

Artigos

Brigite Silva¹
Clara Craveiro²

O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática

Resumo: A utilização de portefólios apresenta-se como uma estratégia de avaliação autêntica que tem sido alvo de interesse por investigadores e profissionais de educação já que, para além de implicar o educador de infância na documentação e avaliação das aprendizagens, envolve a própria criança acarretando ganhos, por exemplo, para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas e de autorregulação, de atitudes positivas face à aprendizagem e para a construção de um autoconceito positivo. Neste sentido, o presente artigo, tendo como referência a realidade educativa portuguesa, e incidindo numa temática emergente, pretende colocar em evidência as potencialidades e características do processo de elaboração de portefólios de crianças em contexto de educação de infância de modo a apoiar o seu entendimento e uso por parte dos educadores. São referidas especificidades da avaliação das aprendizagens e descritos procedimentos para uma construção pertinente de portefólios de crianças.

Palavras-chave: avaliação; educação de infância; portefólio.

The portfolio as a strategy for learning assessment in early childhood education: considerations about the practice

Abstract: The use of portfolios presents itself as an authentic strategy assessment that has been the subject of interest for researchers and professionals in education, since in addition of involving the early childhood educators in the documentation and learning assessment, it implicates the child resulting achievements, for example, the development of metacognitive abilities and of self-regulation, of positive attitudes for learning and the building a positive self-concept. In this sense, the present article, with reference to the Portuguese educational reality, and focusing on an emerging theme, aims to highlight the potential and characteristics of the process of preparing children portfolios in the context of early childhood education in order to support their understanding and use by the educators. Specificities of learning assessment are referred and procedures for the construction of children portfolios are described.

Keywords: learning assessment, early childhood education; portfolio

¹ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti de Portugal. Departamento de Formação em Educação Básica. E-mail: brigite.silva@esepf.pt
² Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti de Portugal. Departamento de Formação em Educação Básica. E-mail: c.craveiro@esepf.pt

Avaliação das aprendizagens na Educação de Infância

No âmbito da educação de infância, a atenção dedicada à avaliação tem vindo a ser cada vez mais reforçada. Esta preocupação, em Portugal, manifesta-se no maior surgimento de publicações sobre a temática (Oliveira-Formosinho et al., 2002; Parente, 2004; Oliveira-Formosinho e Parente, 2005; Gonçalves, 2008, Azevedo 2009) e na emissão de documentos por parte do Ministério da Educação, nomeadamente a Circular nº 17 / DSDC/ DEPEB/ 2007 (Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar) e a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, tendo o intuito de fornecer orientações mais claras aos educadores de infância acerca das especificidades, instrumentos e técnicas da avaliação neste nível educativo.

Através da recente literatura sobre avaliação das aprendizagens, percebe-se como notório que, cada vez mais, a avaliação é interpretada de forma relacionada com a regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de abordagem encontra bastante fundamento no construtivismo, começando-se a alargar a noção da avaliação alternativa em oposição às conceções tradicionais de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002).

A avaliação num ambiente construtivista baseia-se, assim, tanto na criança quanto no currículo constituindo um processo onde se deve “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem” (Edmiaston, 2004: 69).

A avaliação do processo e dos efeitos, enquanto dimensão do papel do educador de infância e componente integrante e reguladora da sua ação educativa, vem referida nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) quando é dito que o educador deve tomar:

consciência da acção e dos seus resultados, para adequar o processo educativo às necessidades de cada uma das crianças e do grupo, e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo, também, uma base de avaliação para o educador (...) a avaliação é o suporte básico do planeamento. (Ministério da Educação, 1997: 27).

Esta conceção de avaliação como processo norteador da intervenção educativa para a promoção progressiva de aprendizagens é reforçada também pelo Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (2001) e pelas circulares nº 17 / DSDC/ DEPEB/ 2007 e nº 4/DGIDC/DSDC/2011.

O carácter formativo e qualitativo da avaliação é salientado nestes documentos não tendo somente como objeto de estudo a verificação da aprendizagem da criança, mas também o próprio processo educativo mediado pelo educador. De facto, é importante que, antes de se avaliar as realizações da criança, se reflita sobre as oportunidades educativas que a criança tem à sua disposição (Oliveira-Formosinho, 2002).

A avaliação autêntica avalia as competências das crianças em situações concretas, com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Independentemente da forma que a avaliação possa assumir, deve ter como base o facto de ser direta (ter em conta a relação e observação das crianças), processual (realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem), interativa (existir cooperação entre a criança e o educador no processo), partilhada (participarem vários intervenientes envolvidos no processo educativo), contextual (considerar o ambiente educativos) (Oliveira- Formosinho, 2002; Azevedo, 2009).

Esta avaliação, sendo uma construção alternativa da avaliação, é considerada uma opção às técnicas de avaliação padronizadas e às tradicionais fichas de avaliação, pois focaliza-se no desempenho da criança e na evidência observável do que as crianças sabem e podem fazer (Helm, Beneke e Steinheimer, 2007). Esta reporta tanto aos processos como aos produtos, considerando a avaliação e a ação educativa como atividades interdependentes integrando uma interrelação partilhada entre o ensino, a aprendizagem e avaliação (Barreira, 2001).

A autoavaliação é um aspeto relevante da avaliação autêntica que confere um papel ativo à criança e atribui um carácter mais interativo ao processo de avaliação.

Hadji, citado por Barreira (2001), introduz o conceito de “aprendizagem assistida pela avaliação” afirmando a avaliação como atividade de regulação da aprendizagem pelo feedback obtido através da criança e o conseqüente melhoramento da prática educativa. Por outras palavras, a avaliação serve para verificar se a ação educativa que está a ser oferecida é a mais adequada e como são realizadas as aprendizagens para reajustar o processo de ensino-aprendizagem (Barreira, 2001).

