seus pés e outras crianças foram caminhando muito devagar. Procurámos respeitar o ritmo de cada criança.

Também ao longo das várias caixas do percurso assistimos a distintas reações consoante o que as crianças viam dentro das caixas e, nas notas de campo que seguem, podemos perceber isso mesmo (ver NC6 e NC7).

A Juliana, à semelhança do que aconteceu também com a Isabel, assim que colocou os pés em cada um dos materiais das caixas, de imediato começou a mexer os dedinhos dos pés e a mexer com os pés nos materiais, fazendo-os mexer ao seu toque (ver figura 5). (NC6)



Figura 5 - Percurso sensorial

O Luís, apesar de não mexer os pés quando estes estavam em contacto com os diversos materiais, em todos eles se baixou de modo a conseguir tocá-los com as mãos (ver figura 6). (NC7)



Figura 6 - Luís a tocar os materiais também com as mãos

Com estas duas notas de campo (NC6 e NC7) percebemos que, ao serem expostas a algo que não estão acostumadas, as crianças reagem de forma diferente de criança para criança, pois não são todas iguais e não vivenciam as experiências que fazem da mesma forma. Por exemplo, o Dinis, chorou ao contactar com todos os materiais exceto a água, o que nos leva a acreditar que o Dinis não esteja familiarizado a andar descalço, ou que talvez fosse a primeira vivência deste género. Sublinhamos que o Dinis, apesar deste comportamento, quis sempre, por iniciativa própria, pisar os materiais e em momento algum foi obrigado a continuar o percurso.

No caso do Luís, o facto de ele ter sentido a necessidade de tocar os materiais também com as mãos leva-nos a acreditar que, apesar de não rejeitar estar em contacto com os materiais com os pés, preferiu, talvez por estar mais habituado, conhecer e a explorar os objetos com as mãos.

Também nesta atividade, a Matilde nos surpreendeu, mais uma vez, pela positiva, ao caminhar descalça no passeio e ao fazer todo o percurso alegremente, tal como se pode verificar nas seguintes figuras (ver figura 7).



Figura 7 - Matilde no início e no decorrer da atividade

Um aspeto que achamos interessante referir é o facto de algumas crianças sentirem curiosidade e necessidade de tocar nos materiais com as mãos para se sentirem mais seguros a explorá-las com os pés. Esta atividade permitiu-nos perceber que as crianças não estão tão acostumadas a explorar materiais com os pés, como estão com as mãos e que, quando confrontadas com este tipo de atividades, bem como materiais, ficam, inicialmente, reticentes e inseguras. Contudo, após alguns instantes, e depois de perceberem que materiais teriam de pisar, entusiasmadas todas as crianças quiseram experimentar a atividade.

Segundo Araújo (2013) citando Kruse, o uso de materiais que apelam à capacidade sensoriomotora das crianças é fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens sensoriais tendo em consideração que nos “primeiros três anos de vida, os aprendizes sensoriomotores aprendem através da utilização do seu corpo para investigarem o que os rodeia e através da interação com os outros: são aprendizes ativos” (p. 38).

3.2. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Jardim de Infância

Neste ponto passaremos agora a descrever as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas no contexto de JI. À semelhança do que aconteceu no contexto da creche, também as atividades desenvolvidas no JI foram planificadas em conjunto com a educadora cooperante e com os professores supervisores da ESEB. Além disso, recorreremos também aos documentos normativos deste nível de educação, nomeadamente às OCEPE (2016) que são baseadas nos objetivos globais pedagógicos referidos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5), e tentámos também ir ao encontro do projeto pedagógico que vigorava no momento e que se intitulava *Segredos do planeta azul: Vamos brincar com a água*. Com este projeto pretendia-se alargar os conhecimentos das crianças e de toda a comunidade educativa, articulando os vários domínios do saber visando sempre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e pretendia-se também que as crianças desenvolvessem a noção de tempo e que percebessem as suas mudanças e fenómenos naturais (Projeto Pedagógico do JI).

Assim sendo, na impossibilidade de relatar todas as atividades desenvolvidas ao longo da PES neste contexto, iremos descrever duas das EEA desenvolvidas. A primeira escolhemo-la porque foi uma atividade que surgiu de uma sucessão de atividades que

tinham vindo a ser desenvolvidas com o grupo e que se enquadrava perfeitamente no que estava estipulado no Projeto Pedagógico da instituição. Relativamente à segunda EEA, esta surgiu devido a uma conversa entre um grupo de crianças, que falavam sobre serem diferentes. Assim, selecionámos esta EEA por ser desencadeadora de diversas atividades que englobavam as várias áreas de conteúdo e porque com esta atividade conseguimos transmitir ao grupo que, apesar das diferenças entre as pessoas, conseguimos sempre fazer alguma coisa para ajudar quem precisa de nós e que conseguimos relacionar-nos com pessoas diferentes.

A primeira experiência que iremos narrar foi planeada de acordo com o projeto pedagógico, que tinha, entre muitos outros, os objetivos de realizar experiências, observar água limpa e poluída, estimular o sentido de respeito pela água, realizar diálogos com o grupo sobre a água e a sua importância, alargar o vocabulário sobre a água, comparar grandezas de medidas, entre outros objetivos (Projeto Pedagógico J.I). Tendo em conta que toda a atividade desenvolvida em contexto de sala de atividades deve ter uma intencionalidade educativa, isto implica, segundo as autoras das OCEPE, que a educadora reflita sobre “as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação e a adequa às necessidades das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 5), sendo que esta reflexão passa por um ciclo de ações: observar, planejar, agir e avaliar. Ou seja, a intencionalidade da educadora permite-lhe, na opinião de Silva, Marques, Mata e Rosa, (2016) “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 5).

Deste modo, decidimos desenvolver uma atividade prática na área do Conhecimento do Mundo, mais propriamente com uma abordagem às ciências, que evidenciasse a poluição da água, pois, tal como referem Martins et al (2009) cada vez mais se verifica a necessidade “de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (p.11) e, tendo em conta o projeto educativo em vigor, consideramos pertinente.

Esta experiência deu origem a outras atividades desenvolvidas e relacionadas com esta temática, entre as quais a realização de uma atividade prática que ilustrava o ciclo da água, a representação do mesmo numa construção plástica, jogos com água, comparação de recipientes, entre outras. Intitulámos a EEA de “Descobrimo os segredos do planeta azul”.

Descobrimos os segredos do planeta azul

Demos início à atividade com um diálogo sobre o que tínhamos realizado anteriormente sobre a água, onde falámos sobre o que fizemos, o que vimos e o que descobrimos, tal como podemos verificar na seguinte nota de campo (ver NC8), onde a educadora estagiária se dirigiu a uma criança questionando-a:

Ed. Est.: Gostaste da atividade prática que fizemos hoje de manhã? Porquê?
A.M. Gostei, porque gostei de estar ali a ver.
Ed. Est.: E sobre o que é que falámos?
A.M.: Sobre o ciclo da água.
Ed. Est.: Explica lá o que é que viste.
A.M.: Um fogão elétrico que aquecia a chaleira da água e depois ficava quente.
Ed. Est.: E depois o que acontecia?
A.M.: Depois ela ficava quente e depois ia para o mar...
Ed. Est.: Para o mar?
A.M.: Sim, a água vai ter ao mar...
Ed. Est.: E o que viste mais?
A.M.: O vapor que saía da chaleira fazia cair gotas.
Ed. Est.: E sabes porquê?
A.M.: Porque estava a derreter o gelo.
Ed. Est.: O que aprendeste com a experiência?
A.M.: As palavras...hum...
Ed. Est.: Que palavras?
A.M.: Precipitação e condensação.
Ed. Est.: Ai sim? E o que é a precipitação?
A.M.: É a chuva.
Ed. Est.: E a condensação?
A.M.: É quando o gelo derrete. (NC8)

Depois desses momentos de diálogo sobre as atividades práticas realizadas anteriormente, começámos por apresentar ao grupo os materiais necessários à nova atividade prática que iríamos apresentar, referindo os nomes técnicos, tais como gobelés, corante e pipeta e colocando-os em cima da mesa. Expostos os quatro gobelés de tamanhos diferentes, solicitámos às crianças que ajudassem a colocá-los por ordem crescente. A intenção da tarefa era “compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 82) e foi fácil de concretizar. A criança facilmente percebeu, através da comparação, os atributos mensuráveis dos diferentes gobelés indicando algumas características de medida como por exemplo: maior que, mais pequeno que, mais estreito que, igual a.

Posto isto começámos por explorar o maior, comparando-o, na sua capacidade, com o equivalente à água dos oceanos. Partindo disso, recorremos ao globo terrestre, que era já um objeto do conhecimento do grupo, e as crianças disseram, em coro, que a cor azul do globo representava a água do nosso planeta. Seguidamente desvendámos o que representava o copo médio. A seguinte nota de campo (ver NC9) ilustra bem esse diálogo:

Ed. Est.: Vamos imaginar que este gobelé grande representa o oceano, este médio representará o quê? Tem que ser algo que tenha muita água, mas não tanta como o oceano, não será?

M.: Pois tem. É o mar. Eu vou ao mar às vezes e tem muita água. (NC9)

As crianças chegaram à conclusão que aqueles gobelés poderiam representar os locais onde havia água no planeta, ou seja: o mais pequeno representaria a água de um lago, o pequeno a água de um rio, o médio a água do mar e o grande a água constituinte dos oceanos, responsável pela cor azul do globo terrestre.

Enchemos o gobelé mais pequeno com água e colocámos um corante escuro de forma a representar os possíveis resíduos que a água poderia ter se não cuidássemos bem dela (ver figura 8).



Figura 8 - Colocação de corante escuro no gobelé mais pequeno

Ed. Est.: Então o que aconteceu agora?

Grupo: A água ficou azul.

Ed. Est.: Ficou com uma cor escura.... E o que é que isso poderá significar? Será que podemos beber esta água?

M.J.: Não, porque está suja. Ela está azul porque isso que puseste era lixo. (NC10)

Seguidamente, colocámos o gobelé mais pequeno dentro do gobelé pequeno e questionámos o grupo: Então agora que a água do lago foi contaminada com “lixo” e está

poluída, o que será que vai acontecer quando esta água se juntar com a água do rio? As crianças deram respostas diferentes, como podemos verificar na nota de campo a seguir apresentada (ver NC11)

Ed. Est.: A água do rio ainda está limpa, não tem cor, está incolor, e isso significa que a podemos beber. Será que vai continuar assim quando a água do lago se juntar a ela?

G.: Sim vai. Porque a água do rio está boa.

J.: Não porque o lixo vai passar para o outro copo. (NC11)

Ao longo do desenvolvimento da atividade prática, íamos dialogando e fazendo algumas questões ao grupo, pois “a discussão de ideias entre o(a) educador(a), a criança e os seus colegas permite-lhe atribuir significado ao que vê e experimenta” (Martins, et al., 2009, p. 20) e, além disso, os mesmos autores referem, citando Pereira, que “ao ser questionada, a criança reflete sobre o que está a fazer, interpretando e discutindo as situações que desenvolve (pp. 20-21).

Então, para esclarecer todas as crianças do grupo enchemos o segundo gobelé de água, estando o primeiro gobelé dentro deste (ver figura 9). Decorrente desta ação, algumas opiniões modificaram-se e resultou o diálogo que se pode ler na nota de campo que segue (ver NC12).



Figura 9 - Observação e diálogo sobre o segundo gobelé com água

Ed. Est.: Então o que aconteceu afinal?

Grupo (em coro): Ficou azul!

Ed. Est.: E isso significa o quê?

A.: Que o lixo não saiu e agora essa água está com lixo.

Ed. Est.: A água do rio, que estava limpa, ficou poluída pela água do lago. Mas reparem na cor da água... Está igual ao primeiro?

I.: Está.

D.: Não. O outro era azul escuro. Esse não está muito escuro. (NC12)

Posto isto, explicámos ao grupo que uma das razões pela qual a água mudou de tonalidade deve-se ao facto de no primeiro gobelé existir menos quantidade de água e, por isso, os resíduos que colocámos na água ficam mais espessos, ou seja, tornam-se mais visíveis. Porém, quando colocámos o primeiro gobelé no segundo e acrescentamos água, os resíduos dispersaram mais, porque aumentou a quantidade de água. E o mesmo aconteceu quando colocámos o segundo gobelé dentro do terceiro.

Passando depois ao último, e maior gobelé, aquele que representava a água do nosso planeta, fizemos primeiro um breve resumo do que tínhamos feito e observado até ao momento e só depois disso é que prosseguimos com a atividade prática. Mantivemos sempre o diálogo constante com o grupo, tornando-se fundamental para as crianças esclarecerem as suas dúvidas e colocarem questões, como se pode verificar na seguinte nota de campo (ver NC13).

Ed. Est.: Então agora, tal como fizemos antes, vamos colocar os gobelés dentro deste grande, que representa o quê?

A.P.: A água da terra.

Es. Est.: Ok. E então quando fizermos isso, o que será que vai acontecer?

M.: Vai desaparecer o lixo.

Ed. Est.: A Maria acha que vai “desaparecer”. E tu Joana, o que achas?

J.: Vai desaparecer.

Ed. Est.: Quem mais é que acha que os resíduos vão “desaparecer”?

(Todo o grupo concorda que vão desaparecer porque, segundo o grupo, a quantidade de água é muita)

Ed. Est.: Para os resíduos, o lixo “desaparecer” esta água azul tem de ficar como esta do garrafão, assim, incolor, sem cor, que dá para ver a minha mão. (NC13)

Então, de forma a observar o que iria acontecer colocámos água limpa e observámos que, apesar de clarear um pouco, a água continuava azul, tal como mostra a figura seguinte (ver figura 10).



Figura 10 - Colocação de água no gobelé maior, com os restantes gobelés dentro dele

Rapidamente a Maria diz:

M.: Está um bocadinho mais clara.

Ed. Est.: Sim ficou. E os resíduos? O lixo?

(Todo o grupo responde em simultâneo, ao que uns respondem que sim, desapareceu, e outros dizem que desapareceu quase todo)

M.: Quase que desapareceu...

Ed. Est.: Olhem esta (água limpa do garrafão) é a água que nós bebemos, que está limpa e sem cor, sem resíduos... Não tem cor. Esta (apontando para o gobelé) está igual?

M.: Não mas desapareceu quase todo o lixo...

Ed. Est.: O que aconteceu foi que, como no nosso planeta há mais quantidade de água, os resíduos espalham-se mais por toda essa quantidade de água e por isso é que ficou mais clara... Mas os resíduos, o lixo que a polui, continua lá, pode não se ver tanto como no lago, por ter menos quantidade de água, mas continua lá...não desapareceu. Vocês bebiam esta água só porque ela parece estar mais clara?

G.: Não. Se tem lixo não se pode beber... Porque morremos se beber. (NC14)

De um modo geral, consideramos que as crianças ficaram com a ideia clara sobre a contaminação e poluição da água e que esta demonstração tenha sido uma atividade enriquecedora para o grupo, uma vez que, para além de ser uma atividade que vai ao encontro do estipulado no projeto pedagógico, possibilitou desenvolver várias áreas de conteúdo que constam nas OCEPE. E, tal como consta no documento referido, o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, onde as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” e a aprendizagem destas assume “uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 11-12).

