

Da Reflexão à Investigação: (Re)significar a Educação de Infância num Percurso de Partilha e Aprendizagem

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Beatriz Bernardino Barbeiro Gomes

Trabalho realizado sob a orientação de

Luís Miguel Gonçalves de Oliveira

Leiria, abril de 2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NA PRÁTICA DE ENSINO

SUPERVISIONADA

Professora Doutora Albertina Fortunato: Professora Supervisora das Práticas Pedagógicas em contextos de Educação de Infância – Creche, Jardim de Infância I e II.

DEDICATÓRIA

Aos meus **Avós**, as minhas três estrelinhas mais brilhantes, eu sei que estão tão felizes e orgulhosos quanto eu! Aos meus Avós por serem um Exemplo para mim! Obrigada pelo vosso carinho, amor, atenção e proteção e pela força, fé e coragem que me transmitem.

Guardar-vos-ei eternamente no meu coração!

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que me ajudaram a desenvolver enquanto pessoa e profissional, o meu SINCERO OBRIGADA! *Mas em especial...*

Ao Meu Irmão porque é a pessoa mais importante da minha vida! Obrigada por seres um exemplo, obrigada pela tua presença e disponibilidade! Obrigada pelos abraços, pelas palavras carinhosas, pelos incentivos, pelo apoio e por todo o amor que manifestas em cada gesto! Aos meus pais e aos meus avós pela força e apoio incondicional! Obrigada por me ajudarem a ser todos os dias cada vez mais e melhor, através do vosso testemunho e exemplo!

Às minhas duas tias que acompanham a minha vida, pessoal e académica. Obrigada pelas palavras de força, conforto e incentivo e por me fazerem sentir única e especial! Obrigada por tudo aquilo que são para mim! À minha família, que acompanhou todo o meu percurso e as minhas aventuras, obrigada de coração! Obrigada pela disponibilidade, força, incentivo e atenção. São um Exemplo para Mim, como sou feliz ao vosso lado, verdadeiramente feliz! Às minhas Amigas e aos meus Amigos pelo apoio, pela presença, pela preocupação e pela amizade sincera! À minha colega e Amiga, Rute, pelo apoio, pela disponibilidade, pela amizade incondicional! De facto, vivemos juntas, muitos dilemas e inquietações, mas Juntas superámos e vencemos!

Ao Professor Miguel por ser, para mim, uma inspiração, um modelo a seguir! Obrigada pela atenção, pela disponibilidade, pelas partilhas, pelas reflexões, pelos conselhos, pelos desafios e pelas aprendizagens proporcionadas. A todos os Professores da ESECS pelos ensinamentos e por terem contribuído de forma decisiva para o que sou hoje! Às Professoras Isabel Lopes da Silva e Maria João Cardona pela disponibilidade, atenção e carinho demonstrado!

... porque cada uma deixou uma marca, a Sua marca!

A todas as pessoas que marcaram o meu percurso, em especial às crianças, por me fazerem ter cada vez mais certezas, dia após dia, que a Educação de Infância é um caminho a seguir! O Meu Caminho, eu quero Ser Educadora de Infância...

(...) os educadores estão, actualmente, a ser solicitados não apenas a «fazerem» mas a «dizerem» acerca do que fazem, isto é, a construírem um discurso educacional sobre as suas práticas, que as definam e corporalizem (Portugal e Leavers, 2010, p.7).

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Tem como intenção, essencialmente, tornar visíveis as aprendizagens mais significativas vivenciadas nos diversos contextos da Prática de Ensino Supervisionada.

Numa primeira parte, designada de dimensão reflexiva, foi contemplada a partilha de experiências em contexto de creche e de jardim de infância I e II. Considerou-se indispensável iniciar com uma reflexão sobre a criança, o educador e o brincar na infância, o contributo dos tempos, espaços e materiais no desenvolvimento e aprendizagem da criança, o percurso realizado entre a observação e a avaliação e, por último, a relação creche-criança-família. Foram explorados tópicos sobre o brincar com a oralidade e com a escrita e, por fim, o percurso realizado entre a observação e a avaliação, nos dois contextos de jardim de infância. Para finalizar, revisitámos alguma literatura sobre a Abordagem de Projeto em contextos de Educação de Infância, como também apresentámos, em jeito de partilha e reflexão, os momentos vivenciados no decorrer do projeto. Procurámos ainda evidenciar as fases que o contemplaram e as aprendizagens que emergiram com a sua implementação.