Em síntese, a avaliação deve ser parte integrante da rotina e basear-se tanto na criança quanto no currículo, constituindo um processo onde se observa, documenta e interpreta os comportamentos das crianças e se reflete sobre como as práticas educativas auxiliam ou limitam a sua aprendizagem.

O portefólio de crianças na Educação de Infância

O pensamento contemporâneo reconhece à criança um papel enquanto cidadão ativo com direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990, declara o direito de a criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem e o direito à liberdade de expressão (artigo 12º e 13º).

Neste contexto, tornou-se imperativo uma redefinição do papel da escola no que se refere ao resguardo pelos direitos da criança e à concretização do estatuto de criança-cidadão, no quadro de um ambiente democrático. Em paralelo, aos educadores e professores coloca-se o desafio de situar a criança/aluno no centro do sistema escolar e do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a intervenção e participação da criança/aluno. Abrem-se, assim, as portas às pedagogias participativas.

Enquadrada neste ponto de vista é defendida a ideia de que a criança é um sujeito com “agência” (Oliveira-Formosinho, 2004; Belgrad, Burke e Fogarty, 2008), isto é, alguém capaz de intervir e mudar o rumo dos acontecimentos, pois é competente para expressar o seu ponto de vista, debater ideias, encontrar soluções para problemas e intervir (Craveiro, 2007). Esta mudança de conceção e de princípios norteadores de práticas implica que o educador dê espaço e liberdade à criança para tomar decisões e assumir responsabilidades (Oliveira-Formosinho, 2004), apoiada pelo adulto. Esta é uma nova imagem de criança que a reconhece como protagonista dos assuntos que lhe dizem respeito e lhe dá a possibilidade de participar na definição do seu itinerário de aprendizagem e processo de (auto)avaliação, tendo o educador como guia e mediador. Este papel do educador é fundamental para apoiar a criança no melhor interesse e desenvolvimento das aprendizagens e do processo educativo.

O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.

A tarefa do educador de desafiar e de envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem e na (auto)avaliação favorece, por consequência, na criança o desenvolvimento de atitudes de diálogo crítico, de responsabilidade, de compromisso voluntário e persistência na concretização das suas aspirações e objetivos.

O envolvimento da criança na sua própria avaliação é uma vantagem para o desenvolvimento de processos metacognitivos. Para um processo mental autoestruturante, as crianças precisam desenvolver estratégias metacognitivas que assegurem o controlo sobre os conhecimentos que conquistam e sobre os próprios processos utilizados.

Neste sentido, são importantes atividades que estimulam a criança a aplicar, analisar, sintetizar e avaliar as suas realizações. Tais atividades

fomentam a tomada de decisões sobre as aprendizagens que é necessário realizar, (...) possibilitam pôr sobre a mesa as habilidades que utilizarão ou de que necessitarão, orientam seu pensamento por meio da interrogação e da formulação de pressupostos, (...) empregando linguagem para a generalização de diferentes situações e contextos e para a reconceitualização das experiências vividas. (Zabala, 2002: 114).

Deste modo, o portefólio pode ser um instrumento promotor do desenvolvimento de processos metacognitivos. Como Santos e Silva (2007: 77) afirmam, no portefólio “a criança é implicada em decisões metacognitivas quando revê, compara e atribui valor aos registos acerca do seu trabalho e aprendizagem”.

O portefólio tem sido uma técnica avaliativa adotada por alguns educadores por se ajustar ao vicejar da avaliação autêntica pois a ele subjaz uma perspectiva ecológica que compreende a personalidade da criança enquanto sujeito aprendente com características que lhe são próprias, com experiências e contextos de vida singulares. A avaliação por portefólio encontra, assim, fundamento em perspectivas ecológicas e sócio construtivistas em que se enfatiza a avaliação baseada na compreensão acerca da criança em diferentes contextos, assim como o seu envolvimento na avaliação.

Alguns autores distinguem diferentes tipos de portefólios, como, por exemplo Cole (in Losardo e Notari-Syverson, 2001: 10) fala de process portefólio e product portefólio. Outros, como Coelho e Campos (2003), distinguem portefólio de aprendizagem, de apresentação e de avaliação. Shores e Grace (2001) distinguem portefólio individual, de aprendizagem e demonstrativo. Estas tipologias podem conjugar-se e são determinadas pelo contexto educacional e finalidades. Tendo em vista a faixa etária das crianças em educação de infância, a presente abordagem ao portefólio englobará uma visão integral de portefólio de aprendizagem e avaliação.

O que é um portefólio

O conceito de portefólio vai muito mais além do que um mero arquivo de trabalhos da criança (Nunes e Moreira, 2005). De um modo geral, o portefólio pode ser visto como um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo (Shores e Grace, 2001, Parente, 2004). A definição de portefólio centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e revelam a qualidade do trabalho das crianças (Helm, Beneke e Steinheimer, 2007). Os portefólios tornam-se instrumentos que, através da documentação recolhida e analisada, permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a discussão das aprendizagens.

Neste sentido, o portefólio e dossier distinguem-se, pois não se trata de um arquivo cheio de

amostras de trabalhos da criança, mas antes um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (fotografias, gravações vídeo ou áudio, registos de observação, entrevistas, etc.), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar e a ser possível verificar o percurso, o processo e a evolução das aprendizagens e competências da criança. Para além de conter registos demonstrativos das aprendizagens da criança, inclui a “voz” da própria criança sobre as evidências de aprendizagem (Belgrad, Burke e Fogarty, 2008).