Assim, no desenvolver desta atividade além de estarmos a trabalhar a Área da Formação Pessoal e Social que é, apesar de ter conteúdos próprios, “considerada como área transversal” e que, segundo as autoras supracitadas, se “insere em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (p.6), trabalhámos também a Área do Conhecimento do Mundo que, segundo as mesmas autoras, é uma área que integra “diferentes saberes, onde se procura que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia” (p. 7).

Por fim, conseguimos ainda abordar a Área de Expressão e Comunicação, que é entendida como a área básica, pois “engloba diferentes formas de linguagem que são

indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 6). Nesta área trabalhámos ainda o Domínio da Matemática, mais especificamente a Medida, onde a ordenação e comparação de diferentes medidas (dos gobelés) proporcionou o desenvolvimento do sentido de medida, bem como a compreensão da utilidade dos instrumentos de medida no dia a dia. Trabalhámos também outros Domínios que nesta área estão incluídos, nomeadamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Pensamos ter conseguido promover o contacto com novas palavras, tais como incolor, corante, contaminada, poluição, resíduos, gobelé, planeta, medir, entre outras, contribuindo para o ampliar do vocabulário das crianças.

Em suma, podemos referir que, através desta atividade, conseguimos incutir nas crianças um sentido de preocupação e cuidado com a natureza, nomeadamente no que à poluição se refere, pois “é durante as observações que realiza nas ações que [a criança] desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (Martins, et al., 2009, p. 12).

Os nossos sentidos

Relativamente à segunda EEA desenvolvida no JI, como já referimos a ideia de a desenvolver surgiu de um diálogo que escutamos entre crianças e desencadeou diversas atividades relacionadas com a exploração dos sentidos e de diferentes materiais. Assim sendo, decidimos que aquela seria a *Semana dos Sentidos* e, deste modo, iniciámos a semana com a narração da história *O Som das Cores*, de Paula Teixeira. Achámos importante começar esta EEA com a leitura desta história, pois segundo as autoras das OCEPE “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 70) e, através deles, e das histórias que escutam, as crianças ganham interesse em apender a ler. Além disso, o livro é o instrumento fundamental da escrita e, por isso, este livro ficou depois na área da biblioteca.

Esta é a história de dois amigos, um deles invisual e, por isso, não consegue ver as cores do arco-íris e adorava poder senti-las. Então, a sua amiga vai ajudá-lo a sentir as cores do arco-íris, fazendo descrições das cores apelando aos outros sentidos, por exemplo “vermelho é a cor do amor e tem o som do coração”. A importância desta EEA está relacionada com o facto de a EPE ter “um papel importante na educação para os

valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37).

Com esta atividade pretendíamos essencialmente desenvolver a Formação Pessoal e Social do grupo uma vez que esta é uma área transversal que está envolvida em todo o trabalho realizado neste contexto. Esta área tem também intencionalidades e conteúdos próprios, nomeadamente “a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37). Para esta atividade, preparámos a sala previamente, pois “a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). Assim, fechámos as janelas, colocámos um aromatizador de laranja na sala e dois elementos com fibra ótica colorida e, antes de entrarem na sala, vendámos os olhos às crianças. Já na sala, sentámos o grupo e demos início à atividade. À medida que íamos fazendo a leitura da história e que surgiam novos elementos, como por exemplo, relva, cheiro de laranja, gotas de água ou folhas secas, íamos tentando que as crianças sentissem as cores através dos outros sentidos. Levámos relva, folhas secas, cheiro de laranja, água, colocámos o som do mar e do vento para que vivenciassem o mais possível esses elementos quando estes surgissem no desenrolar da história. As figuras seguintes representam momentos ao longo da narração da história (ver figura 11).



Figura 11 - Grupo, durante a audição da história, com os olhos vendados

Após a narração da história, tivemos um momento de diálogo com o grupo nos quais falámos sobre o que se passou na história, como eram e o que fizeram as personagens da mesma e se gostaram, ou não, na história. Também nesse momento as crianças tiveram possibilidade de explorar as fibras óticas, que foi algo que despertou a sua atenção, assim que tiraram a venda. Nesse momento de diálogo escutámos comentários, tais como

“gostei de ouvir a história sem ver, foi engraçado” ou “foi divertido escutar a história com os olhos tapados” e, dias depois, ao relembrar esta atividade as crianças ainda diziam “gostei muito, gostei muito e queria repetir, gostei da história e de sentir as coisas”.

Ao longo desta atividade verificámos que as crianças no início, quando lhes vendámos os olhos, tiveram reações diferentes: algumas ficaram desconfiadas e outras animadas. Acreditamos que estas reações das crianças foram devido ao facto de as vendarmos e de isso ser algo que ainda não tinham feito e, por isso, tiveram reações distintas, ficando umas apreensivas e outras empolgadas, mediante a personalidade de cada criança. Assim que começámos a história e começaram a surgir elementos e se aperceberam que esses elementos seriam para eles tocarem e cheirarem, ficaram com as mãos preparadas para receber o que quer que fosse e a desconfiança foi passando dando lugar à receptividade e à descoberta. Ou seja, as ações introduzidas no decorrer da atividade motivaram as crianças, tornou-as mais envolvidas e com disposição para aprender e descobrir.

Seguidamente propusemos um jogo, construído previamente, composto por peças com forma geométricas feitas em cartão que as crianças tinham que colocar dentro de uma caixa, também de cartão, mas com os olhos vendados. Ou seja, através do tato as crianças faziam o reconhecimento das peças através da forma e depois procuravam a respetiva forma na caixa para colocar dentro a peça, tal como se pode ver nas figuras seguintes (ver figura 12).



Figura 12 - Várias crianças a experimentar o jogo

Estes jogos ficaram na sala, na área dos jogos, para que as crianças pudessem usufruir deles sempre que o desejassem.

Como o elemento visual mais atrativo, presente na narrativa, era o arco-íris, construímos e colocámos um na sala de atividades, de modo a que este ficasse bem visível

para que, à tarde, o pudéssemos explorar e dar início a uma nova atividade (ver figura 13).

Explorámos o arco-íris e dialogámos sobre as cores do mesmo e, como na semana anterior as crianças tinham explorado os padrões e as sequências, as crianças associaram que o arco-íris tinha também a sua sequência de cores, tal como estava retratado na história. Então, como já tínhamos o arco-íris da nossa sala, sugerimos que cada criança construísse o seu arco-íris. Para tal, e partindo do princípio de que “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados” de modo a “desenvolver a imaginação e as possibilidades de criação” é importante que “as



Figura 13 - Arco-íris da sala

crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 53). Por isso mesmo, disponibilizámos ao grupo materiais diversos: tecidos, fitas de cetim, bolas de algodão, paus de gelado e molas de madeira coloridas, plasticinas e material riscador diverso para as crianças realizarem as suas construções plásticas. As figuras que se seguem evidenciam isso mesmo (ver figura 14). Acreditamos que o facto de termos colocado à disposição das crianças materiais diversificados e de lhe termos dado liberdade de escolha, contribuiu para promover a tomada de decisões e também estimular a sua criatividade.



Figura 14 - Construção dos arco-íris de cada criança

Com as produções das crianças, realizadas livremente e com recurso aos vários materiais, fizemos uma exposição, no placard da sala de atividades, com todos os trabalhos (ver figura 15). Achámos importante fazer a exposição dos trabalhos das crianças, pois fá-las perceber que valorizamos os trabalhos que realizam e isso transmite-

lhes autoconfiança e autoestima. Além disso, as crianças em questão, tal como todas as outras, acreditamos, que gostam de mostrar o que fazem aos pais e, estando estes trabalhos expostos, conduz a que as crianças os mostrem aos pais. Estes trabalhos constituem-se como documentação pedagógica e tal como Lino (2013) refere “a documentação constitui a base do diálogo com os pais, informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e envolvendo-os ativamente no processo de ensino e aprendizagem” (p.133).



Figura 15 - Exposição dos arco-íris produzidos pelas crianças

No dia seguinte continuámos a explorar a narrativa e, usando o CD, que vinha a acompanhar a história, começámos a manhã com a visualização e escuta da mesma, mas com recurso a língua gestual portuguesa. Consideramos que, uma vez que estávamos a trabalhar a semana dos sentidos e que a história abordava um menino que não via, era benéfico escutar a história, ao mesmo tempo, que esta ia sendo narrada em língua gestual, ou seja, para que pessoas surdas conseguissem perceber. Então sentámo-nos todos de modo a conseguir ver a televisão para assistir à história. Seguidamente a esta atividade, apesar de não estar planeado, estivemos a aprender todos juntos as cores em língua gestual (o CD tinha essa explicação). A língua gestual surgiu devido à curiosidade das crianças que, no fim da história começaram a fazer o gesto da cor vermelha e de outras cores e pediram se podiam “aprender mais cores com os gestos”. Começámos por explicar ao grupo que aqueles gestos era a forma de as pessoas surdas comunicarem umas com as outras, à qual se dava o nome de língua gestual portuguesa. Este momento, talvez por ter

surgido de forma inesperada, deixou-nos um pouco nervosas, porém, ao ver a reação e o entusiasmo das crianças para descobrir o gesto de cada cor, ficámos confiantes e mais concentradas e empenhadas para que tudo corresse bem, e foi o que aconteceu. Além disso, esta atividade em particular, acabou por se revelar uma experiência que teve significado para o grupo, pois, no final desse dia, ao fazer a reflexão de como correu, todas as crianças fizeram o gesto de uma cor que recordavam.

Nessa tarde, decidimos propor uma atividade com música, tempo e material riscador. Anteriormente já tínhamos desenvolvido uma atividade semelhante, porém esta distingue-se pelo facto de ser associada ao tempo e a música clássica. Assim, começámos por solicitar a cada criança do grupo para ir buscar marcadores correspondentes às sete cores do arco-íris. Seguidamente distribuámos ao grupo uma folha branca e pedimos que se sentassem com as costas encostadas a um colega e se espalhassem pelo espaço da sala de atividade. Estando já sentados, mostrámos uma ampulheta ao grupo e explicámos que quando a areia passasse toda para o outro lado, teriam passado dois minutos e era nesse espaço de tempo que tinham de desenhar o que quisessem apenas com uma cor. Ou seja, cada criança selecionava uma cor para desenhar livremente ao longo de dois minutos e nesse momento a música ambiente seria música clássica. Repetimos o processo três vezes, isto é, seis minutos sendo que a cada dois minutos, as crianças trocavam de cor e de folha (ver figura 16).



Figura 16 - Crianças a desenhar durante dois minutos

Ao longo da realização da atividade as crianças iam, sem que nós lhe tivéssemos sugerido, olhando frequentemente para a ampulheta de modo a ver a areia que já tinha e que ainda faltava passar para o outro lado. Assim que uma criança via que já tinha acabado

a areia, avisava logo os colegas para pararem de desenhar e trocavam imediatamente de cor e de folha branca e esperavam que voltasse a virar a ampulheta e o tempo começasse novamente a passar.

Esta atividade foi desenvolvida essencialmente para o grupo ter a perceção do tempo e o facto de, através da ampulheta, puderem ver isso é ainda mais significativo para as crianças assimilarem a noção temporal, pois ao verem a areia cair sabiam que era o tempo a passar. Assim, sabendo que o desenvolvimento de noções matemáticas se inicia desde cedo é importante promover a continuidade dessas aquisições. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “os conceitos matemáticos adquiridos nos primeiros anos vão influenciar positivamente as aprendizagens posteriores” e “é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (p. 74).

Posteriormente, ao analisarmos com o grupo, e com a educadora cooperante, as cores que mais usaram verificámos que, além de usarem outras, a maioria das cores usadas foram as três primeiras cores do arco-íris, ou seja, vermelho, laranja e amarelo. Em conversa com a educadora, acreditámos que isso se deve ao facto de o grupo ter memorizado a sequência das cores do arco-íris e daí nos primeiros dois minutos de desenho terem usado a primeira cor do arco-íris e assim sucessivamente. No fim da atividade, em diálogo com o grupo, estes disseram que gostaram de ter visto o tempo a passar e que gostaram também de estar a ouvir música enquanto desenhavam. Uma das crianças referiu ainda que sentiu “muitas coisas” enquanto ouvia a música e desenhava e que no último desenho “sentiu uma coisa, que sentiu neve”. Quando fomos ver os desenhos dessa criança reparámos que no último tinha desenhado um boneco de neve e neve a cair (ver figura 17). Estas produções das crianças juntaram-se às construções dos arco-íris das crianças, sendo também expostos na entrada (ver figura 17).



Figura 17 - Desenhos das crianças realizados na atividade da ampulheta

Ainda no âmbito das atividades desenvolvidas nesta semana, fizemos um outro jogo chamado “Quem é quem?” de reconhecimento do grupo e que consistia em, estando todo o grupo em círculo, o elemento que estava vendado, sem ver quem era, selecionava um colega e tinha que reconhecê-lo através das suas características físicas, ou seja, o cabelo, a cara, se usava ou não óculos, etc. Ao realizar esta atividade as crianças estavam empolgadas e muito divertidas, perceberam que o objetivo era o colega que estava vendado adivinhar quem era o outro colega que estava a tocar e em momento algum os restantes elementos disseram quem era ao colega vendado. Além disso, fomos também ao parque exterior para fazer aparecer e ver o arco-íris. Assim, levámos um tecido branco, uma taça de vidro com água e um espelho e colocámos ao sol de modo a que o arco-íris aparecesse. O facto de sermos nós a preparar o aparecimento do arco-íris levou a que as crianças ficassem ansiosas por vê-lo, pois segundo as mesmas o arco-íris aparecia “só as vezes e depois já não se via mais”. Deste modo, quando o grupo viu o arco-íris, no parque, ficou radiante. A nota de campo que se segue evidencia isso mesmo (ver NC15).

R.G.: Eu nunca vi um arco-íris tão grande na minha vida.

Ed. Est.: Então R.?

R.G.: Os que vejo são sempre no vidro da minha casa mas este não. Gosto de ver este arco-íris. (NC15)

Por fim, para terminar esta semana, fizemos, previamente, o “tangram arco-íris”. Decidimos fazer esta atividade porque reparámos, desde cedo, no gosto das crianças pelas construções e assim era uma forma de promover o contacto das crianças com a matemática de uma forma discreta e ao mesmo tempo lúdica. Já referimos anteriormente a importância da abordagem da matemática nos primeiros anos e, além disso, sabemos que o “desenvolvimento do raciocínio matemático implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e a reflexão da criança” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 78) e daí o tangram. O tangram era já um jogo do conhecimento do grupo, por isso mal o viram, as crianças reconheceram-no de imediato e assim que viram as peças também de imediato repararam que cada peça tinha uma cor do arco-íris.