Com o início das práticas, percebemos que é fundamental que todos os educadores tenham conhecimentos práticos e teóricos sobre os fundamentos e os princípios que sustentam a pedagogia da primeira infância. A vivência diária com crianças no contexto de creche, possibilitou a (re)significação da conceção da criança. Hoje, olhamo-la como um ser competente. A criança em creche participa ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, por isso, tem agência neste percurso. Aprende, descobre e desafia-se, diariamente, de forma autónoma, em interação e relação com o outro. Vivenciar dois contextos de jardim de infância, ajudou-nos a compreender que a Educação Pré-escolar não é uma preparação para a escolaridade obrigatória. Mais importante do que proporcionar o contacto com letras e números, os educadores devem privilegiar, acima de tudo, a vinculação com cada criança, a sua felicidade e o seu bem-estar.

A segunda parte, designada dimensão investigativa, diz respeito a um estudo desenvolvido no contexto de jardim de infância II, no 3.º semestre do mestrado. Com este ensaio investigativo foi nossa intenção conhecer com maior profundidade a avaliação na Educação Pré-Escolar, nomeadamente a implementação de uma avaliação alternativa e autêntica, dando enfoque ao papel do educador, da criança e da família neste processo de partilha. Procurou-se desconstruir o conceito de avaliação, identificar e conhecer diferentes instrumentos de avaliação e perceber como se pode construir e implementar um portefólio, em contexto de jardim de infância.

Ao analisar os dados, percebemos que a avaliação que se preconiza na teoria de referência, não corresponde à que se praticou nos contextos que conhecemos. Constatou-se ainda que, quando as crianças se envolvem, verdadeiramente, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente na construção de um recurso de avaliação, são mais felizes, autoconfiantes, conscientes, interessadas, motivadas, questionadoras e reflexivas. Também se percebeu que um portefólio deve refletir a evolução da criança em todas as dimensões, de forma sistemática, partilhada e autêntica.

Palavras chave

Avaliação, Avaliação alternativa e autêntica, Educação de infância, Investigação, Portefólio, Reflexão.

ABSTRACT

This report is part of the Master in Pre-School Education, held at the Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Intending, essentially, to make visible the most significant learning experiences in the different contexts of Supervised Teaching Practice.

In a first part, called the reflective dimension, the sharing of experiences in the context of day care and kindergarten I and II is contemplated. It was considered essential to start with a reflection on the child, the educator and playing in childhood, the contribution of time, spaces and materials in the child's development and learning, the path taken between observation and assessment and, finally, the daycare-child-family relationship. Topics on playing with orality and writing are explored and, finally, the path taken between observation and assessment, in the two contexts of kindergarten. Finally, we will revisit some literature on the Project Approach in Childhood Education contexts, as well as present, in a way of sharing and reflection, the moments experienced during the project. We will also try to highlight the phases that contemplated it and the learning that emerged with its implementation.

With the beginning of practices, we realized that it is essential that all educators have practical and theoretical knowledge about the foundations and principles that support early childhood pedagogy. The daily experience with children in the context of day care, enabled the (re) meaning of the child's conception. Today, we look at her as a competent being. The child in a day care center actively participates in its development and learning process and, therefore, has an agency along this path. Learn, discover and challenge yourself, daily, autonomously, in interaction and relationship with others. Experiencing two contexts of kindergarten, helped us to understand that Pre-school Education is not a preparation for the required school. More important than providing contact with letters and numbers, educators must

prioritize, above all, the bond with each child, their happiness and well-being.

The second part, called the investigative dimension, concerns a study developed in the context of kindergarten II, in the 3rd semester of the master's degree. With this investigative essay it was our intention to learn more about the evaluation in Pre-School Education, namely the implementation of an alternative and authentic evaluation, focusing on the role of the educator, the child and the family in this sharing process. We tried to deconstruct the concept of evaluation, identify and know different evaluation instruments and understand how to build and implement a portfolio, in the context of kindergarten.