Como corolário, o portefólio permite ao educador interpretar o processo de aprendizagem, tomar decisões ou planificar experiências, cada vez mais adequadas para a criança (Parente, 2004). De acordo com a mesma autora (2004), o portefólio é um instrumento ao serviço da avaliação, que assenta numa perspetiva holística, globalizadora e num enfoque construtivista do processo de ensino e aprendizagem. Esta é uma ótica consistente com a educação de infância.

Nesta linha, o portefólio insere-se numa modalidade de avaliação alternativa. Como refere Parente (2004:52) este instrumento “afigura-se como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas (Grubb e Courtney, 1996), tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança.”

Pode-se ainda afirmar que não tem um reflexo neutro, pois acaba por espelhar o tipo de trabalho e experiências educativas que são proporcionadas à criança. É impossível que as oportunidades disponibilizadas à criança, o ambiente sistémico e ecológico (Bronfenbrenner, 1987) que a envolve, não sejam, de algum modo, refletidos nos registos efetuados.

Assim, a análise do portefólio permite ao educador repensar sobre as oportunidades educativas e as experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças e refletir para tomar decisões acerca das mudanças a operar na sua prática. É que, os registos que o portefólio contém espelham as escolhas que os educadores fazem e que, como se sabe, têm implicações nas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas às crianças. Neste cenário, o portefólio possibilita ao educador questionar e refletir sobre a sua prática, quer individualmente, quer em equipa, pois os momentos e as atividades aí registadas não são material efémero, antes pelo contrário são momentos de vida tornados presentes e com a possibilidade de serem partilhados e refletidos em trabalho colaborativo. O portefólio apresenta, assim, um potencial transformador do profissional e da sua prática, com consequências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda, as potencialidades pedagógicas no processo de realização de portefólios são inegáveis. Permite à criança o desenvolvimento de um autoconceito positivo, da autoconfiança e sentido de iniciativa pela reflexão sobre si própria e pelo reforço positivo que é fornecido nos comentários dos adultos permitindo também, deste modo, o desenvolvimento de hábitos e atitudes positivas face ao

trabalho e à aprendizagem. O desenvolvimento do respeito pelos outros também é possibilitado pelo facto de a criança ter oportunidade de, ao rever o seu portefólio, perceber as semelhanças entre as suas próprias produções mais antigas e as de crianças mais novas, para além dos momentos de partilha de portefólios entre crianças poderem constituir ocasiões de valorização das capacidades próprias e das outras crianças (Santos e Silva, 2007).

Cada portefólio deverá representar a própria criança a quem pertence, variando, por conseguinte, entre crianças (Kankaanranta, 1996). Assim, a grande finalidade reside em aceitar a criatividade, a diversidade e focalizar-se em descobrir como as crianças são únicas e não em provar como são iguais (Shores e Grace, 2001), possuindo assim uma natureza ipsativa, centrada na criança, sendo esta comparada consigo própria em função dos progressos conseguidos (Fernandes, 2008).

Como Shores e Grace (2001) afirmam, através do portefólio a criança é estimulada a conversar sobre as suas experiências, de dentro ou fora da escola, é estimulada a pensar sobre o seu próprio progresso e a tomar decisões sobre o que gostaria de aprender a seguir.

Esta autoavaliação por parte da criança e a possibilidade de tomar decisões são reflexos de uma pedagogia centrada na criança onde não se intervém somente “para” a criança mas “com” a criança. Permitir à criança esta reflexão sobre si própria e o que lhe diz respeito possibilita, para além do desenvolvimento de competências metacognitivas, tornar-se investigadora e mesmo a aprender a definir objetivos (Shores e Grace, 2001: 21).

Conteúdo e montagem do portefólio

É preferível que o conteúdo selecionado para o portefólio constitua uma fonte de informação “primária” sobre o progresso da criança pois revela-se mais preciso em relação à aprendizagem manifestada pela criança. As fontes de informação primária distinguem-se das secundárias pelo facto de as primeiras constituírem informações diretas das crianças como, por exemplo, os trabalhos das crianças e registos fotográficos de situações. As fontes de informação secundária são mais indiretas e contêm interpretações de outras pessoas como, por exemplo, as listas de verificação (Shores e Grace, 2001).

A variedade de itens que podem ser incluídos no portefólio é bastante diversificada. O portefólio das crianças pode incluir, por exemplo:

- * Amostras de trabalhos selecionados pela educadora/ pela criança/ pelos pais com respetivos comentários – permitem verificar a evolução da criança ao longo do tempo.
- * Ditados das crianças – permitem entender o tipo de linguagem expressiva da criança

evidenciando também os seus sentimentos e reflexões em relação aos seus trabalhos como a outras situações.

* Amostras de escrita – desde rascunhos iniciais como as primeiras tentativas de escrita, que permitem entender o desenvolvimento da criança a este nível.

* Registos fotográficos com comentários – ajudam a ter um retrato mais factível de determinado trabalho ou situação e possibilitam que a criança possa “ler” a situação, o que não conseguiria somente através do código escrito.

* Registos de observação sistemáticos e ocasionais – registos de observação planeados, com o intento de observar o desenvolvimento da criança num domínio específico, e registos que resultam de situações espontâneas que se considere importante documentar.

* Resumos de reuniões de análise dos portefólios (conferências) e reflexões das crianças – registam-se ideias/ sínteses das reuniões de análise ao portefólio efetuadas com o educador, pares e pais.

* Gravações áudio e vídeo – permitem documentar momentos que seriam mais difíceis de interpretar a partir da escrita.

* Comentários das crianças acerca dos seus trabalhos e comentários dos professores – em que se registam comentários e reflexões acerca de trabalhos e situações tanto por parte da criança, como pelo educador e pelos pais.