Fizemos dois “tangram arco-íris”, em kapa-line, para as peças serem resistentes ao uso das crianças e para ficar na área dos jogos e fizemos, em cartolinas, um “tangram arco-íris” para cada criança. Assim, colocámos dentro de um envelope as peças do tangram e uma folha com alguns exemplos de possíveis construções. Colocámos o nome

de cada criança em cada envelope e colocámos todos os envelopes no centro da roda para que cada criança encontrasse o seu tangram através do nome, tal como se vê na figura seguinte (ver figura 18).



Figura 18 - Tangram das crianças

Quando cada criança encontrou o seu tangram deixámos que cada uma explorasse o seu jogo, pois “o brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas (...) oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 78). Nesta atividade, houve crianças que recorreram às figuras que se encontravam dentro do envelope e houve também crianças que vieram ter connosco muito contentes a pedir que fossemos ver a sua construção, porque não tinha usado as “instruções”. As figuras que se seguem representam isso mesmo (ver figura 19).



Figura 19 - Construções com o tangram

Em jeito de síntese, referimos que esta foi uma semana intensa, mas muito gratificante. Foi a nossa “melhor semana”, pois conseguimos desenvolver atividades sequenciadas, interdisciplinares, integradoras e com seguimento lógico e, a julgar pelas reações das crianças, foram atividades onde houve real envolvimento das crianças.

Foi nesta semana de intervenção que nos sentimos mais à vontade e mais seguras, enquanto futuras educadoras, talvez por ser a última semana e daí já termos maior conhecimento do grupo e do que este gostava de fazer e como fazer ou talvez por serem simplesmente atividades que nos motivavam a motivar o grupo.

Considerando que ao brincar as crianças “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitam dar sentido ao mundo”, o educador deverá promover atividades que permitam “o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos, tais como, a língua, a matemática, as ciências” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 35). Ao longo desta semana conseguimos envolver vários domínios, entre as quais a matemática, a linguagem oral e abordagem à escrita, o conhecimento do mundo, as artes, aspeto que acaba por dar razão ao que se expressa nas OCEPE quando lemos que a aprendizagem da criança se desenvolve de forma holística, seja na “atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 12). O desenvolvimento e a aprendizagem são vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança e, por isso, “as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 91).

Além disso, como foi possível verificar ao longo da descrição desta EEA, houve diversos momentos de diálogo entre o grupo e entre o grupo e os adultos no decorrer das atividades e na reflexão das mesmas, isto deve-se, por consideramos que, tal como se inscreve nas OCEPE (2016), “a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros” e isto permite a “tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (p.44), o que acaba por ir ao encontro dos objetivos delineados para esta EEA. Esta estimulação da comunicação oral permite que a criança vá “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 65).

3.3. Experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB

Passaremos agora a descrever as EEA desenvolvidas ao longo da PES no que ao 1.º CEB diz respeito. Tal como aconteceu nos contextos anteriores, também as atividades desenvolvidas no 1.º CEB foram planejadas em conjunto com a professora cooperante, que nos indicava os conteúdos a lecionar, e com os professores supervisores da ESEB, que nos apoiavam na decisão das estratégias e na preparação das aulas. Além disso, recorreremos também aos documentos normativos deste nível de educação, nomeadamente aos programas das várias disciplinas e metas curriculares.

Dada a impossibilidade de relatar todas as EEA desenvolvidas ao longo da PES neste contexto, iremos descrever duas e tentar, através delas, focar todas as áreas disciplinares envolvidas. Isto porque, prevê-se que em todas as atividades desenvolvidas exista trabalho interdisciplinar, ou seja, “interseção curricular, estabelecendo articulação entre aprendizagens de várias disciplinas, abordadas de forma integrada, privilegiando uma visão globalizante dos saberes” (Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto de 2018, artigo 3., alínea e). Assim, a primeira EEA que iremos aqui descrever foi intitulada de “Rimas engraçadas sobre animais” e à outra EEA chamámos “A maçã que queria ser estrela”.

Rimas engraçadas sobre animais

Esta EEA surgiu no decorrer do estudo do tópico: Os seres vivos do seu ambiente, presente no bloco 3 do programa de Estudo do Meio, intitulado de à Descoberta do Ambiente Natural.

O Estudo do Meio pode ser entendido como “um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, fatores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a ação das pessoas têm lugar e adquirem significado” (ME, 2004, p. 75). O meio é, assim, por si mesmo, um fator de motivação natural, pois o conhecimento da realidade próxima faz com que as crianças possam partilhar as suas vivências com as outras crianças, “isto significa que (...) trazem para a escola um conjunto de ideias, preconceitos, representações, disposições emocionais e afetivas e modos de ação próprios” (ME, 2004, p.35) e que “a partir das suas perceções, vivências e representações, o aluno é levado à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e à adoção de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica” (ME, 2007, p.35).

Ora, para este dia estavam delineados os seguintes objetivos “observar e identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens e

animais domésticos” e “reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar)” (ME, 2004, p. 116). Esta temática era já do conhecimento da turma, pois tal como consta no Programa de Estudo do Meio “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia”, porém “cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p. 101).

Antes da aula fizemos a construção de uma maquete sobre os seres vivos reproduzindo o seu habitat, ou ambiente onde vive, com a devida identificação: animais domésticos, selvagens, aquáticos, aéreos e terrestres. Decorámos a maquete (ver figura 20) e levámos diversos animais, alguns já colocados no habitat correspondente e outros ainda para serem colocados com a ajuda das crianças, no decorrer da atividade.



Figura 20 - Maquete dos animais

Começámos por explicar que o habitat de um animal é o lugar onde ele vive e que cada lugar tem as condições ideais para a sobrevivência das diferentes espécies animais. Explicámos que no nosso planeta existem diferentes tipos de habitats: terrestre, aéreo e aquático. Referimos também as principais diferenças entre os animais domésticos e selvagens, em forma de revisão e passámos à exploração da maquete que ilustrava todos os conceitos anteriormente aprendidos.

Apresentámos uma caixa que continha alguns animais, pertencentes aos diversos espaços da maquete e solicitámos às crianças que, uma a uma, retirassem um animal e o colocassem no local certo. Esta atividade foi muito interessante para as crianças que se

mostraram sempre motivadas e envolvidas. As crianças dialogavam e trocavam opiniões sobre qual o espaço a que pertenceria cada animal e a razão dessa escolha. A nota de campo que se segue evidencia um desses momentos (ver NC16).

Professora Estagiária: Retira, sem ver, um animal da caixa.

C.: O leão.

Prof. Est.: Ok, o leão. E em qual destes espaços, habitat, tu colocarias o leão?

C.: Nesta que tem terra (correspondente aos animais terrestres) porque o leão é um animal terrestre. Ele não voa nem vive na água.

M.: Não é nada. É na da selva porque o leão não pode ser um animal doméstico porque ele é um animal da selva. (NC16)

Com base em discursos como o exposto explicámos à turma que alguns animais poderiam ser colocados em mais do que uma categoria, tal como é o caso do leão que é um animal selvagem, mas também é um animal terrestre. Rapidamente as crianças concluíram que podemos agrupar os animais tendo em consideração a sua proximidade (ou não), com o homem (selvagens e os domésticos) e que dentro desses podem classificar-se os animais com base no meio em que vivem.

Como todas as semanas havia um momento dedicado à produção textual, decidimos que faríamos um poema sobre esta temática e, por sugestão de uma criança que gostava de escrever a rimar, acordámos que o nosso poema seria a rimar também. A leitura e a escrita, no 1.º CEB, constituem um só domínio e, “sendo funções distintas, apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns” (p. 7). Estes dois domínios são a novidade neste nível de ensino, nomeadamente nos dois primeiros anos, são a peça essencial de ensino, pois tem implicações em todas as áreas disciplinares.

Segundo consta no caderno de apoio Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE) “a missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra”. A escrita está presente desde o início da aprendizagem da leitura e, por isso, se entende o ato de aprender a escrever um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, pois tal como já referimos estas duas funções, leitura e escrita, influenciam-se reciprocamente.

“A composição escrita, seja qual for o género (...) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se” (p.15) e, por essa razão, o ensino da composição escrita deve contemplar uma vasta diversidade de produção textual. Deste modo, a composição

escrita deverá ser uma das grandes preocupações do professor, não deixando para trás todas as outras, relacionadas com a leitura e oralidade.

Então, começámos por atribuir, aleatoriamente, uma letra do alfabeto a cada criança e pedimos que, com base nos animais que se encontravam na maquete e nos conhecimentos de cada uma, escrevesse alguns animais que conhecia começados pela letra atribuída. Seguidamente, cada criança teria de selecionar apenas um desses animais e encontrar palavras que rimassem com o animal selecionado, para assim construir um pequeno texto.

Ao longo desta tarefa verificámos que as crianças estavam envolvidas, pois o entusiasmo era evidente, bem como a excitação e empenho no decorrer da mesma. Também havia alguma agitação, uma vez que as crianças, para além de quererem encontrar os seus animais, queriam também ajudar os colegas que estavam com algumas dificuldades em identificar animais com a sua letra. Verificámos que estavam ansiosas e ao mesmo tempo orgulhosas. Estavam constantemente a chamar a nossa atenção para mostrar os seus animais, as palavras a rimar e queriam partilhar o seu trabalho com os colegas. Acreditamos que esta atividade foi significativa, porque todas as crianças se mostravam muito empenhadas em fazer o melhor que sabiam. As crianças utilizam “linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens” e as atitudes e reações do grupo no desenrolar da atividade revelaram-nos que estavam a desenvolver a atividade com prazer. E, além de se estarem a divertir, estavam a mobilizar conhecimentos entre as áreas curriculares e entre eles e as interações entre eles são ótimas para “construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências” (Martins, et al., 2017, p. 21).

Após uns momentos de trabalho autónomo, iniciámos a construção coletiva do poema. Cada criança apresentava os animais que tinham encontrado, dizia o escolhido e as frases que construiu com os mesmos. Neste momento, cada criança teve oportunidade de falar e apresentar o seu trabalho, partilhando o seu contributo para o poema do grupo, desenvolvendo assim a comunicação e partilha de informação com os colegas, tal como está previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017). Para que a informação e comunicação, uma das áreas de competências referidas no documento, seja trabalhada em sala de aula, importa que se proporcionem momentos em que as crianças exponham e partilhem “o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos

discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente” (Martins, et al., 2017, p. 22).

Nesta fase, fizemos o registo no quadro e, em simultâneo, as crianças registavam também. Assim, à medida que cada criança ia dizendo a sua frase, esta era escrita no quadro. Caso houvesse crianças que apresentassem dificuldades na construção das frases, nós ajudávamos, pedindo opiniões e sugestões aos restantes elementos da turma e, se necessário, nós (professoras cooperantes e professora estagiária) ajudávamos também. Como a ideia era fazer um alfabeto dos animais, solicitamos ao grupo que as frases começassem sempre da mesma forma: “A de que...”

A figura que se segue é exemplo de algumas das rimas criadas pelas crianças (ver figura 21).

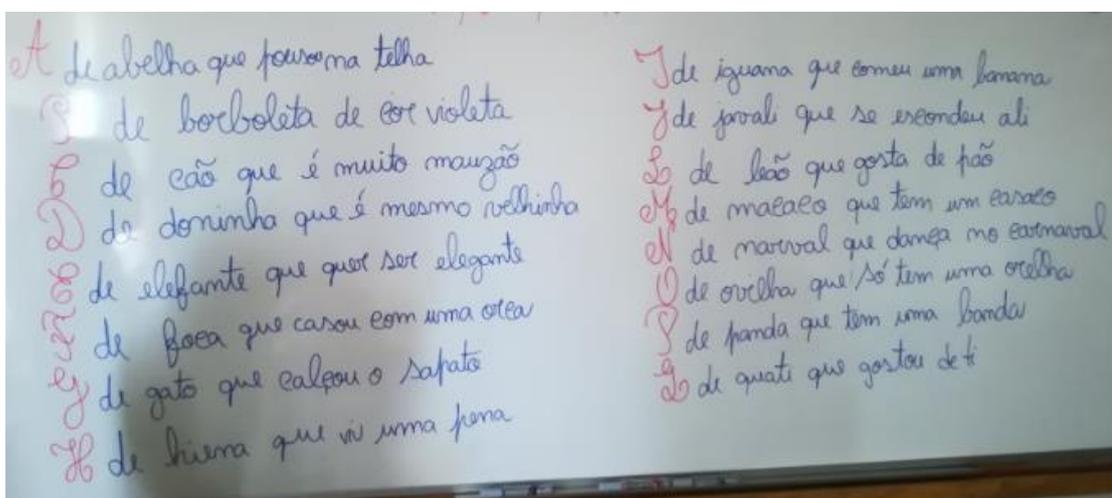


Figura 21 - Registo das rimas criadas pelas crianças no quadro

Decorrente desta atividade resultou também a construção de um trabalho de expressão e educação plástica. A arte por si só é, segundo Gaspar (2014), “um processo livre e libertador, gerador de estímulos à criatividade, individual e coletiva” (p. 9). Esta é ainda encarada, pelo mesmo autor, como facilitadora dos processos de aprendizagem e, por ser um processo livre que estimula a criatividade é reforçadora de competências no âmbito da resolução de problemas e do encontro de novas soluções. Para o autor, promover o conhecimento artístico desde a infância às crianças é apostar num futuro mais promissor (Gaspar, 2014). Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) referem que “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis” para as crianças, ajudando-as “a ver, a representar, criar, narrar” (p. 18).

Em casa, transcrevemos o poema para papel de cenário, de modo a ficar bem visível. No dia seguinte mostrámos o papel de cenário ao grupo e estes tomaram iniciativa de o decorar, sugerindo que cada um fizesse a ilustração do seu animal para anexar ao texto. E assim foi. As crianças fizeram os animais do poema e colocaram-no no papel cenário. Nesta fase da atividade, sugerimos que fizessem o cão e o gato (animais presentes no texto) em origami. Assim, todos juntos aprendemos a fazer o cão e o gato em origami. Por fim, colocámos o papel de cenário na entrada da escola para ser apreciado por todos (ver figura 22).

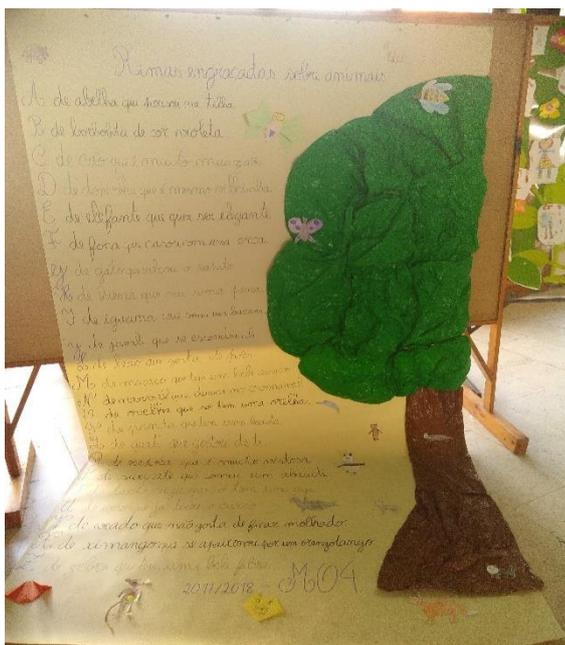


Figura 22 - Resultado final da atividade exposto na entrada da escola

Ao verem o trabalho exposto, as crianças foram, orgulhosamente, observar, uma vez mais, o seu trabalho, o que acabou por chamar a atenção de outras crianças que, rapidamente, se aproximaram para ver o que ali estava. Também os pais e restantes professores tiveram a possibilidade observar e apreciar esta produção das crianças e, segundo a professora cooperante, pais e professores tiveram reações positivas e comentários de agrado perante o trabalho exposto.