When analyzing the data, we realized that the evaluation recommended in the reference theory does not correspond to the one practiced in the contexts we know. It was also found that, when children are truly involved in their development and learning process, namely in the construction of an evaluation resource, they are happier, self-confident, aware, interested, motivated, questioning and reflective. It was also realized that portfolio should reflect the child's evolution in all dimensions, in a systematic, shared and authentic way.

Keywords

Assessment, Alternative and authentic assessment, Childhood education, Research, Portfolio, Reflection.

ÍNDICE GERAL

Intervenientes na Prática de Ensino Supervisionada	II
Dedicatória	III
Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VIII
Índice de Fotografias.....	XIII
Índice de Esquemas	XIV
Índice de Quadros	XIV
Abreviaturas	XV
Introdução.....	1
Parte 1 - Viver a Creche e o Jardim de Infância	3
Capítulo I: Abrir as Janelas da Creche - Privilegiando o Brincar, a Partilha, a Alegria de Viver e Ser	4
1.1. O Contexto Educativo e o Grupo de Crianças	4
1.2. (Des)construir Conceções: A Criança, o Educador, o Brincar e as Interações na Creche	5
1.3. Da Observação à Avaliação: Um Percorso Reflexivo de Desafio e Aprendizagem	9
1.4. Creche-Criança-Família: Construindo Relações	13
Capítulo II: Viver e Ser no Jardim de Infância - Dois Percursos, Duas Situações de Aprendizagem e Partilha	16
2.1. Dois Contextos Educativos e respetivos Grupos de Crianças	16
2.2. (Des)construir Conceções: A Criança, o Educador e o Brincar no Jardim de Infância.....	18
2.3. Da Observação à Avaliação: Um Percorso de Mudança, Desenvolvimento, Aprendizagem e Reflexão	20
2.4. Brincar com a Oralidade e com a Escrita: Um Caminho para a Descoberta ...	24
Capítulo III: Abordagem de Projeto em Jardim de Infância	28

3.1. Revisitando a Literatura	28
3.1.1. Pensar a Avaliação na Abordagem de Projeto	29
3.2. Partilha de uma Abordagem de Projeto – “O 25 de abril Visto pelas Crianças”	30
3.2.1. Situação Desencadeadora do Projeto	30
3.2.2. Primeira Fase: <i>O que Sabemos?</i>	32
3.2.3. Segunda Fase: <i>O que Queremos Saber? Como Vamos Descobrir?</i>	32
3.2.4. Terceira Fase: <i>À Descoberta</i>	34
3.2.5. Quarta Fase: <i>O 25 de abril Visto pelas Crianças</i>	35
Uma Reflexão Pessoal sobre o Percurso Vivenciado Durante a Abordagem de Projeto em Jardim de Infância	37
Parte 2 - Viver uma Experiência de Investigação	40
Capítulo IV: Enquadramento Teórico	42
<i>A Avaliação em Educação Pré-Escolar</i>	42
4.1. Conceito e Origem	42
4.2. Finalidades da Avaliação em Educação Pré-Escolar	44
4.3. A Avaliação e a Legislação em Vigor.....	45
4.4. Avaliação Alternativa e Autêntica	47
4.4.1. Portefólio: Muito mais do que um Instrumento de Avaliação!	48
4.4.2. Estrutura e Concretização do Portefólio.....	50
4.4.3. Seleção, Análise e Interpretação de Conteúdo do Portefólio	53
Capítulo V: Metodologia de Investigação	55
5.1. Problemática e Objetivos da Investigação	55
5.2. Esclarecimento Metodológico.....	55
5.2.1. Contexto e Intervenientes no Ensaio Investigativo	56
5.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	57
5.2.3. Procedimentos Metodológicos	59
Capítulo VI: Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados.....	61
6.1. Avaliação em Educação Pré-Escolar.....	61
6.1.1. Conceção e Finalidades da Avaliação	61
6.1.2. Conceções Diferenciadas de Avaliação: Avaliação Alternativa e Autêntica	63