* Relatórios narrativos – tratam-se de resumos descritivos sobre o desenvolvimento individual da criança referentes a um período de tempo (Shores e Grace, 2001).

Vários fatores influenciam o género e número de elementos a inserir no portefólio, nomeadamente o tipo e finalidades do portefólio, as características da criança, e as próprias oportunidades oferecidas à criança no contexto educativo. Neste sentido, por exemplo, Shores e Grace afirmam mesmo que “...a ausência de trabalhos de arte no portefólio de um aluno tem mais a revelar sobre a inadequação de um currículo de educação infantil do que sobre a criança.” (2001: 47).

É importante que a finalidade subjacente à construção dos portefólios esteja sempre presente na sua montagem pois não é uma coleção aleatória e ao acaso, mas cronológica e representativa das características e do progresso da criança.

A colocação de registos no portefólio pode ser efetuada assim que surge algo significativo a registar ou poderá ser feita de um modo formal num momento determinado para o efeito.

O conteúdo do portefólio deve ser organizado segundo categorias e de forma cronológica, sem esquecer a importância de todos os itens serem datados. A importância da data não deixa que os trabalhos se “percam no tempo” e sigam a evolução progressiva da criança. A organização do material pode ser feita, por exemplo, de acordo com as áreas de conteúdo, somente por ordem cronológica ou

segundo outra categorização dos registos.

As crianças devem ser envolvidas nas tomadas de decisão acerca do processo de elaboração do portefólio. Por exemplo, as crianças podem participar na elaboração de separadores, como se pode ver na seguinte ilustração.



Ilustração 1 - Exemplo de separadores elaborados pela criança para a organização do portefólio segundo áreas de conteúdo

Perante um portefólio organizado segundo as áreas de conteúdo, gradualmente, a criança vai percebendo a que tipo de experiências e aprendizagens diz respeito cada uma das áreas. O próprio educador poderá encontrar um modo de, numa linguagem acessível, ir explicando à criança a que se referem.

Quanto à forma de apresentar o portefólio, não existe uma norma geral para a sua apresentação, podendo constar, por exemplo, de uma pasta de arquivo. Entretanto com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação começa-se a considerar cada vez mais o uso de portefólios em formato digital. Em países como os EUA e em alguns países europeus esta prática já é usual em jardins-de-infância (Kankaanranta, 2002). Deve-se, no entanto, ter em linha de conta de que o portefólio deve estar acessível à criança para consulta sempre que o desejar.

Se se respeitar a finalidade do processo de elaboração de portefólios, explorando as vantagens que estão inerentes a esta metodologia de avaliação das aprendizagens, a sua elaboração “é tanto um modo de ensinar, quanto um modo de avaliar as crianças” (Shores e Grace, 2001: 29), podendo a sua montagem ter variações de contexto para contexto.

Inicialmente, como primeiro passo, é necessário o educador estabelecer os tipos de evidências a

serem reunidas, qual a estrutura do portefólio e dos registos, determinando em que momentos reunir com as crianças para selecionar trabalhos e para análise e avaliação dos portefólios (Shores e Grace, 2001; Losardo e Notari-Syverson, 2001, Belgrad, Burke e Fogarty, 2008).

Posteriormente, ao longo do tempo, procede-se à recolha de trabalhos e ao fotografar de situações relevantes alusivas à criança (Shores e Grace, 2001).

As fotografias constituem um elemento significativo no processo de documentação dos trabalhos e experiências da criança. Fotografar os trabalhos apresenta-se como uma estratégia que facilita a sua colocação no portefólio quando se tratam de trabalhos tridimensionais. É um recurso que permite captar de forma fácil determinados momentos e envolver a criança na construção do portefólio por permitir-lhe a leitura das situações através da imagem.

No processo de montagem do portefólio, independentemente de quem seleciona o registo, é essencial que explicita a razão da sua escolha. Após a criança escolher um trabalho ou o registo de determinada situação (registada por fotografia ou vídeo, por exemplo) para colocar no portefólio, pode-se questionar e estimular a criança a falar acerca das razões que a levou a escolher, sobre a forma como ela o realizou, o que gosta mais nele e o que aprendeu. Inicialmente é provável que a criança tenha uma certa dificuldade em comentar o trabalho e possa dar respostas breves e sobretudo de teor emocional como, por exemplo, “porque gosto” ou “porque sim”. No entanto, deve ser respeitado o que a criança diz e é provável que vá tornando o seu discurso cada vez mais detalhado (Shores e Grace, 2001). Por conseguinte, quando uma criança afirma que quer colocar determinado trabalho no portefólio, o educador deve perguntar literalmente à criança porque quer colocar o registo no portefólio procurando que o seu argumento seja focalizado no seu desenvolvimento e aprendizagem. Solicitar esta justificação à criança permite que esta aprenda a:

- identificar e selecionar experiências de aprendizagem;
- comentar os registos colocados no portefólio efetuando uma reflexão/ autoavaliação sobre si própria;
- ser mais seletiva, considerando que para o portefólio não vão todos os trabalhos/ fotografias, mas somente os mais significativos na demonstração do seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

A seleção de registos por parte do adulto também é fulcral. Os registos efetuados pelo educador permitem:

- que todas as áreas curriculares sejam documentadas;
- que o portefólio reflita situações relevantes do desenvolvimento do currículo;
- comunicar com a criança de forma mais efetiva sobre o seu desenvolvimento, aprendizagem e envolvimento no trabalho;

- reforçar comportamentos positivos pelo feedback fornecido à criança;
- ajudar a criança a perceber que tipo de registos devem ir para o portefólio, ensinando-a a efetuar os seus próprios comentários e a focar os aspetos ligados à sua aprendizagem.

Assim, a colocação de registos no portefólio deve ser feita pela criança e pelo próprio educador sendo também importante a participação dos pais e outros adultos significativos no percurso educativo da criança.