A maçã que queria ser estrela

O *dia da árvore* comemorava-se nesta semana e como tal, toda a planificação foi ao encontro desse dia tão especial. Iniciámos a semana com a visualização de um vídeo que narrava a história da *Árvore Generosa*, de Shel Silverstein, como meio de introdução à abordagem da importância das árvores e das plantas na vida do ser humano e ao estudo das partes constituintes dos seres vivos - plantas.

Após o vídeo tivemos um momento de diálogo, na qual demos a oportunidade às crianças de se expressarem sobre o que tinham visto, manifestando a sua opinião sobre a importância e utilidade das plantas, neste caso em particular, das árvores. A seguinte nota de campo elucida bem esse momento (ver NC17).

T.: Se o rapaz gostava tanto da árvore, porque é que lhe tirou tudo até ao fim?

M.: Porque ele precisava das coisas da árvore.

G.: Ele pegou nas maçãs para comer e para vender.

I.: E ainda cortou os ramos para fazer uma casa.

Prof. Est.: E porque será que ele foi buscar isso da árvore?

J.: Porque há algumas árvores que dão as frutas.

C.: Pois é, a macieira dá maçãs para nós comermos e as peras também são da árvore.

T.: E também nos dá ar para respirar.

Prof. Est.: As árvores e as plantas fornecem-nos oxigénio sim senhor.

C.: E é delas que fazem o papel e a lenha também. (NC17)

Partindo do diálogo com o grupo e das perspetivas de cada criança sobre a árvore e a sua importância, fizemos uma proposta às crianças para que cada uma escrevesse um texto sobre as árvores, dando-lhe liberdade total sobre o tipo de texto. Obtivemos produções textuais diversas, desde poemas, palavra puxa palavra, pequenos textos narrativos, acrósticos, entre outros (ver figura 23). Durante a elaboração dos textos tivemos o cuidado de auxiliar as crianças no processo de produção que teve três momentos: planificação, redação e revisão do texto.

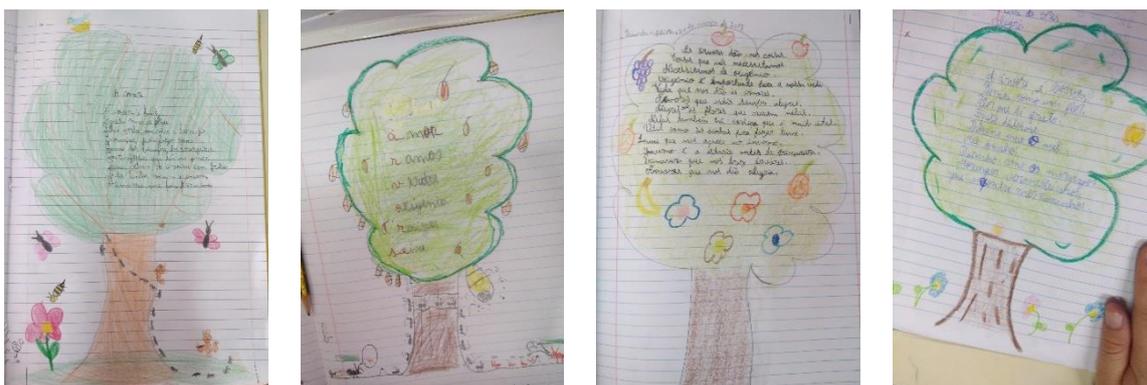


Figura 23 - Produção textual das crianças

Ao analisar os textos produzidos podemos constatar que quase todas as crianças utilizaram as palavras que previamente tínhamos usado no diálogo e outras que também apareciam na narrativa visualizada. Verificámos ainda que a maioria apresentou as suas ideias de forma a produzir um texto com coerência e qualidade. A criatividade também

foi observada duplamente: em alguns textos, nomeadamente nos poéticos e na ilustração, uma vez, que as crianças, por iniciativa própria, resolveram desenhar árvores e flores no texto produzido. O resultado foi positivo e o envolvimento das crianças foi observado através do empenho, da concentração, da criatividade e da satisfação.

Após a realização desta atividade continuámos a falar sobre o assunto e seguimos para o estudo dos constituintes das plantas e árvores e quais as funções de cada um. Para tal, desenhámos, previamente, uma árvore, numa cartolina branca, afixámo-la no quadro e, ao seu lado, escrevemos as letras que formavam o nome dos constituintes, de forma aleatória, para serem adivinhadas. Esta atividade gerou muito entusiasmo, pois todos queriam tentar adivinhar as palavras. Logo em seguida pedimos a uma criança que colasse essas palavras no seu respetivo lugar, completando assim o cartaz (ver figura 24). Após isso apresentámos uma planta (real) para que a observassem melhor e vissem também a raiz.



Figura 24 - Exploração dos constituintes das plantas

Com esta abordagem e através do diálogo com o grupo, concluímos que as plantas e as árvores têm grande impacto na vida da humanidade e que a sua importância na vida se prende com vários motivos. Conseguimos também informar o grupo sobre preservar, cuidar e plantar árvores e plantas para mais tarde podermos usufruir de tudo o que nos poderão oferecer. Assim, de acordo com Roldão (1995) sublinhamos que a área do estudo do meio permite “não só a promoção de um conjunto de aprendizagens relevantes, mas a mobilização dessas aprendizagens para o desenvolvimento integral da personalidade do aluno, contribuindo para o seu enriquecimento como pessoa” (p. 32).

No período da tarde abordámos a área da matemática, mais concretamente o tópico relacionado com a divisão. Relativamente a esta EEA, podemos referir que é uma

atividade que surge no âmbito da área da matemática, porém acaba por envolver outras áreas, com uma breve abordagem à Cidadania e Desenvolvimento. Neste ponto importa referir que “a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral de Educação[DGE], 2012, p. 1).

Para a área disciplinar de matemática estava estipulado que iríamos trabalhar a temática da divisão da unidade, começando pela metade. Com esta atividade pretendia-se que as crianças percebessem que, ao dividir uma unidade em duas partes iguais, obtínhamos a metade e que cada uma dessas partes era um meio da unidade.

Com objetivo de cativar o grupo para a temática que iríamos iniciar, optámos por contar uma história, pois foi algo que, desde início, observámos que o grupo gostava e era algo que realmente despertava o seu interesse. As competências na área de linguagens e textos, definidas por Martins, et al. (2017) “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (p. 21) e, nesta situação a narrativa foi essencial para o decorrer da atividade.

Assim, a história que explorámos – *A maçã que queria ser estrela* - narra a vida de uma maçã

...que sonhava ser estrela e que todos os dias olhava o céu e observava as estrelas, apreciando a sua beleza. Contudo, todas as pessoas lhe diziam que ela era uma maçã e, por isso, não podia ser estrela. Até que, um dia, com o vento a maçã caiu ao chão e dividiu-se em duas partes exatamente iguais, abrindo-se na horizontal. Quando a maçã se apercebe do sucedido repara que, afinal, ela é uma estrela, pois no local onde estão armazenadas as suas sementes formam uma estrela...

Neste preciso momento, cortámos uma maçã ao meio (na horizontal) para as crianças terem a possibilidade de ver a estrela dentro da maçã (ver figura 25).

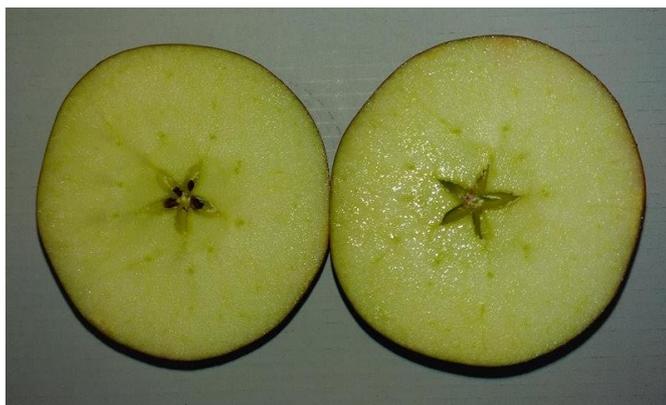


Figura 25 - Maçã dividida ao meio na horizontal

O grupo ficou logo muito entusiasmado e partindo desta motivação, iniciámos a exploração matemática da situação, explicando ao grupo que a maçã inteira representa a unidade e que, dividindo-a em duas partes iguais, obtemos a metade da unidade.

Como ao dividir a maçã ao meio na horizontal há uma grande possibilidade de não se obter duas partes exatamente iguais, partimos mais maçãs ao meio, mas desta vez na vertical, para demonstrar ao grupo que, para obter a metade da unidade, temos de dividi-la em duas partes exatamente iguais.

Ao usar esta pequena história como meio de introdução para esta aula acabámos por, indiretamente, relacionar por exemplo a área de estudo do meio, e com o tópico trabalhado na parte da manhã - as plantas e os frutos.

Outro aspeto que era, de forma implícita, abordado nesta história era o facto de a maçã ter um sonho, um desejo de ser estrela e, apesar de todas as pessoas dizerem o contrário, ela nunca deixou de acreditar e sonhar que um dia seria estrela. É uma forma de dizer às crianças que são capazes de atingir os seus objetivos e alcançar os seus sonhos, desde que acreditam em si próprias. Neste sentido, uma das áreas de competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* é o desenvolvimento pessoal e autonomia, sendo que estas se referem “aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente” (Martins, et al., 2017, p. 26).

Voltando à matemática, quisemos ajudar as crianças a compreender que o termo “metade” estava associada à divisão e, para tal, solicitámos a ajuda de três crianças e entregámos seis lápis a uma delas, para esta distribuir pelas outras duas, tentando dividir os lápis de igual forma pelos dois colegas, de modo a que ficassem ambos com o mesmo

número. Ao fazer a distribuição pelos dois colegas, facilmente as crianças concluíram que a metade de seis era três, através da divisão exata por métodos não estruturados. Fizemos diversos exercícios deste género, sublinhando que a metade é uma das partes do todo, dividido em partes iguais.

De modo a relembrar os conceitos dos elementos da operação da divisão, escrevemos os nomes que representava cada número, ou seja, o seis era o dividendo, o dois era o divisor e o três era o quociente. Continuámos a resolver diversos exercícios e as crianças iam fazendo o registo, no quadro e no caderno, escrevendo também os conceitos matemáticos corresponde a cada número. Revimos o conceito de divisão, sem recorrer ao algoritmo, sublinhando que a divisão também pode ser representada de forma horizontal por meio de uma igualdade, por exemplo $6:2=3$.

Através dos registos que se encontravam no quadro estabelecemos ainda a relação entre a divisão e a multiplicação explicando que o quociente é o número que se deve multiplicar pelo divisor para obter o dividendo. Referimos também que a multiplicação é a operação inversa da divisão e, assim sendo, demonstrámos ao grupo que, por exemplo, $6:2=3$ e $3 \times 2=6$, ou seja, a metade de seis é três e o dobro de três é seis.

Na sequência do trabalho destes tópicos, nas semanas seguintes demos continuidade a este assunto abordando novamente o termo “metade” e introduzindo os de “terça parte, quarta parte e a quinta parte”, relacionando-os com o “dobro, triplo, quádruplo e o quántuplo”, respetivamente. Sublinhámos o facto de as crianças se terem lembrado, noutras aulas, da história da maçã e queriam sempre que se contasse quando se iniciava a aula de matemática.

4. Construção do portefólio com as crianças

Neste último ponto do relatório faremos a descrição e análise do processo de (co)construção dos portefólios nos contextos de JI e 1.º CEB. Deste modo, começaremos por referir o modo como introduzimos o conceito de portefólio em cada contexto e, seguidamente, faremos a descrição da construção do mesmo.

4.1 O meu portefólio – Jardim de Infância

Sendo o portefólio considerado, tal como já podemos ver ao longo do presente relatório, um instrumento de avaliação que permite o envolvimento e a participação ativa da criança no seu processo de avaliação e tendo em consideração que o objetivo principal do nosso trabalho passava por isso mesmo, isto é, por incluir as crianças no seu processo de avaliação, decidimos construir um portefólio com cada uma das crianças.

Para tal, começámos por dialogar com o grupo sobre os seus dossiês, o conteúdo dos mesmos, a sua utilidade, entre outros aspetos. Decorrente disto, introduzimos o conceito de portefólio e, oralmente, explorámos o que diferenciava o dossiê do portefólio e como se faria a seleção de trabalhos para o portefólio. As crianças ficaram logo muito entusiasmadas e mostraram-se muito recetivas à introdução do portefólio, tal como revela a seguinte nota de campo (ver NC18).

Ed. Est.: Então quem é que consegue dizer-me uma diferença entre o portefólio e o dossiê?

M. J.: O dossiê tem mais trabalhos do que o portefólio.

R.J.: O dossiê tem os nossos trabalhos todos...o portefólio só tem alguns.

Ed. Est.: E quem escolhe os trabalhos do dossiê para o portefólio?

M. J.: Eu.

Ed. Est.: Porque é que és tu?

M. J.: Porque são meus os trabalhos. (NC18)

Posto isto, propusemos ao grupo fazer a construção do portefólio de cada uma das crianças, recorrendo aos conteúdos do seu dossiê. Com esta atividade pretendíamos possibilitar a participação das crianças na sua avaliação, estimular o desenvolvimento da sua capacidade comunicativa, da sua expressão, comunicação e oralidade e promover a apreciação das tarefas que elas próprias desenvolvem.

Numa fase inicial da atividade começámos por identificar os portefólios e cada criança fez uma capa, escrevendo o seu nome, a sua idade, ano letivo. Além disso cada criança cortou e colou a sua fotografia e fez uma breve apresentação oral, na qual refere

o seu nome, o local onde vive, o que gosta de fazer, entre outros aspetos que considerasse relevante. Tivemos o cuidado de gravar as apresentações orais de cada criança para posteriormente transcrevermos esses aspetos e anexarmos em cada portefólio, tal como se pode ver na seguinte figura (ver figura 26).



Figura 26 - Crianças a escrever os seus dados na folha e a mesma colocada no portefólio ao lado da apresentação de cada criança

Seguidamente houve momentos em que as crianças consultavam, com o apoio da educadora estagiária, os conteúdos que tinham guardados no seu dossiê e selecionavam os que gostavam que fizessem parte do seu portefólio. Todas as crianças justificaram a razão dessa escolha (ver figura 27).