6.1.3. A Avaliação em Contexto: Da Teoria à Prática	65
6.1.4. Operacionalização da Avaliação	67
6.2. Portefólio em Educação Pré-Escolar	71
6.2.1. Conceção e Finalidades do Portefólio	71
6.2.2. Operacionalização do Portefólio	75
6.3. Revisitando o Portefólio do António.....	79
Conclusões da Investigação	84
Meta Reflexão: Cruzando Olhares e (Re)construindo uma Identidade em Educação de Infância	91
Bibliografia	94
Anexos	99
Anexo I: Projeto O 25 de abril Visto pelas Crianças – Ilustrado	I
Anexo II: Análise do Portefólio	VI
Anexo III: Apreciação Global do Portefólio pelos Pais	VIII
Anexo IV: Guiões de Entrevista	IX
Anexo V: Matrizes Categroriais de Análise de Conteúdo.....	XIII
Anexo VI: Digitalização do Portefólio do António	CXII

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Gustavo a cheirar hortelã-pimenta.....	8
Fotografia 2: Gustavo, Miguel, Martim e Ema a interagirem entre si e a explorar o cesto dos tesouros.....	8
Fotografia 3: Gustavo a cheirar alfazema.	8
Fotografia 7: Grelha de Desempenho – Desenho Livre com Tintas e Palhinhas (Parte I)	22
Fotografia 8: Grelha de Desempenho – Desenho Livre com Tintas e Palhinhas (Parte II) e Registo Fotográfico	22
Fotografia 9: História “O Capuchinho Vermelho” em Story Face	27
Fotografia 10: Diogo a explorar um cravo.	32
Fotografia 11: Luís a explorar um cravo.	32
Fotografia 12: Sara a cheirar um cravo.	32
Fotografia 13: Tiago a explorar uma rosa e Ema a cheirar um cravo.	32
Fotografia 14: Renato a cheirar uma rosa.	32
Fotografia 15: Flor e Sara a cheirar uma rosa.	32
Fotografia 16: Ema a explorar uma rosa.	32
Fotografia 17: Estrela a explorar uma rosa e Rui a observá-la.	32
Fotografia 18: Grupo de crianças a visualizar o registo trazido de casa por Estrela.....	34
Fotografia 19: Estrela a fazer a sua partilha, orientada pela mestranda.	34
Fotografia 20: Ema a explorar os livros presentes na biblioteca.....	35
Fotografia 21: Daniel a explorar os livros presentes na biblioteca.	35
Fotografia 22: Partilha de Aprendizagens do Grupo 4 para o restante grupo de crianças.	37
Fotografia 23: Tomás, Luís e Flor com o seu cartaz de divulgação das aprendizagens.	37

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Teia de Orientação - Fase 1 O que sabemos?	32
Esquema 2: Teia de Orientação - Fase 2 O que queremos saber/descobrir?	33

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Organização da Recolha e Análise de Dados.....	57
Quadro 2: Design de Investigação	60

ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AP – Abordagem de Projeto

BMALV – Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CNaPPES – Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior

EI – Educação de Infância

EIPE – Encontro de Investigação e Práticas em Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PP – Prática Pedagógica

PPT – *PowerPoint*

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. Este documento reflete um percurso de experiências e aprendizagens, decorrentes da prática de ensino supervisionada dividida em três práticas pedagógicas, uma em creche, outra em jardim de infância I e a última em jardim de infância II. As duas primeiras foram realizadas numa Instituição Particular de Solidariedade Social e a terceira e última foi concretizada numa instituição de rede pública. O relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira diz respeito à dimensão reflexiva relativa às vivências nos diferentes contextos de prática, a segunda diz respeito à dimensão investigativa, com um estudo realizado na prática pedagógica em jardim de infância II.