As conclusões do educador sobre as realizações da criança, habilidades, potencialidades e necessidades, devem ser baseadas no conhecimento anterior que possui acerca do desenvolvimento e aprendizagem dessa criança, no conhecimento do currículo e estádios do desenvolvimento. O comentário efetuado pelo educador deve ser positivo, específico e factual, focado na situação/ trabalho registado, evitando generalizações (“sempre”; “nunca”; “todos”; etc.).

No entanto, nos registos selecionados pelo adulto, é essencial que se dê sempre oportunidade à criança para os comentar também. Deste modo, o educador deve encontrar um momento para mostrar à criança o registo que selecionou, apresentar qual a razão da sua escolha e pedir à criança que também faça um comentário ao registo se o desejar. Este procedimento permite à criança refletir através da própria análise efetuada pelo educador, completar a imagem que tem de si e acrescentar mais informação sobre a situação.

Por um lado, este processo do educador efetuar um comentário e expô-lo à criança, antes de lhe pedir um comentário, pode influenciar significativamente o que criança vai dizer sobre o registo e, em determinados casos, pode ser visto como limitador. No entanto, por outro lado, este processo pode ser perspectivado de forma muito positiva pelo facto de possibilitar à criança analisar a situação numa perspectiva de desenvolvimento sustentada no comentário do educador e levar a que esta complete a própria análise efetuada pelo adulto. Mais do que ser somente o educador a avaliar com base no que interpreta, é dada a possibilidade de expressão e autoavaliação pela criança sobre as suas próprias realizações. A criança aprende também a comentar as suas seleções, de forma focada no seu desenvolvimento e aprendizagem, através dos comentários efetuados pelo adulto. Ainda, antes de o educador partilhar o seu comentário com a criança, poderá perguntar-lhe porque é que ela acha que aquele registo foi escolhido permitindo que a criança reflita sobre a situação sem ser influenciada pelo comentário do educador.

A autorreflexão que o portefólio provoca também vem favorecer em larga escala o conhecimento que o adulto possui da criança. A observação exclusiva do comportamento da criança ou do resultado final do trabalho pode permitir uma simplista interpretação do adulto, sujeita à influência dos seus valores e crenças, mas, se a criança der voz ao processo, o adulto poderá chegar mesmo a conclusões diferentes acerca das situações registadas

Data da situação: 24.11.2012
Data do comentário: 26.11.2012

Escolha realizada por: Marta
Áreas de conteúdo:



Comentário da criança: Nesta fotografia eu estava a assinar a tabela das presenças. Eu sei fazer sem ajuda e não preciso de olhar para o meu nome para fazer.

Comentário do adulto: A Marta é uma criança que evidencia autonomia no que diz respeito ao registo da sua presença na tabela pois já a preenche sem necessitar de ajuda. Para além disso a Marta também já identifica e sabe escrever o seu nome sem ter de possuir um modelo.

Indicadores de desenvolvimento:



Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Competências de leitura: identifica e lê o seu nome.

Competências de escrita: reconhece a linearidade da escrita (da esquerda para a direita); escreve o seu nome.



Matemática

Leitura de tabelas – relação binária: a criança lê e preenche a tabela de dupla entrada.



Formação Pessoal e Social

Autonomia – Independência Pessoal: assinala sozinha a sua presença na tabela sem ajuda; gosta de mostrar o que sabe e faz.

Ilustração 2- Exemplo de registo selecionado pela criança

Um dos aspetos essenciais a considerar neste processo de elaboração de portefólios de crianças, no que concerne aos registos que se seleciona e na forma como se comenta, diz respeito à dimensão positiva do desenvolvimento e da aprendizagem. Tal como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a avaliação deve focalizar-se no que a criança “sabe e é capaz de fazer” (Ministério da Educação, 1997: 25).

Tal perspectiva não pactua com o ignorar das dificuldades das crianças. No entanto, não as coloca em evidência nos registos do portefólio, mas antes se foca nas situações manifestadoras de aprendizagem e desenvolvimento e no próprio delineamento de estratégias para colmatar essas mesmas dificuldades.

Então, há necessidade de se providenciar outras técnicas e instrumentos de observação e registo

complementares, que não se colocam no portefólio, e que permitam ter uma compreensão maior do que está a acontecer com a criança. É neste contexto que faz sentido utilizar outras alternativas como, por exemplo, registos de incidentes críticos que possibilitam também informações claras e que servem para obter um melhor entendimento das situações. O registo de incidentes críticos é uma breve narrativa que descreve um comportamento considerado importante e específico da criança. Estes relatos apresentam

“os acontecimentos de forma factual e objetiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer; o observador olha para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (Parente, 2004: 181).

Trata-se, assim, de recolher informações que possam ser analisadas para melhor compreender os processos e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

O papel da avaliação, a forma como é realizada e dada a conhecer à criança pode ser determinante na motivação para a aprendizagem, pois “uma avaliação da própria atuação e dos resultados obtidos somente pode ser concebida a partir de uma perspectiva educativa que a entenda como meio para afirmar as ajudas que permitam continuar aprendendo” (Zabala, 2002: 123).

Será bastante mais motivante se a criança perceber a avaliação com a função de melhorar as suas competências e não com o sentido de expor as suas falhas, pois tal poderá bloquear a iniciativa da criança e levar à falta de entusiasmo em construir e em mostrar o seu portefólio. As avaliações deverão servir, sim, para ajudar a progredir, fomentar a autoestima e a motivação para aprender.

Análise dos registos

O conteúdo dos portefólios deve ser alvo de uma análise minuciosa por parte do educador de modo a permitir colocar em evidência todos os aspetos de desenvolvimento presentes nos registos.