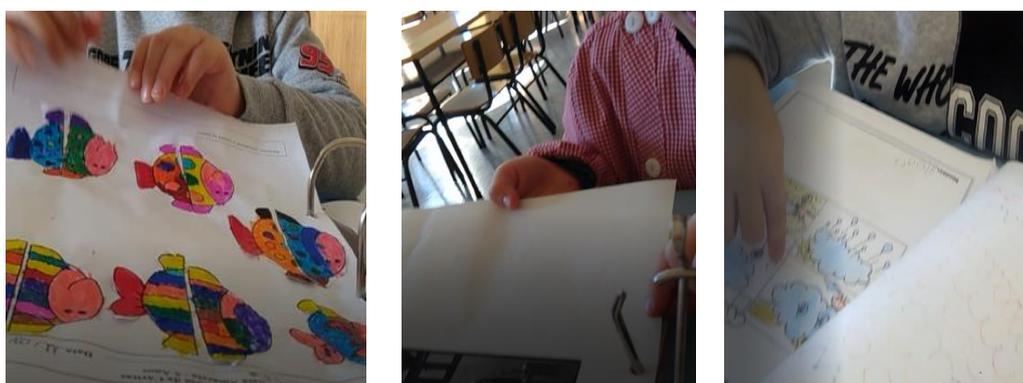


Figura 27 - Seleção de conteúdos a colocar no portefólio recorrendo ao dossiê

Estes momentos de seleção eram, em nosso entender, importantes por várias razões, entre as quais o facto de as crianças terem a possibilidade de rever os trabalhos que desenvolveram ao longo do ano, refletirem sobre eles e perceberem o que e como poderiam ser feitos e ainda apreciar criticamente os seus trabalhos. Ou seja, de acordo com Parente (2004), quando os portefólios são “construídos pelos alunos mais do que para os alunos” (p. 61) faz com que as crianças, através da seleção das evidências mais significativas, comecem a aprender a valorizar o seu próprio trabalho, a desenvolver uma

noção de participação na sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, são encorajadas a fazer uma auto análise e avaliação, refletindo sobre o seu próprio trabalho.

Um outro momento passava pela visualização integral do portefólio. Cada criança viu e analisou o seu portefólio, já com os trabalhos selecionados por si, e nos quais constavam também as razões das suas escolhas.

Nestes portefólios estavam também breves discursos que as crianças iam tendo connosco e alguns quadros de comportamentos, que era algo que fazia parte da rotina da sala. No final de cada dia, à tarde, antes do lanche, cada criança fazia sempre a reflexão e avaliação do seu comportamento ao longo do dia e registávamos no quadro dos comportamentos. De forma a sermos as mais fiéis possíveis à realidade, as “notas de observação realizadas pela educadora, comentários ou observações da criança e registos das conversas tidas sobre os trabalhos seriam [foram], também, incluídas no *portfolio*” (Parente, 2004, p. 67).

Importa salientar que a construção dos portefólios foi desenvolvida não apenas em um dia, mas sim ao longo do tempo, durante várias semanas, pois era um trabalho contínuo que exigia a presença e disponibilidade frequente do acompanhamento do adulto.

A construção de portefólios com as crianças não é fácil, nem foi fácil, principalmente quando se faz pela primeira vez e numa fase inicial. Este processo de construção de portefólios envolve, tal como refere Parente (2004), “alguma complexidade e dificuldade, sobretudo numa fase inicial, porque não existe uma só maneira de construir *portfolios*, porque não existe um conjunto de procedimentos previamente determinado e porque os *portfolios* podem ser usados com finalidades muito diversas” (pp. 65-66).

Perante toda esta versatilidade que os portefólios envolvem, cabe ao educador pensar nos aspetos fundamentais que ao portefólio diz respeito, isto é: (i) a sua estrutura e o seu suporte físico, que apesar de não haver um modelo específico, deve ser de estrutura forte e bem legendado, para que as crianças os possam usar facilmente; (ii) decidir o que incluir nos portefólios, com o intuito de orientar, não de fazer escolhas, e (iii) resolver como e quando se fará a recolha desses conteúdos e, como será realizada a seleção e armazenamento dos trabalhos.

McAfee e Leong, referenciados por Parente (2004) sugerem a utilização de dois sistemas de armazenamento de informação: “numa pasta seriam guardados, temporariamente, todos os trabalhos realizados ou em realização”, que acaba por ser o dossiê e, depois, “periodicamente esses trabalhos seriam revistos e analisados, quer pela

criança quer pela educadora, e alguns seriam selecionados para serem incorporados no *portefólio*” (Parente, 2004, pp. 66-67), que foi exatamente o que nós fizemos na implementação e construção dos portefólios.

Ao longo dos vários momentos de seleção de informação a colocar no portefólio íamos percebendo que as crianças ao consultar o dossiê reconheciam cada evidência que lá se encontrava e que, no momento de seleção, identificavam, de imediato, o que queriam colocar no portefólio e rapidamente apresentavam uma razão para colocar tal documento no portefólio. As notas de campo que se seguem são apenas alguns dos exemplos dessas situações (ver NC19).

R. G.: Quero pôr este [apontando para um trabalho específico] no portefólio porque eu quero ser desenhador e então vai para o portefólio porque é um quadro e eu gosto de pintar e desenhar.

R. G.: Eu tive uma paixão a desenhar isso. Eu às vezes acalmo-me quando vou desenhar. E eu tenho de me acalmar e de ter calma. E quero pôr no portefólio.

R. G.: Também gostei muito deste [diz com um sorriso]. Eu fiz a minha pulseira com estas pecinhas. Aquilo deu-me um bocado de raiva porque às vezes eu não conseguia ver o buraco. O meu padrão foi amarelo, preto e verde. E ficou bonita e eu gostei. (NC19)

O R.G. foi uma criança que desde o início da construção do portefólio se mostrou muito motivada e curiosa com o mesmo. A cada trabalho seu que observava no dossiê tinha sempre algo inesperado a dizer. Era uma criança muito expressiva, participativa e observadora e cheia de emoções.

Uma outra criança, o A.M., mostrava um grande à vontade no domínio da língua, tinha uma capacidade de apreciação das atividades bastante desenvolvida. Gostava de todas as atividades que envolvessem jogo, experiências e histórias e ficava sempre muito atenta ao que estávamos a fazer. Gostava de participar e de fazer os outros perceberem que esteve atenta e que sabia responder ao que questionávamos. A nota de campo que a seguir se apresenta dá conta das justificações dela ao selecionar os seus trabalhos (ver NC20).

A.M.: Este jogo [diz apontado para o jogo] também o quero pôr no portefólio. Quero pôr porque eu gostei de jogá-lo e vou muitas vezes para a biblioteca jogá-lo. Temos que encontrar a primeira letra das palavras...

A.M.: Esta [referindo-se a um desenho sobre uma atividade prática] foi quando a água ficou poluída. E também vai para o portefólio porque foi interessante. Porque é importante ver que não podemos deitar lixo para a água. (NC20).

Uma outra criança, a M.S., era muito dedicada e gostava de fazer as atividades bem e, além disso, gostava que os outros reconhecessem isso. Explica o porquê de fazer as coisas de determinada forma e gosta de ajudar os colegas quando estes têm dificuldades no desenvolvimento das tarefas. Na seleção dos trabalhos foi determinada e mostrou sempre capacidade de reflexão sobre o que fez e ainda procurou explicar as atividades que estavam inerentes ao trabalho em causa, tal como podemos ver nas notas de campo que a seguir apresentamos (ver NC21).

M.S.: Quero pôr este [apontando para um desenho representativo do ciclo da água] no portefólio porque eu gostei de ver e de saber o ciclo da água. E quando o gelo derrete cai para o rio e para o mar. Foi muito gira a experiência.

M.S.: Este acho bonito [disse sorrindo]. Eu fiz o que era para fazer. Acho que devo pôr no portefólio. Eu fiz assim porque pensei no arco-íris e o arco-íris é assim, não é só um risco... (NC21)

Referimos que os portefólios se encontram organizados por datas, isto é, por acontecimento temporal, para que, tal como sugere Parente (2004) possam ser usados para documentar os progressos das crianças. Todas as crianças são diferentes, têm ritmos de desenvolvimento diferenciados, interesses diversificados e isso ficou bem visível durante a construção do portefólio.

No final da construção do portefólio fizemos um balanço final do resultado dos portefólios de cada criança, ou seja, juntos, criança e educadora estagiária, foram ver o portefólio (ver figura 28).

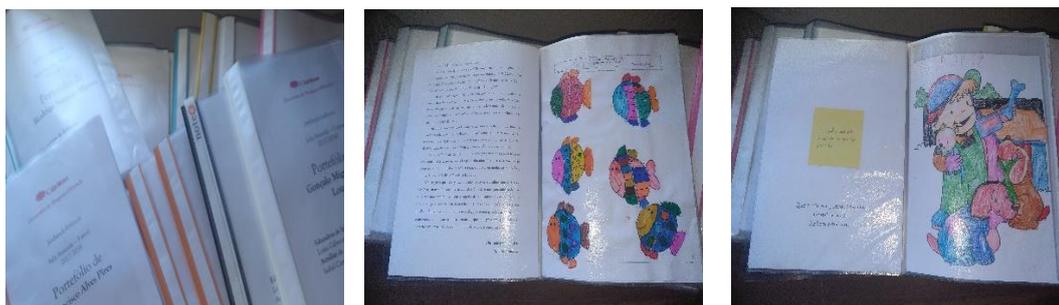


Figura 28 - Consulta final dos portefólios

Nesse momento aproveitámos para registar alguns comentários que as crianças iam tecendo neste momento, tais como “o portefólio foi importante para guardar as coisas, para guardar os meus trabalhos e coisas que vocês andaram a aprender connosco”. Além

disso, podemos verificar essa situação nas notas de campo (ver NC22 e NC23 que se seguem).

Ed. Est.: Que achas do teu portefólio?

R.G.: Está bom! [disse folheando o resultado final] Gostei muito! [disse com um grande sorriso] Gostei muito de fazer o meu portefólio. Tem aqui os trabalhos todos que eu escolhi. (NC22)

Ed. Est.: Lembras-te do que é isto?

D.: O portefólio.

Ed. Est.: E ainda te lembras de como o fizemos?

D.: Cortei uma fotografia minha e depois coleí. E depois pusemos os trabalhos que eu queria.

Ed. Est.: Vamos dar uma vista de olhos então?

[depois de vermos juntos o portefólio]

Ed. Est.: Então, o que achas?

D.: Ficou bonito! [disse esboçando um sorriso]

Ed. Est.: E gostaste de o fazer, achas que foi importante?

D.: Sim. Eu gostei. E também achei divertido. E é importante também...porque guarda os meus trabalhos...aqueles que gosto mais. (NC23)

4.2 O meu portefólio - 1.º CEB

Tal como fizemos no JI, no âmbito do 1.º CEB construímos também um portefólio com a turma com quem estávamos a desenvolver a nossa PES, pois como já temos vindo a referir ao longo do presente documento, o nosso grande objetivo passava por incluir e envolver as crianças no seu processo de avaliação.

A construção dos portefólios com este grupo de crianças contribuía para o desenvolvimento de diversas áreas de competências consagradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, entre os quais o desenvolvimento da área da linguagem e textos e da informação e comunicação, que nos indica que as competências nesta área “dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos” (Martins, et al., 2017, p. 22) sendo que consideramos que o portefólio possa ser um desses formatos. Além disso, podemos abordar ainda a área de competência do desenvolvimento pessoal e autonomia, onde estão englobados os processos de desenvolvimento de confiança em si próprias, motivação para aprender, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas.

Para tal, começámos por questionar o grupo de crianças se sabia o que era um portefólio e demos a possibilidade do grupo se expressar, tal como se pode verificar na nota de campo que se segue (ver NC 24)

Prof. Est.: Sabem me dizer o que é um portefólio e para que serve?

I.: Nós temos ali [aponta para o armário] os nossos portefólios.

M.: Pois temos, estão ali os de nós todos.

C.: Tem lá dentro [das capas] as nossas fichas. (NC 24)

Com base nas respostas que íamos obtendo, concluídos que o grupo encarava o portefólio como sendo um dossiê, uma capa, que se encontrava num dos armários da sala de aula, onde se guardavam todos os trabalhos que o grupo ia desenvolvendo, nomeadamente fichas de trabalho. Em diálogo com o grupo de crianças, esclarecemos os dois conceitos, dossiê e portefólio. (ver NC 25)

Prof. Est.: Estão a falar das capas que estão ali no armário, onde se guardam todos os trabalhos que vão fazendo?

Grupo: Sim.

Prof. Est.: Pois... mas isso não é um portefólio. Isso é o vosso dossiê.

T.: Dossiê? Aquilo é uma capa...

Prof. Est.: Sim, um dossiê é onde se guardam todos os trabalhos que cada um de vós faz, neste caso, todos os vossos trabalhos, vão sendo arquivados em cada uma das vossas capas, dossiês.

J.: E o que é aquilo que tu disseste?

Prof. Est.: O portefólio?

J.: Sim.

Prof. Est.: O portefólio é também onde se colecionam os vossos trabalhos, mas, em vez de ter todos os trabalhos, têm apenas alguns, aqueles que, com a nossa ajuda, podereis seleccionar. Ou seja, no vosso dossiê estão todos os vossos trabalhos que fizeram até agora e no vosso portefólio estarão apenas alguns desses trabalhos, os que vocês escolherem. (NC 25)

Posto isto, propusemos então fazer a construção do portefólio de cada criança, recorrendo ao seu dossiê. Com isto pretendíamos, uma vez mais, promover o envolvimento das crianças no seu processo de avaliação, dando-lhe um papel ativo no mesmo e estimulando a sua capacidade de apreciar e refletir sobre os trabalhos desenvolvidos.

Para a realização do portefólio neste contexto utilizámos, por sugestão da professora cooperante, cartolinas pretas para fazer o suporte físico do portefólio que, dobrando a cartolina ao meio e colocando duas argolas, se transformaria numa capa que seria o nosso portefólio. Sendo assim, demos início à seleção dos materiais para colocar no portefólio,

fazendo a mesma através da consulta do dossiê de cada criança, tal como demonstram as figuras que se seguem (ver figura 29).