A primeira parte, *Viver a Creche e o Jardim de Infância*, contempla três capítulos e refere-se às três práticas vivenciadas em contextos diferentes. O primeiro capítulo, *Abrir as Janelas da Creche – Privilegiando o Brincar, a Partilha, a Alegria de Viver e Ser*, diz respeito à prática realizada em creche, entre os meses de setembro de 2017 a janeiro de 2018, de segunda a quarta-feira de cada semana. O segundo capítulo, *Viver e Ser no Jardim de Infância – Dois Percursos, Duas Situações de Aprendizagem e Partilha*, remete para as experiências vivenciadas no primeiro contexto jardim de infância I. Decorreram entre os meses de fevereiro a junho de 2018 e no contexto de jardim de infância II decorreram entre os meses de setembro de 2018 a janeiro de 2019. Também nestes dois contextos, a prática decorreu entre segunda e quarta-feira de cada semana. No terceiro capítulo, *Abordagem de Projeto em Jardim de Infância*, apresentamos um projeto desenvolvido com as crianças do contexto de jardim de infância I, “O 25 de abril visto pelas crianças”. Também destacaremos as aprendizagens realizadas ao longo do processo.

A segunda parte, *Viver uma Experiência de Investigação*, contempla três capítulos. O capítulo IV diz respeito ao enquadramento teórico, nele aprofundaremos alguns conceitos como avaliação, avaliação alternativa e autêntica e portefólio de aprendizagem. Destacaremos alguma legislação sobre avaliação e faremos também referência às finalidades da avaliação na Educação Pré-Escolar. O capítulo V apresenta a metodologia de investigação utilizada. No capítulo VI serão apresentados e analisados os dados recolhidos e também se fará a discussão dos resultados. Por último, surge a conclusão da investigação. O relatório termina com uma meta conclusão, *Cruzando Olhares e (Re)construindo uma Identidade em Educação de Infância*, onde é realizado um último

olhar sobre todo o percurso. Um percurso recheado de conquistas, descobertas, superações, aprendizagens e uma reflexão constante.

Ao realizar esta investigação, tivemos como principal foco (re)descobrir e (re)significar a problemática da avaliação em educação de infância, em específico em contexto de jardim de infância. Procuramos investigar sobre a avaliação alternativa e autêntica, bem como a sua implementação em jardim de infância. Neste contexto, também nos questionamos sobre como poderá o educador de infância implementar este tipo de avaliação de uma forma partilhada, com a criança e com a família. Ao longo do processo de investigação e reflexão, procuraremos aprofundar os conceitos de avaliação e avaliação alternativa e autêntica, identificar e conhecer diferentes instrumentos de avaliação e perceber como se pode construir e implementar um portefólio e uma avaliação por portefólio.

PARTE 1 - VIVER A CRECHE E O JARDIM DE INFÂNCIA

Esta primeira parte, *Viver a Creche e o Jardim de Infância*, capítulos I, II e III, corresponde a uma reflexão relativa ao que foi vivenciado em dois contextos: Creche e Jardim de Infância (JI).

No capítulo I, *Abrir as Janelas da Creche: Privilegiando o Brincar, a Partilha, a Alegria de Viver e Ser*, explorar-se-á o que foi vivenciado neste contexto. Farei uma breve apresentação do contexto e do grupo de crianças, refletirei e investigarei sobre diversos referentes, como por exemplo a criança, o educador, a família e o brincar na creche. Tentarei também aprofundar os meus conhecimentos sobre os materiais, os espaços e tempos na creche, tendo em conta o que o foi vivenciado no semestre da Prática Pedagógica (PP). Ainda neste capítulo problematizarei sobre o percurso realizado no ciclo observação - avaliação, realçando o contacto com esta experiência em contexto de creche.

No segundo capítulo, *Viver o Jardim de Infância: Dois Percursos, Duas Situações de Aprendizagem e Partilha*, farei uma apresentação dos dois contextos e respetivos grupos de crianças. Neste capítulo também refletirei sobre a criança, o educador e o brincar em JI. Partilharei a experiência sobre o brincar com a oralidade e com a escrita no JI.

Por último, ainda neste segundo capítulo, problematizarei sobre o percurso vivenciado no ciclo observação - avaliação, destacando algumas das descobertas e desafios enfrentados. Relativamente ao terceiro e último capítulo desta parte, *Abordagem de Projeto no Jardim de Infância: “O 25 de abril visto pelas crianças”* será apresentado um projeto que visa explorar a Abordagem de Projeto (AP), uma vez que é baseado nessa abordagem. Inicialmente será revisitada alguma literatura sobre a temática e, para finalizar, será partilhado o projeto vivenciado, as suas fases e as aprendizagens que foram emergindo com a sua implementação.