Para além de se identificar as áreas de conteúdo que se encontram contempladas num determinado registo, importa também especificar de forma pormenorizada as competências evidenciadas pelas crianças. É relevante que esta análise seja efetuada após o comentário da criança pois o próprio discurso da criança pode constituir fonte de informação acerca a aprendizagem da criança.

Para a análise dos registos, o educador poderá apoiar-se em referentes curriculares como as áreas de conteúdo expostas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem e outros determinados no projeto educativo e projeto curricular de grupo.

Propostas de intervenção

O carácter formativo da avaliação através de portefólios pode ser muito evidente quando se estabelecem propostas de intervenção e objetivos de aprendizagem em função dos registos efetuados. É fundamental que se perspetivem oportunidades educativas mais desafiadoras em conformidade com o potencial de desenvolvimento que a criança vai apresentando.

Neste sentido, o conceito de zona de desenvolvimento proximal criado por Vygotsky (1994) é consentâneo com esta visão formativa da avaliação. A zona de desenvolvimento proximal pode ser caracterizada pela diferença entre o desenvolvimento efetivo da criança, manifestado pelo que consegue fazer sem ajuda, e o nível de desenvolvimento que poderá atingir com o apoio de alguém. É neste nível potencial de desenvolvimento que o educador deverá atuar de modo a torná-lo factual, sendo para tal necessário que planifique atividades de complexidade ao nível da zona de desenvolvimento proximal.

Assim, é importante avaliar o que ela é capaz de fazer sozinha e com a ajuda de outros antecipando as potencialidades de desenvolvimento e intervindo ao nível (Glazzard, Chadwick, Webster & Percival, 2010).

O portefólio revela-se, assim, muito vantajoso para a diferenciação pedagógica pelas potencialidades de apoio à gestão da heterogeneidade do grupo de crianças, através do conhecimento do ritmo de aprendizagem de cada uma, dos seus interesses e do modo como aprende. Por conseguinte, o educador, e sempre que possível juntamente com a própria criança, poderá definir novas tarefas de aprendizagem que podem ficar mencionadas no portefólio.

Reuniões de análise dos portefólios/conferências

Uma outra etapa no processo de elaboração de portefólios diz respeito à condução de reuniões de análise / conferências que poderão ser realizadas cerca de 2 ou 3 vezes durante o ano letivo.

As conferências podem ser de diferentes tipos: criança-adulto; criança-crianças; e criança-família. Nestas conferências a criança analisa o conteúdo do portefólio e apresenta-o ao educador, a outras crianças e à família. Esta etapa tem subjacente uma perspetiva colaborativa, inerente ao modo de realização de portefólios, efetuando-se após uma recolha substancial de registos.

Pretende-se com estas conferências relevar a aprendizagem da criança reforçando a sua reflexão em níveis mais profundos e promovendo a sua motivação e envolvimento pelo feedback de outros. As crianças são incentivadas a aceitar a responsabilidade pessoal pela sua aprendizagem e a assumirem um papel central no relato dos seus progressos, para além de desenvolverem capacidades de comunicação.

Conferência entre criança – educador

As reuniões de análise do portfólio realizadas com o educador têm como intenção o diálogo com a criança sobre as suas aprendizagens, tendo em conta a escuta do motivo das escolhas das crianças, para melhor compreender:

- o sentido e o significado que as crianças atribuem às situações e experiências vividas;
- as brincadeiras e realizações preferidas da criança;
- o que foi fácil e o que foi difícil para a criança e tomar consciência dos seus progressos e conquistas;
- os sentimentos e ideias da criança e o envolvimento emocional e motivacional nas atividades e situações de aprendizagem

E, ainda, para possibilitar:

- à criança participar no seu itinerário de aprendizagem, comprometendo-se com objetivos, prosseguindo interesses, efetuando um planeamento;
- fazer escolhas, justificá-las e tomar decisões;
- a reflexão da criança acerca das suas aprendizagens e a constatação/consciencialização do crescimento das suas competências;
- a reflexão e a autoavaliação da criança com consequências no processo de metacognição da criança.

A conferência entre criança-educador, sendo uma prática que dá espaço à criança para dialogar com o adulto e “reflectir sobre as suas escolhas” (Azevedo, 2009:146) favorece “a construção de um conhecimento mais real acerca das crianças e dos seus interesses e, em consequência, permite planificar a intervenção pedagógica de um modo mais acurado, mais justo e mais equitativo.” (Azevedo, 2009:146).

No processo de realização deste tipo de conferência, o educador deverá mostrar que é um momento importante para ouvir a criança, para fazer perguntas e para aprender mais sobre as suas ideias. O educador deverá assim ter a preocupação de ouvir cuidadosamente a criança e deixar que a conversa decorra com naturalidade procurando também mostrar à criança que os seus trabalhos e interesses são importantes e merecem ser analisados enfatizando o processo e progresso. Nestas conferências, o educador poderá estabelecer com a criança objetivos de aprendizagem/ intenções.

Conferência entre criança – crianças

Neste tipo de conferências, o educador prevê um tempo para que as crianças apresentem o seu portfólio às outras crianças. Pode optar por uma organização das crianças por pequenos grupos.

O papel do educador deverá ser criar um clima positivo e deixar que a conversa entre as crianças

se desenvolva e, sempre que for oportuno, o educador poderá intervir com o sentido de estimular capacidades de auto/hetero avaliação nas crianças. É importante ainda que incentive as crianças a fornecer feedback positivo e construtivo. Neste sentido, as outras crianças poderão dar sugestões para o melhoramento do portefólio que é apresentado.