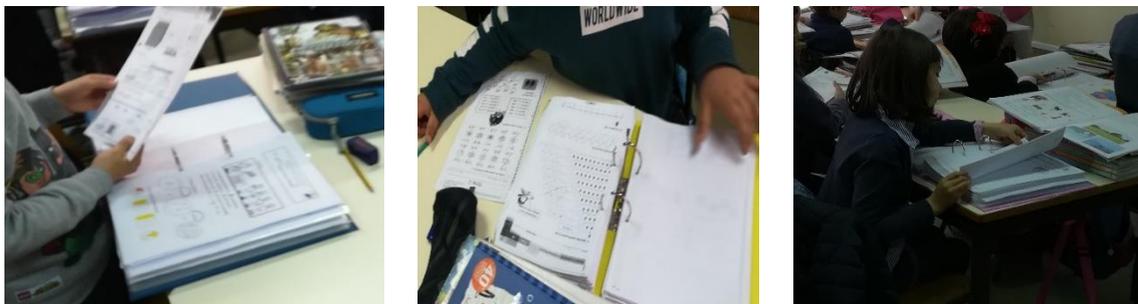


Figura 29 - Seleção dos conteúdos para colocar nos portefólios

Esta seleção dos conteúdos a colocar no portefólio decorreu, tal como no contexto de JI, em dois momentos e como estávamos a trabalhar com um grupo do 2.º ano de escolaridade, cada criança fazia a seleção do que queria colocar no seu portefólio e seguidamente justificava essa seleção por escrito numa folha, tal como pode observar-se nas figuras que se seguem (ver figura 30).

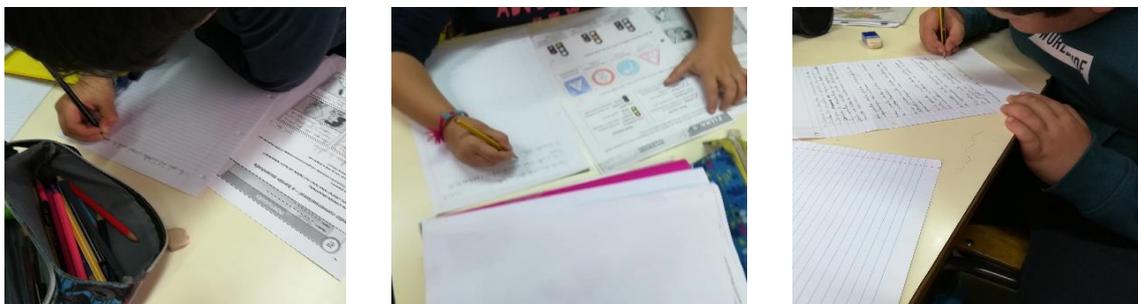


Figura 30 - Registo das justificações das escolhas para o portefólio

Seguidamente apresentamos algumas transcrições dessas justificações (ver NC 26):

A: Eu gostei muito desta história do Vitinho porque é um menino que queria ser grande...e veio cá o escritor.

A: Escolhi esta ficha [produção textual] porque gostei de criar esta história.

A: Gosto deste trabalho [ficha de trabalho de resolução de problemas] porque os problemas têm sempre solução.

D: Eu adorei este exercício porque era para numerar frases e depois formar uma história.

D: Gostei bastante desta ficha [ficha de trabalho de estudo do meio sobre os animais] porque fala de animais.

D: Adorei esta ficha [ficha de trabalho de matemática sobre a tabuada do 6] porque fiz uma ficha espetacular. (NC 26)

Como em alguns dos conteúdos a colocar no portefólio não era possível escrever na parte de trás da folha, as crianças, ao selecionar cada tarefa que queriam colocar no portefólio, numeravam a mesma e, numa folha, à parte, iam justificando cada escolha. Depois de selecionar e justificar os conteúdos do portefólio, as crianças colocavam os trabalhos escolhidos no seu portefólio, seguindo-se da folha com as justificações (ver figura 31).



Figura 31 - Organização do portefólio

Por iniciativa própria, as crianças começaram a desenhar e a ilustrar a parte exterior do seu portefólio e, como já tínhamos pensado em propor isso mesmo, e a professora cooperante sugeriu que mostrássemos alguns padrões em fundo preto, tínhamos connosco o livro *Morpheus*, de Ana Pereira e Elza Mesquita, que, no seu interior, apresentava diversos elementos visuais para que as crianças pudessem ver. Houve crianças que viram e quiseram tentar fazer como no livro, outros preferiram desenhar livremente na sua capa. As imagens que se seguem são alguns dos exemplos das capas dos portefólios (ver figura 32).



Figura 32 - Exemplos de ilustrações das capas dos portefólios

O portefólio ia sendo construído pelas crianças que, sempre que realizavam algum trabalho, refletiam sobre se o mesmo iria para o seu portefólio, ou não.

Num outro momento, já no final do estágio, fizemos uma análise geral dos portefólios, onde propusemos ao grupo de crianças que observassem o seu portefólio na íntegra, ou seja, que estas observassem todos os trabalhos que lá colocaram e que analisassem as justificações dos mesmos. Seguidamente pedimos às crianças que nos desse um feedback sobre o que foi para eles a construção do portefólio, pedindo-lhes que escrevessem a sua opinião e que fizessem uma autoavaliação do seu portefólio, na qual obtivemos comentários do género *“Eu achei que o portefólio ficou fantástico. Se eu fosse a avaliar o meu portefólio eu dava MUITO BOM”*, *“Eu adorei fazer este portefólio porque foi divertido escolher fichas em que trabalhei e depois justificar a escolha. Eu acho que mereço BOM”* e *“Eu gostei de fazer o portefólio porque achei interessante. E se eu o avaliasse o meu portefólio era BOM”*; e ainda *“Eu gostei de fazer o portefólio porque posemos fichas [que] nós aduramos fazer. No fim quando o acabamos ficou bonito e organizado. E se eu o avaliasse dava-lhe Muito Bom”*

Apenas uma criança disse que *“Não gostei porque deu muito trabalho... Talvez... Bom”*. Achamos relevante comentar este último registo, uma vez que este comentário foi feito por parte de uma criança que apresentava algumas dificuldades de concentração, era muito faladora e perturbava frequentemente as aulas. Para ela tudo que envolvesse fazer algum trabalho prático era “chato” (palavra constantemente dita pela criança) e quando o estava a fazer estava sempre a levantar-se e a brincar com algo ou a tentar falar com alguém. Ao longo da realização do portefólio, na fase de seleção dos materiais estava tudo muito bem e ele até estava a observar os seus trabalhos com admiração, porém quando era o momento de justificação, já se manifestava mais irrequieto e mais agitado, pois tentava distrair quem estava à sua volta com comentários ou questões que nada tinham a ver com a atividade de seleção e reflexão. Foi um caso isolado, mas que nos leva a refletir sobre a relevância da motivação intrínseca de cada criança no processo de aprendizagem e também de avaliação.

Segundo Vilelas (2010) a construção dos portefólios envolve três fases importante no seu desenvolvimento: coleccionar, seleccionar e refletir. A primeira fase, coleccionar, passa por as crianças armazenarem os seus materiais numa pasta, sendo esses materiais possíveis elementos a incluir no portefólio; a segunda fase, seleccionar, diz respeito à seleção, de tempos em tempos, por partes das crianças dos materiais que se encontram na pasta da coleção para serem colocados no portefólio; por fim, a terceira fase, refletir,

refere-se ao facto de todos os materiais incluídos no portefólio serem acompanhados por uma reflexão e justificação das escolhas. Portanto, analisando a forma como construímos o nosso portefólio verificamos que estas três importantes fases estiveram presentes na construção do portefólio de cada criança.

4.3 Interpretar e analisar os portefólios

Relativamente à análise dos portefólios que construímos consideramos importante começar por referir que construímos um portefólio com cada criança, de cada um dos contextos, ou seja, com cada criança do JI e do 1.º CEB, porém não iremos fazer a análise de todos eles, mas sim de metade. Ou seja, como no JI construímos vinte e quatro portefólios iremos fazer a análise de doze e, no que ao 1.º CEB diz respeito, iremos analisar apenas onze portefólios. Importa ainda referir que a seleção dos portefólios a analisar foi aleatória.

Para que a análise dos portefólios fosse mais rigorosa construímos uma *check list* (ver anexo 1) para nos auxiliar no registo dos dados relacionados com os conteúdos dos portefólios. Essa grelha foi construída com base num artigo desenvolvido por Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994), sobre as publicações “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”, do Instituto da Inovação Educacional.

Um ambiente de aprendizagem em que se desenvolvem diferentes oportunidades para aprender exige uma avaliação diferente, isto é, uma avaliação mais autêntica, na medida em que se pretende que as crianças tenham mais oportunidades para mostrar o que sabem fazer bem e fazer com que os professores se tornem mais sabedores dos aspetos que merecem mais atenção. Exige também uma avaliação mais participada, uma vez que se pretende que se responsabilizem mais as crianças pelo seu próprio desenvolvimento, deixando assim o professor de ser o único avaliador e partilhe esse poder com as crianças, de modo a que estas sejam envolvidas na identificação dos seus pontos fortes e fracos e na superação das dificuldades. Exige ainda que a avaliação seja mais reflexiva, para que as crianças se habituem a rever os seus trabalhos de forma crítica, consciente e sistemática, analisando o que fizeram, o que mudou ao longo do tempo ou o que ainda está por fazer e mudar. Desta forma, a utilização dos portefólios é, assim, entendida como uma forma de inovar na avaliação tornando-a mais autêntica, democrática e participativa.

As evidências de aprendizagem, segundo Fernandes, Neves, Campos, Conceição e Alaiz (1994), a incluir no portefólio devem: (i) abranger todas as áreas do currículo (ou

pelo menos as mais relevantes); (ii) ser diversificadas (escritas, orais, visuais); (iii) mostrar processos de aprendizagem; (iv) identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas e (v) revelar o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos. Assim sendo, foi com base nestes aspetos que orientamos a nossa análise, tal como iremos evidenciar de seguida.

4.3.1 Interpretação e análise dos portefólios do JI

No que refere aos portefólios que (co)construímos com as crianças do JI, começamos por referir que não se verificam evidências do Domínio da Educação Física, do Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro nem do Subdomínio da Dança. Em todos os portefólios em análise encontram-se materiais visuais e orais e em seis é ainda possível encontrar materiais escritos. Os materiais, na maioria, são os visuais e nos materiais orais incluem-se os diálogos com as crianças, as justificações das seleções feitas realizadas pelas mesmas e os registos dos quadros do comportamento, sendo que estes materiais orais estão presentes em todos os portefólios. Ainda relativamente aos portefólios em geral, sendo a Área da Formação Pessoal e Social considerada uma área transversal e estando presente em toda a atividade educativa no JI, esta está presente em todas as atividades desenvolvidas com o grupo e, por isso, nos vários conteúdos do portefólio também.

Analisámos os portefólios individualmente (ver anexo 2) de forma detalhada e tecemos algumas considerações que agora apresentamos e sobre as quais refletimos.

Ao contabilizarmos os trabalhos de cada criança verificamos (ver figura 33) que o portefólio com menor número de evidências contém doze trabalhos e aquele que contém mais evidências contém vinte e nove trabalhos.

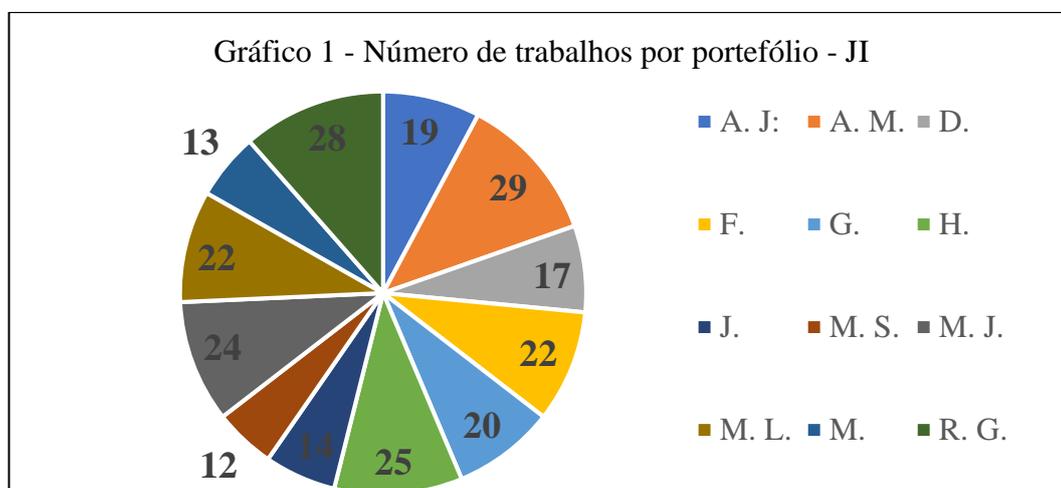


Figura 33 - Gráfico de número de trabalhos por portefólio do JI

Esta diferença de trabalhos leva-nos a pensar sobre a liberdade de escolha e seleção dos trabalhos na qual cada criança se mostrou muito sincero e reflexivo acerca das suas escolhas. Foram de facto escolhas justificadas e bem refletidas. Esta diferença no número de trabalhos mostra uma diferença entre o dossiê (em que constam todos os trabalhos) e o portefólio (onde constam o resultado das suas escolhas). Pensamos que, desta forma, o portefólio se constitui um instrumento mais pessoal, único e revelador de aprendizagens mais significativas, pois cada criança teve a oportunidade de, entre muitos, decidir, quais os trabalhos que queria relembrar e incluir no seu processo avaliativo.

O gráfico que se segue (ver figura 34) apresenta os dados das evidências de cada área no portefólio de cada criança. Para nos organizarmos no tratamento dos dados, optámos por atribuir a cada área uma letra e aos domínios e subdomínios um número, ou seja, no gráfico que se segue a letra B representa a área da Expressão e Comunicação, sendo o número dois o Domínio da Expressão e Comunicação, logo o B2.1 representa o Subdomínio das Artes Visuais, o B2.3 o Subdomínio da Música, o B3 o Domínio da Linguagem oral e Abordagem à Escrita e o B4 o Domínio da Matemática. Por fim, o C representa a Área do Conhecimento do Mundo.

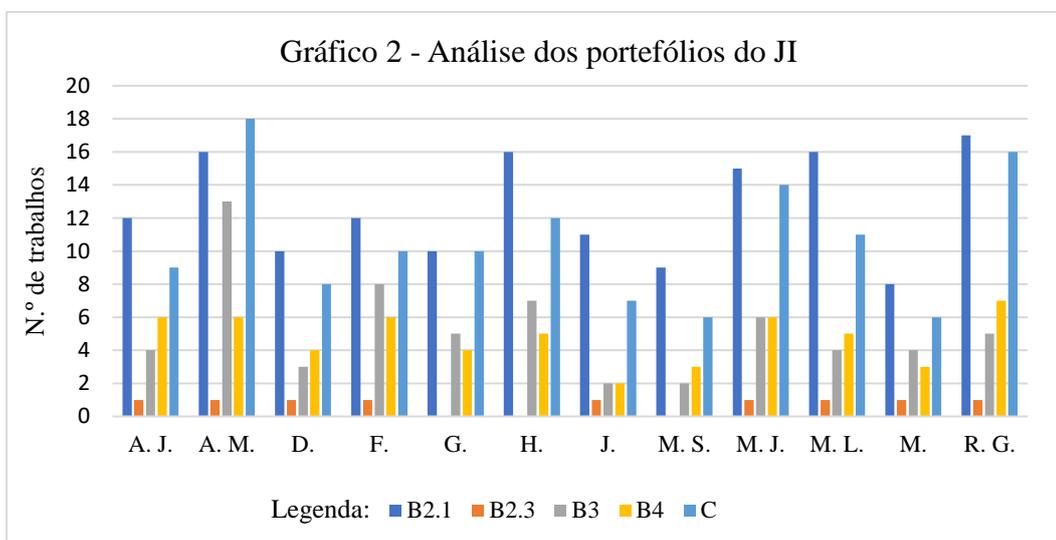


Figura 34 - Número de trabalhos de cada área por portefólio do JI

Deste modo e analisando o gráfico (ver figura 34), podemos dizer que nos portefólios existem evidências de várias áreas e domínios de conteúdo e que estão presentes diferentes tipos de materiais, o que nos permite referir que foram proporcionadas diferentes oportunidades de aprendizagem às crianças.

Cada portefólio aqui apresentado é uma criação única da criança que, sendo incentivada e apoiada pelo educador, construiu um instrumento de avaliação diversificado e rico no que refere aos conteúdos, com componentes variados, recursos e fontes diversas. Os portefólios são abrangentes às várias áreas consagradas nas OCEPE, criativos e refletem a voz da criança, nomeadamente quando justificam as suas escolhas.

Podemos ainda acrescentar que se verificou o envolvimento ativo das crianças nas várias fases de construção do mesmo, promovendo a sua participação nos processos de revisão e seleção de trabalhos e nos processos de análise e reflexão dos mesmos.

4.3.2 Interpretação e análise dos portefólios do 1.º CEB

Relativamente à análise dos portefólios do 1.º CEB, podemos começar por fazer uma consideração geral sobre onze portefólios em análise: não constam evidências à área da expressão físico-motora e não se verifica a presença de evidências orais, apenas se verificam materiais visuais e escritos, sendo a maioria escritos, na qual estão incluídas também as justificações das crianças sobre as suas escolhas.

Seguidamente apresentamos um gráfico (ver figura 35) onde se verifica o número de trabalhos que contém cada um dos portefólios construídos no 1.º CEB. Assim, verificámos que o número de evidências que constitui os portefólios realizados neste contexto varia entre os doze e os vinte e dois trabalhos.

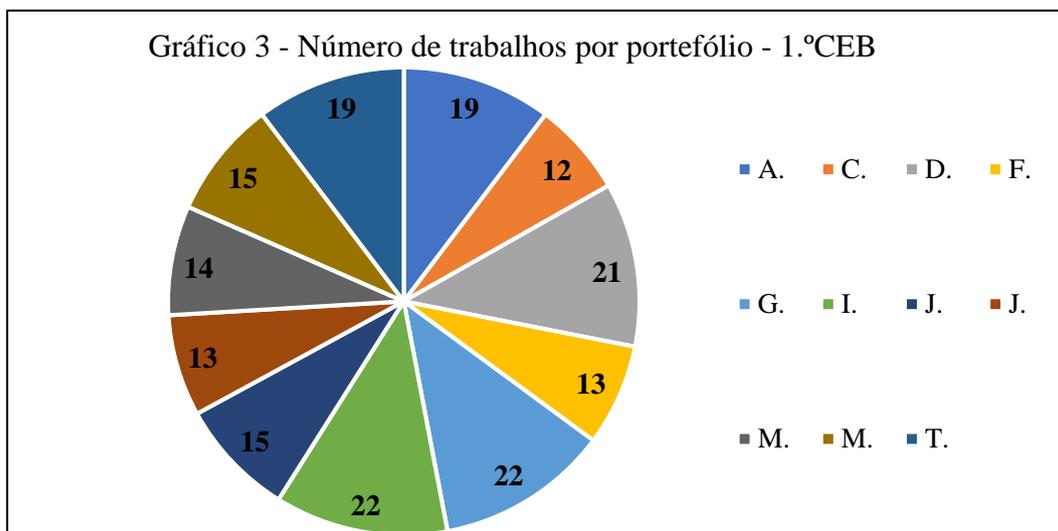


Figura 35 - Gráfico de número de trabalhos por portefólio do 1.º CEB

Cada portefólio é único, pois cada criança teve liberdade para o construir de forma pessoal e, por isso mesmo, os portefólios são diversificados e diferentes.

De um modo geral, as evidências das áreas de estudo do meio e de matemática que se encontram nos portefólios são, maioritariamente, fichas de trabalho de resolução de problemas. No que refere à área do português já é possível verificar maior variedade de trabalhos, uma vez que estão presentes fichas de trabalhos com interpretação de texto, bandas desenhadas, produção textual e respetiva ilustração, sendo que alguns desses trabalhos foram desenvolvidos ao longo das nossas intervenções. Ao nível das expressões artísticas e físico-motoras verificam-se apenas evidências de pintura, onde eram fornecidos desenhos estereotipados, com ilustrações, para as crianças colorirem, porém, destacam-se aqui algumas atividades que realizámos com o grupo, nomeadamente a realização de papel reciclado através de jornais e a construção de origamis, que a maioria das crianças selecionou.

Depois de analisarmos minuciosamente os portefólios (ver anexo 2) apresentamos os dados no gráfico (ver figura 36) que representa o que acabamos de referir, em que se poderá verificar a presença das várias áreas nos portefólios das crianças e o número de evidências de cada área em cada portefólio.

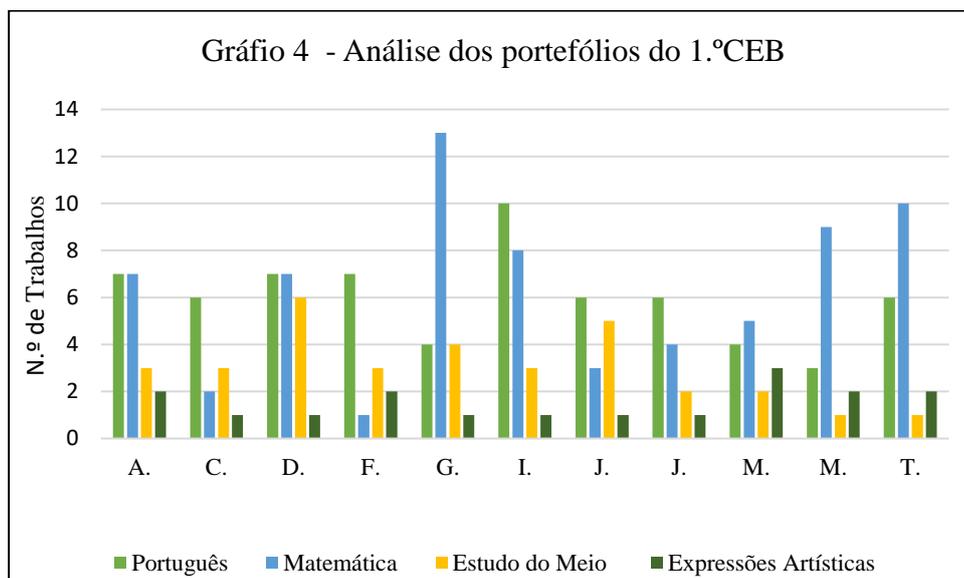


Figura 36 - Número de trabalhos de cada área por portefólio do 1.º CEB

Podemos referir que os portefólios em análise apresentam evidências das várias áreas disciplinares da matriz curricular do 1.º CEB, e que os tipos de materiais são diversificados, o que torna os portefólios ricos, abrangentes e criativos.

A presença das várias áreas disciplinares permite verificar que foram proporcionadas às crianças diferentes oportunidades de aprendizagem o que torna o seu processo de

aprendizagem mais visível. Cada portefólio apresenta componentes variadas, tal como podemos verificar, o que demonstra a diversidade de fontes e recursos e revela a autonomia do autor de cada portefólio.

Ao longo de todo o processo de (co)construção dos portefólios verificou-se claramente o envolvimento das crianças nos processos de revisão, seleção, análise e reflexão de trabalhos, isto é, procurámos envolver as crianças ativamente em todo este processo, desde o momento de consulta do dossiê e seleção das evidências para colocar no portefólio, passando pelo momento de justificação das escolhas e, por fim, na fase de revisão e análise dos portefólios.

Podemos concluir que os portefólios, nomeadamente no que refere ao conteúdo, vão ao encontro do que é proposto por Vilelas (2010) no seu *Guia de elaboração de portefólio*, ou seja, proporcionam uma visão global do percurso da criança, das experiências e descobertas, do processo de ensino e aprendizagem e poderão ser uma mais-valia se incluídos na sua avaliação.

Considerações finais

Neste ponto final do nosso relatório, fazemos uma reflexão sobre todo o percurso e todo o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) procurando perceber a importância da formação inicial em todo o processo. Neste sentido, Mesquita (2011) refere que a formação inicial é “o período de iniciação do futuro profissional”, onde o formando experimenta “a primeira etapa referida em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor” (p. 13).

Assim, ao longo da PES desenvolvemos competências diversas, seja a nível teórico seja prático, que contribuíram para a nossa formação enquanto futuras profissionais de educação. Deste modo, consideramos esta experiência fundamental para o nosso futuro profissional, uma vez que as vivências proporcionadas pelos vários contextos da PES nos colocaram diversas exigências e desafios aos quais tivemos que responder, contribuindo isso para a nossa formação, quer profissional, quer pessoal, social e ética.

Uma vez que o presente documento é um relatório da nossa prática educativa não poderíamos deixar de referir que ao longo dos vários contextos por onde passámos - creche, JI e 1.º CEB - desenvolvemos atividades planeadas em função do grupo e com vista ao seu bem-estar, procurando proporcionar atividades que fossem ao encontro das suas reais necessidades, não esquecendo também a nossa investigação.

A planificação requer que se reflita sobre as intenções educativas e sobre as formas de as adequar ao grupo e, por isso, as nossas planificações eram realizadas de acordo com as observações que íamos realizando, das crianças nos contextos, com o projeto pedagógico (no caso do JI) e de acordo com os programas (no caso do 1.º CEB). Além disso, as planificações eram sempre realizadas indo ao encontro das perspetivas da educadora e professora. No 1.º CEB não tínhamos tanta liberdade de diversificar estratégias como tínhamos no JI, uma vez que nos era solicitado que trabalhássemos, sempre que possível, os manuais escolares. A planificação era uma forma de nos sentirmos mais seguras e organizadas no decorrer das práticas, pois além de permitir antecipar o que íamos desenvolver com o grupo, prevendo as situações e experiências de aprendizagem e delineando os recursos necessários à prática. A planificação permitiu-nos também agir de acordo com o planeado, mas estando preparadas também para situações não planeadas que podem ser igualmente potenciadoras de aprendizagem.

Deste modo, é importante salientar que não é obrigatório seguir à risca a planificação, até porque tal como referimos anteriormente, a planificação apenas orienta as práticas,

isto é, é importante que estejamos atentas e preparadas para possíveis “imprevistos” e que sejamos recetivas a propostas ou sugestões vindas do grupo. Claro que estas situações, no início, nos assustam um pouco, pois pensar que poderá acontecer algo que não estejamos a contar, leva-nos a acreditar que não saberemos como reagir ou o que fazer. Porém, esse é um dos benefícios da PES na medida em que nos coloca desafios que nos faz aprender e crescer enquanto futuras educadoras e professoras.

Outro aspeto muito relevante que fizemos ao longo da PES foi o facto de realizarmos, semanalmente, reflexões sobre as práticas com a educadora e professora cooperante e com os professores supervisores da prática, pois através destas conseguíamos refletir sobre o que correu bem e o que correu menos bem de modo a melhorar as práticas, visando proporcionar experiências e atividades mais significativas e adequadas às crianças. A reflexão contribuiu para compreendermos melhor o processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à investigação que encetámos, começamos por referir que em certa parte conseguimos dar resposta à questão-problema sob a qual foi orientado todo o nosso trabalho *De que forma a construção dos portefólios contribui para a integração ativa das crianças no processo de avaliação?* Tal como já tivemos a oportunidade de referir, conseguimos envolver as crianças no seu processo de avaliação através da (co)construção dos portefólios e concluímos que as crianças se envolveram ativamente nessa construção. É importante referir que, para que esta situação aconteça, é necessário que, o educador e o professor, proporcionem esses momentos e que promovam o envolvimento efetivo do grupo. Desta forma, as crianças acabam por participar ativamente nos vários momentos relacionados com o seu processo de aprendizagem, ganham responsabilidade sobre os mesmos, desenvolvem a sua autonomia e sentem-se mais capazes de opinar sobre a sua (auto)avaliação.

No que refere aos objetivos, consideramos ter também conseguido alcançá-los. A resposta ao primeiro objetivo, *investigar perspetivas teóricas sobre a avaliação*, encontra-se ao longo do nosso enquadramento teórico, podendo verificar-se o ponto de vista de vários autores sobre o que entendem por avaliação, que contribuiu para ficarmos mais elucidadas sobre o tema em si e conseguirmos, no futuro, fazer escolhas mais informadas sobre avaliação.

Relativamente ao segundo objetivo, *conhecer estratégias e instrumentos de avaliação utilizadas por educadores e professores e identificar semelhanças e diferenças entre eles*, podemos referir que, em conversa informal com a educadora cooperante, soubemos que a avaliação das crianças era feita com base nas observações realizadas, que

davam origem ao preenchimento de grelhas onde se usavam descrições narrativas sobre situações observadas. Além disso, no contexto de JI, era também preenchida uma grelha de avaliação, em constavam as várias áreas e domínios de conteúdo, e na qual se referia se a criança a ser avaliada tinha adquirido, ou não, determinados parâmetros estipulados, e faziam, educadora e crianças, a avaliação diária do comportamento do grupo. Já no 1.º CEB, a professora cooperante fazia a avaliação do comportamento das crianças e avaliação final dos alunos era baseada nas fichas de trabalho e nas fichas de avaliação que, periodicamente, se realizavam. As semelhanças que encontramos foi o facto de se avaliar o comportamento das crianças e a grande diferença foi a dos testes de avaliação.

Por fim, no que refere ao terceiro objetivo *recorrer ao portefólio enquanto instrumento de (co)construção da avaliação*, podemos referir que realizámos a construção dos portefólios com as crianças, incluindo-as nos processos de revisão, seleção, análise e reflexão dos conteúdos, porém como a PES foi desenvolvida no decorrer do ano letivo não temos informação se os portefólios foram, ou não, tidos em consideração, no final do ano letivo, como instrumento de avaliação. Por essa mesma razão é que nós não avaliámos, mas sim analisámos os portefólios e os seus conteúdos. Ainda sobre este objetivo, podemos salientar que em nenhum dos contextos em que desenvolvemos a PES se usava o portefólio enquanto instrumento de avaliação e, por isso, foi a primeira vez que todas as crianças ouviram falar de portefólio.