Conferência entre criança – família

As conferências entre criança-família poderão ser realizadas no jardim-de-infância ou em casa, consoante a facilidade inerente a cada contexto. Esta será, portanto, uma decisão que cabe ao educador e à respetiva instituição educativa.

Nesta conferência a criança apresentará o seu portefólio aos pais e, por conseguinte, é essencial informar os pais acerca da filosofia subjacente à construção do portefólio e sobre o seu processo de execução. No caso de a conferência ser realizada em casa, é fundamental escrever aos pais explicando o seu papel na conferência referindo que devem escutar atentamente o que a criança apresenta no portefólio, usar um discurso positivo focalizando sobretudo no que a criança já é capaz de fazer com sucesso, questionar e encorajar sempre que considerarem apropriado.

Estas conferências permitem dar a conhecer à família os aspetos a que o educador dá importância e o trabalho que se vai desenvolvendo no jardim-de-infância, estimulando um paralelismo entre o trabalho do jardim-de-infância e as vivências do ambiente familiar (Belgrad, Burke e Fogarty, 2008; Kingore, 2008).

Relatórios narrativos

No sentido de sistematizar a informação recolhida através do portefólio, é relevante o educador realize relatórios narrativos/ sínteses de desenvolvimento sobre a criança. Estes relatórios são resumos descritivos sobre o desenvolvimento individual da criança durante um período de tempo (realizados 2 ou 3 vezes ao ano).

Relatório narrativo

15 de Janeiro de 2012

Área de Formação Pessoal e Social

A Beatriz é uma criança que demonstra autonomia e espírito de iniciativa e está frequentemente disposta a aprender coisas novas, manifestando curiosidade e desejo por experimentar novas atividades. Para além disso, esforça-se para melhorar o seu desempenho a vários níveis, como, por exemplo, no desenho, sendo persistente na realização das suas produções, preocupando-se e zelando pelos seus objetivos pessoais (ver registo nº 4 – Formação Pessoal e Social).

No que concerne à sua relação interpessoal com os pares, a Beatriz é uma criança que se relaciona facilmente com as outras crianças, com confiança e respeito. Quando as situações o exigem, a Beatriz tem a capacidade de aceitar e respeitar as sugestões e ideias dos outros em relação às suas próprias realizações (ver registo nº 3 – Formação Pessoal e Social), assim como dá oportunidades aos outros de intervirem nas suas brincadeiras (ver registo nº 11 – Expressão Dramática). (...)

Ilustração 3 – Excerto de um relatório narrativo/ síntese de desenvolvimento

Para a realização dos relatórios narrativos, o educador revê o portefólio percorrendo os registos ao nível das diferentes áreas de conteúdo e redige o texto com base na análise já referida em cada registo.

É de muita importância que os relatórios narrativos se focalizem unicamente na criança em questão e que evidenciem o que esta sabe e é capaz de fazer.

A informação contida num relatório narrativo deve constituir uma informação importante para o educador, levando-o a tomar consciência da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Este facto permite também ao educador refletir sobre a prática pedagógica, sobre as propostas que faz e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que oferece às crianças.

Apesar de o texto do relatório narrativo dever ser revelador do conhecimento científico e pedagógico do educador, este deve ser claro, de fácil leitura e compreensão para a família ou para qualquer outro profissional de educação.

A família tem o direito de saber tudo o que passa com a criança, até para que possa cumprir o seu dever de educar e, ainda, de assumir responsabilidades em participação, colaboração e complementaridade com o jardim-de-infância. Neste contexto, o jardim-de-infância deve fornecer os dados mais fidedignos possíveis, evitando o julgamento e respeitando princípios éticos. Este é um direito que subjaz às famílias e que os relatórios narrativos permitem promover e consubstanciar.

Plano de ação

A definição de um plano de ação pode constituir um outro elemento do portefólio que responde ao carácter formativo da avaliação.

Como referido anteriormente, o portefólio não tem o objetivo colocar em evidência as dificuldades da criança. No entanto, não significa que estas dificuldades sejam ignoradas, pois é papel do

educador intervir a este nível. Por conseguinte, no plano de ação, realizado após o relatório narrativo, o educador expõe objetivos de aprendizagem e estratégias de atuação para potenciar um maior desenvolvimento da criança e, assim, colmatar as suas dificuldades.

Este plano de ação é elaborado, portanto, com a conceção de que o ambiente educativo, com as interações que nele se desenvolvem, se assume como facilitador de aprendizagens e desenvolvimento da criança. Portanto, o foco não estará somente na definição de objetivos de aprendizagem mas sobretudo nas estratégias que poderão ser desenvolvidas para responder a esses mesmos objetivos.

A colocação de um plano de ação no portefólio da criança permite também uma comunicação direta com a família acerca de estratégias delineadas com vista a potenciar aprendizagens na criança. Ainda, envolver a criança no estabelecimento de objetivos e estratégias de aprendizagem para o plano de ação, através do diálogo sobre os aspetos que poderá ainda melhorar e aprender, responde ao princípio de assumir a criança como protagonista do seu percurso de aprendizagem.

Em síntese...

Resumidamente, o processo de construção de portefólios de crianças passa pelas seguintes fases:

1. Estabelecimento de uma estrutura e objetivos para os portefólios	É determinada a finalidade do portefólio estabelecendo-se a sua estrutura e o tipo de itens a recolher.
2. Recolha de registos	São recolhidos, pelo adulto e pela criança, trabalhos efetuados e registos fotográficos de situações significativas.
3. Reflexão sobre o trabalho/ situação	São colocados comentários por parte de quem selecionou o registo (adulto ou criança) justificando a razão da escolha e reflexão da criança sobre o que aprendeu.
4. Análise dos registos	Efetua-se uma análise identificando-se as áreas de conteúdo contempladas e os indicadores de desenvolvimento e aprendizagem presentes em cada registo.
5. Definição de propostas de intervenção	Sempre que pertinente, são definidas propostas de intervenção com vista a auxiliar a criança a favorecer o processo de aprendizagem numa dimensão específica.
6. Realização de conferências/ reuniões de análise	Promovem-se conferências criança-educador, criança-crianças e criança-família em que a criança tem a oportunidade de mostrar aos outros as evidências de aprendizagem.
7. Elaboração do relatório narrativo e do plano de ação	O educador elabora resumos descritivos acerca do desenvolvimento individual da criança relativo a um período de tempo e define objetivos de aprendizagem e estratégias de intervenção com vista a potenciar um maior desenvolvimento da criança.