A construção do portefólio no JI foi sempre apoiada pela educadora cooperante, que desde início se mostrou muito colaborativa, curiosa e entusiasmada com a construção dos mesmos, estando sempre disponível para o que quer que fosse necessário e dando-nos total liberdade para realizarmos a construção do portefólio. Contudo, a construção do portefólio no contexto de 1.º CEB foi relativamente diferente, uma vez que, apesar da professora cooperante ter concordado em fazer a construção dos portefólios, havia sempre a pressão do programa, de ter que trabalhar o manual, de realizar as fichas de trabalho e de preparar a turma para as fichas de avaliação e ficha de aferição do 2.º ano. Assim, a construção do portefólio neste contexto acabou por ser um processo mais complexo e bem distinto daquele que realizámos no JI. Todos estes fatores levaram a que, neste contexto, a construção do portefólio fosse algo muito “controlado” e sempre com o tempo contado.

Em jeito de conclusão podemos referir que ao longo da implementação da (co)construção dos portefólios com as crianças procurámos envolver as mesmas no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos a incluir no seu portefólio e

que essa seleção dos trabalhos se revelou como uma oportunidade real de participação e decisão, promovendo o envolvimento efetivo e ativo das crianças no seu processo de avaliação. Ainda sobre este assunto, sobre a construção dos portfólios, podemos referir que após o nosso processo de construção dos portfólios com as crianças, consideramos que o portfólio traria ainda mais vantagens se usado como método de trabalho. Ou seja, na nossa perspectiva, o uso do portfólio enquanto método de trabalho, isto é, fazendo parte da rotina da criança, seria muito mais vantajoso para o sucesso da implementação dos portfólios.

Para terminar podemos ainda referir que a PES nos proporcionou uma maior visão do que será o futuro, permitindo-nos assim uma proximidade com a realidade profissional, possibilitando o conhecimento, a análise e a reflexão sobre o ambiente de trabalho. Além disso, torna possível verificar e observar na prática, toda a teoria adquirida ao longo da nossa formação acadêmica, ampliando assim os nossos conhecimentos sobre o que é ser educadora e professora. De um modo geral, a PES tem grande importância na formação profissional na medida em que se revela como uma experiência única e permite ao formando iniciar a formação da sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

- Alves, C. (2004). *Currículo e gestão: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). Procedimentos de análise de dados. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-354). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de portugueses do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años). Quién necessita, qué información y para qué? In *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa, n.º 4*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 57-64.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva. In I.I.E. “*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*”. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gaspar, D. M. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: Uso do portfolio como instrumento de avaliação*. Braga: Universidade do Minho.
- Gaspar, J. L. (2014). Prefácio. In J. D. Pereira, M. F. Vieites, M. S. Lopes (coords.), *As artes na educação* (p. 9). Chaves: INTERVENÇÃO – Associação para a Promoção e divulgação cultural.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 103-140). Porto: Porto Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilho, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Terneiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E., (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo,
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - Programa de Estudo do Meio 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação* (pp. 9-67). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (n.d.). *Observar e escutar a criança na creche: Para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1998). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Rodrigues, P. (2012). *A avaliação curricular*. In A. Estrela, & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *Estudo do Meio do 1.º ciclo: Fundamentos e estratégias*. Porto: Texto Editora
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólios: No fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In L. S. Almeida, & J. Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 133-142). Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (org.), Pinto, J., Rio, F., Pinto, F. L., Varandas, J. M., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Shores, E., & Grace, C. (2001). *Manual do portefólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (coord), Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Simão, A. M. (2005). O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves (org.), *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigações, dissertações, teses e relatórios*. Albergaria-a-Velha: PACTOR.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). Desenvolvimento do processo da aprendizagem. In G. Almeida (coord.), *Avaliando para melhorar a aprendizagem* (pp. 55-134). Amadora: Plátano.
- Vilelas, J. (2010). *Guia de elaboração de portefólio*.

Legislação consultada

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei-Quadro n.º4/97), de 10 de fevereiro, Ordenamento jurídico da educação pré-escolar

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, Aumento da qualidade do sucesso escolar

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche

Portaria 262-A/2018, de 7 de agosto, regras e procedimentos da conceção e operacionalização do currículo

Despacho normativo n.º1-F/2016, de 5 de abril, Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC, 11 de abril de 2011, A avaliação na Educação Pré-Escolar

Anexos

Anexo 1 – *Check list*

Anexo 2 – Análise pormenorizada dos portefólios

Anexo 1 – Check list

Educação Pré-Escolar – Jardim de Infância

CATEGORIAS CRIANÇAS	1. Áreas de conteúdo								2. Tipos de materiais				3. Processos de aprendizagem	4. Identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos	5. Envolvimento das crianças no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos	
	F. P. S	E. C.							C. M.	Escritos	Visuais	Orais				Outros
		D. E. F.	D.E.C.				D. L. O. A. E.	D. M.								
			S. A. V.	S. J. D./ T.	S. M.	S. D.										
A.J.																
A. M.																
D.																
F.																
G.																
H.																
J.																
M. S.																
M. J.																
M. L.																
M.																
R. G.																

Legenda: F.P.S. – Formação Pessoal e Social | E.C. – Expressão e Comunicação | D.E.F. – Domínio da Educação Física | D.E.C.- Domínio da Expressão e Comunicação | S.A.V. – Subdomínio das Artes Visuais | S.J.D./T. – Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro | S.M. – Subdomínio da Música | S.D. – Subdomínio da Dança | D.L.O.A.E. – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | D.M. – Domínio da Matemática | C.M. – Conhecimento do Mundo

1.º Ciclo do Ensino Básico

CATEGORIAS CRIANÇAS	1. Áreas disciplinares					2. Tipos de materiais				3. Processos de aprendizagem	4. Identificar as diferentes oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos	5. Envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise, reflexão e seleção de trabalhos
	P.	M.	E. M.	E.		Escritos	Visuais	Orais	Outros			
				Artísticas	Físico Motora							
A.												
C.												
D.												
F.												
G.												
I.												
J.												
J.												
M.												
M.												
T.												

Legendas: P. – Português | M. – Matemática | E.M. – Estudo do Meio | E. – Expressões | A.- Artísticas | F.M. - Físico – Motoras

Anexo 2 – Análise pormenorizada dos portefólios

Jardim de Infância

O portefólio da A. J. é constituído por dezanove seleções de trabalhos, sendo que em doze se encontram evidências ao subdomínio das artes visuais, nove à área do conhecimento do mundo, seis ao domínio da matemática, quatro ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e um ao subdomínio da dança. O A. M. selecionou vinte e nove trabalhos para colocar no seu portefólio, dos quais dezoito fazem evidência à área do conhecimento do mundo, dezasseis ao subdomínio das artes visuais, treze ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, seis ao domínio da matemática e um ao subdomínio da música. Por sua vez, no portefólio do D. encontram-se dez evidências do subdomínio das artes visuais, oito da área do conhecimento do mundo, quatro ao domínio da matemática, três ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e um ao subdomínio da música, fazendo um total de dezassete (ver figura 37).

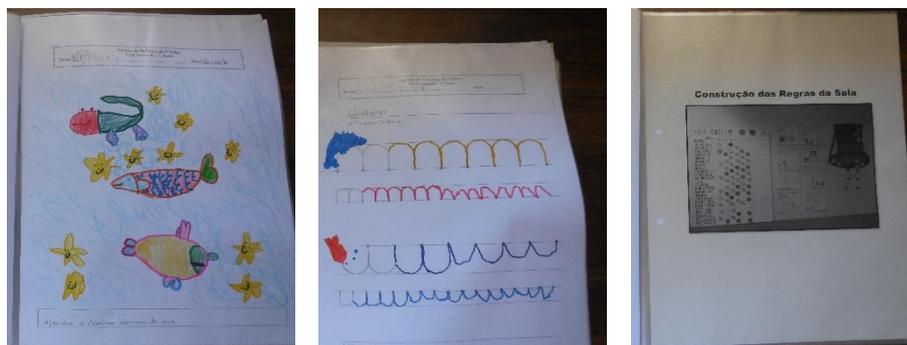


Figura 37 - Exemplos de evidências do portefólio

O F. selecionou vinte e duas evidências, sendo doze remetentes ao subdomínio das artes visuais, dez à área do conhecimento do mundo, oito ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, seis ao domínio da matemática e um ao subdomínio da música. O portefólio do G. é composto por vinte conteúdos, sendo dez evidências à área do conhecimento do mundo e dez ao subdomínio das artes visuais, cinco ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e quatro ao domínio da matemática. No portefólio do H. encontram-se vinte e cinco evidências, dezasseis do subdomínio das artes visuais, doze da área do conhecimento do mundo, sete do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e cinco do domínio da matemática (ver figura 38).

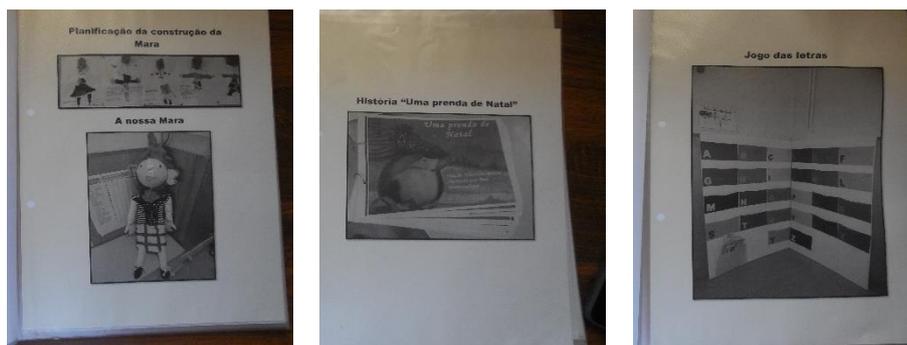


Figura 38 - Exemplos de evidências do portefólio

A J. selecionou para o seu portefólio catorze trabalhos, sendo que onze são evidências do subdomínio das artes visuais, sete da área do conhecimento do mundo, duas do domínio da matemática, duas do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e uma do subdomínio da música. Já o portefólio da M. S. tem doze seleções de trabalhos, sendo nove evidências do subdomínio das artes visuais, seis da área do conhecimento do mundo, três do domínio da matemática e duas do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. A M. J. colocou no seu portefólio quinze evidências do subdomínio das artes visuais, catorze da área do conhecimento do mundo, do subdomínio da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita encontram-se seis evidências de cada um e uma do subdomínio da música, fazendo um total de vinte e quatro evidências (ver figura 39).



Figura 39 - Exemplos de evidências do portefólio

A M. L. construiu o seu portefólio com vinte e dois trabalhos, em que dezasseis são evidências do subdomínio das artes visuais, onze da área do conhecimento do mundo, cinco do domínio da matemática, quatro da linguagem oral e abordagem à escrita e uma do subdomínio da música. Já o portefólio da M. contém treze evidências, sendo oito evidências ao subdomínio das artes visuais, seis à área do conhecimento do mundo, quatro

ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, três ao domínio da matemática e uma ao subdomínio da música. Por fim, o portfólio do R. é constituído por vinte e oito trabalhos, sendo dezassete evidências do subdomínio das artes visuais, dezasseis da área do conhecimento do mundo, sete do domínio da matemática, cinco do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e uma do subdomínio da música (ver figura 40).



Figura 40 - Exemplos de evidências do portfólio

1.º CEB

O portfólio do A. é constituído por dezanove trabalhos, sendo que sete remetem para a área de português, sete para a de matemática, três para a de estudo do meio e dois para a expressão artística. O portfólio da C. é composto por doze trabalhos, sendo a maioria evidências da área de português, que conta com seis trabalhos, segue-se a área do estudo do meio com três evidências, matemática com dois e expressões artísticas com um. Por sua vez, o D. selecionou para o seu portfólio vinte e um trabalhos, sendo que a área de português e matemática contam com sete evidência a cada uma das áreas, estudo do meio com seis e expressão artística conta com uma evidência (ver figura 41).



Figura 41 - Exemplos de trabalhos do portfólio

O portefólio da F. integra treze trabalhos, sendo português a área em que se verificam mais evidências, com um total de sete, segue-se estudo do meio com três, expressão artística com duas e matemática apenas com uma evidência. O G. seleccionou para o seu portefólio treze evidência da área da matemática, quatro para as áreas de português e estudo do meio e uma para expressões artísticas, fazendo um total de vinte e duas. Igualmente por vinte e duas seleções é constituído o portefólio da I., que engloba dez evidências à área de português, oito à da matemática, três a estudo do meio e uma a expressão artística (ver figura 42).



Figura 42 -Exemplos de trabalhos do portefólio

A J. seleccionou um total de quinze evidências, sendo seis remetentes para a área de português, cinco para o estudo do meio, três para a área da matemática e uma para as expressões artísticas. Por sua vez, o portefólio do J. é composto por treze evidências, seis da área de português, quatro da matemática, duas do estudo do meio e uma das expressões artísticas. O portefólio da M. contém catorze elementos, sendo cinco evidências da área da matemática, quatro de português, três das expressões e uma do estudo do meio (ver figura 43).

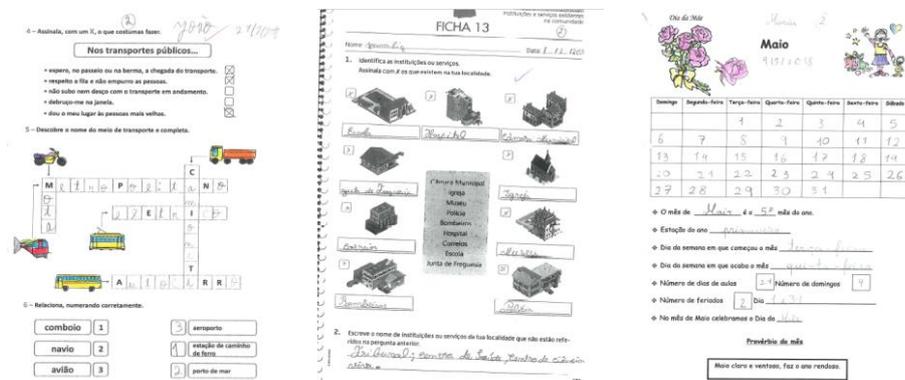


Figura 43 - Exemplos de trabalhos do portefólio

O portefólio do M. é constituído por quinze evidências, sendo nove da área da matemática, três de português, duas de expressão artística e uma de estudo do meio e o T. colocou no seu portefólio dez evidências da área da matemática, seis de português, duas de expressões artística e uma de estudo do meio, perfazendo um total de dezanove evidências (ver figura 44).

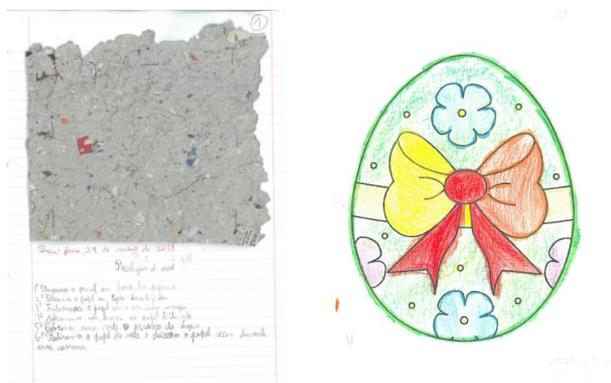


Figura 44 - Exemplos de trabalhos do portefólio