Ilustração 4 – Fases da elaboração de portefólios

Considerações finais

O portfólio é um instrumento que se tem apresentado como relevante enquanto instrumento de avaliação autêntica por permitir a seleção de trabalhos e registos que melhor ilustram o processo de aprendizagem estimulando a participação e autoavaliação da criança, ao contrário de uma avaliação exclusiva do educador.

Através do processo de selecionar e refletir, as crianças vão assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem. É facultada a oportunidade à criança de desenvolver capacidades metacognitivas pela reflexão sobre a sua própria ação e aprendizagem, sobre como aprendeu e o que poderá aprender a seguir, de expressar a sua opinião enquanto sujeito com agência e protagonista da sua aprendizagem, para além de ter a oportunidade de receber feedback dos adultos sobre si própria. Deste modo, potencia-se a tomada de consciência e o desenvolvimento de disposições importantes para o processo de aprender a aprender. Deve haver assim, neste processo, a pretensão de capacitar (empowering) a criança e focar na sua aprendizagem de forma holística.

Os educadores, por outro lado, passam também a conhecer mais sobre o processo de aprendizagem das crianças e vão recebendo "feedbacks" relevantes sobre a sua prática que poderão levar a mudanças para melhorar a qualidade da intervenção educativa.

Para além do portfólio permitir explicitar as aprendizagens desenvolvidas pela criança, possibilita também ao educador comunicar à própria criança e aos restantes intervenientes, nomeadamente aos pais, as suas intencionalidades educativas, os aspetos que mais valoriza no processo de aprendizagem das crianças.

A utilização de portfólios de crianças em contexto de educação de infância possui, assim, benefícios tanto para o educador como para a criança.

No entanto, não se pode asseverar que a utilização de portfólios leve inevitavelmente a boas práticas pedagógicas e de avaliação. É essencial que o profissional de educação domine os pressupostos que subjazem a utilização de portfólios enquanto metodologia de avaliação autêntica para que os execute de forma profícua para a criança e para a sustentação da sua própria intervenção educativa.

Referências

- AZEVEDO, A. Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2009.
- AZEVEDO, A. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira- Formosinho, J. (Org.). A Escola vista pelas Crianças. Porto: Porto Editora, 2008.
- BARREIRA, C. Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: a avaliação formadora e a avaliação autêntica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 3-33, 2001.
- BELGRAD, S., BURKE, K. e FOGARTY, R. *The Portfolio Connection - Student Work Linked to Standards*. CA: Corwin Press, 2008.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ed. Paidós, 1987.
- COELHO, C. e CAMPOS, J. Como abordar...o portfólio na sala de aula. Porto: Areal Editores, 2003.
- CRAVEIRO, C. Formação em contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância. Tese de Doutoramento. Braga: IEC – Universidade do Minho, 2007.
- DECRETO-LEI Nº 241/2001, de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Lisboa: Prensa Nacional.
- EDMIASTON, R. Avaliando e Documentando a Aprendizagem nas Salas de Aula Construtivistas. In De Vries, R. [et al.] *O currículo construtivista na educação infantil: prática e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19, 41, p. 347-372, 2008.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GLAZZARD, J., CHADWICK, D., WEBSTER, A. & PERCIVAL, J. *Assessment for Learning in the Early Years Foundation Stage*. London: Sage, 2010.
- GONÇALVES, I. M. *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial, 2008.
- HELM, J. H., BENEKE, S., & STEINHEIMER, K. *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York: Teachers College Press, 2007.
- KANKAANRANTA, M. Self-portrait of the child: Portfolios as a means of self-assessment in preschool and primary school. ERIC, 1996. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED403058.pdf>. Acesso em 1 de Maio de 2012.
- KANKAANRANTA, M. *Developing digital portfolios for childhood education*. Jyväskylä: Jyväskylä University, 2002. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED464708.pdf>. Acesso em 1 de Maio de 2012.
- KINGORE, B. *Developing Portfolios for Authentic Assessment* Thousand Oaks. CA: Corwin Press, 2008.

LOSARDO, A. e NOTARI-SYVERSON, A. *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore: Brookes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação, 2007. Disponível em <http://dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>. Acesso em 25 de Fevereiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da Educação, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

NUNES, A. e MOREIRA, A. O “portfólio” na aula de língua estrangeira. In Sá-CHAVES, I. *Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PARENTE, C. Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: O portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do GEDEI (7), p. 22-46. Porto: Porto Editora, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A participação guiada – no coração da pedagogia da infância? *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 38, nº1,2,3, XXXX, p.145-158, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e FORMOSINHO, J. Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J. (Org.) *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Ed. Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., et al. A avaliação alternativa na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, 2002.

PARENTE, C. *Práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento. Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 2004

SALEMA, M. *Aprender a pensar: a metacognição na composição escrita*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.

SANTOS, A. e SILVA, B. A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância. *Cadernos de Estudo*, 6, p. 71-86, 2007.

VILLAS BOAS, F. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa, 2006.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. São Paulo: Artmed Editora, 2002.