CAPÍTULO I: ABRIR AS JANELAS DA CRECHE - PRIVILEGIANDO O BRINCAR, A PARTILHA, A ALEGRIA DE VIVER E SER

No capítulo I refletirei de uma forma mais aprofundada sobre alguns referentes que marcaram o percurso vivenciado neste contexto. Tais como a (des)construção de concepções, nomeadamente a concepção de criança, de educador, do brincar e da creche. Também refletirei sobre a importância que se deve atribuir aos materiais, aos espaços e aos tempos em creche, partilharei ainda o percurso que experienciei da observação à avaliação, bem como as aprendizagens que daí emergiram. Por último, mas igualmente relevante, destacarei a importância que a relação creche-família assume no bem-estar, na felicidade e no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.1. O CONTEXTO EDUCATIVO E O GRUPO DE CRIANÇAS

A PP em contexto de creche, foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada no coração da cidade de Leiria. Esta instituição, para além da valência de creche, contemplava a valência de JI e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). A sala onde realizei a minha prática – *Sala dos Rouxinóis* – situava-se no primeiro piso da instituição, era retangular e o piso em tacos de madeira. A iluminação predominantemente natural, uma vez que possuía quatro janelas viradas para o exterior – rua. A *Sala dos Rouxinóis* tinha duas cadeiras de baloiço, quinze cabides, um espelho, três placares, cinco caixas de arrumação de brinquedos, almofadas, pufes, dois armários de arrumação, vinte cubos onde se colocavam os pertences das crianças. Na sala existiam três áreas, a área da higiene, a área do brincar e a área do reforço alimentar. A higiene das crianças era feita ou no WC ou no fraldário. A área do brincar era preferencialmente na zona do tapete. No entanto, as crianças utilizam todo o espaço da sala de atividades para fazer as suas brincadeiras e explorações. A área do reforço alimentar contemplava um tapete e pufes, onde as crianças tomavam o reforço e bebiam água.

O grupo era composto por seis crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino, perfazendo um total de quinze crianças, com idades compreendidas entre os nove e os vinte e quatro meses. Com as interações com o grupo, fui percebendo que demonstravam um interesse significativo durante a exploração de histórias infantis, de jogos de encaixe, de animais e nenucos, de utensílios de cozinha e de canções, especialmente as canções que eram acompanhadas por gestos. Fui constatando que, aos poucos, as crianças iam começando a imitar os gestos que íamos fazendo. Percebi ainda que, inicialmente, as

brincadeiras eram predominantemente individuais. Contudo, com o tempo, as interações foram-se ampliando, as crianças foram interagindo cada vez mais com os seus pares e com adultos.

1.2. (DES)CONSTRUIR CONCEÇÕES: A CRIANÇA, O EDUCADOR, O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA CRECHE

A vivência diária com este grupo de crianças possibilitou a emergência de inúmeras aprendizagens. Ajudou-me, principalmente, a reformular a minha conceção de criança e de educador na creche. Tive a oportunidade de compreender melhor o seu papel em contexto de creche e de que forma a sua postura e conhecimento sobre a prática condicionam o bem-estar, a felicidade, o desenvolvimento harmonioso e as aprendizagens significativas da criança. Esta experiência também possibilitou que reconhecesse o potencial da creche, das interações e do brincar na vida da criança.

O receio, a dúvida, o desejo de conhecer um contexto desconhecido e o grupo de crianças e a vontade de me aproximar mais à realidade de um educador marcaram de uma forma decisiva este percurso. As questões eram imensas e o desejo de encontrar respostas ainda maior, “Como será que vai ser o meu dia? Como será o dia de uma criança em contexto de creche? Qual será o meu papel”, “O que fazem as crianças com um ano?”, “Como será que vai ser o momento das experiências educativas?”, “Como interajo com elas se ainda não falam? Como será que vai ser a nossa comunicação? Como é que as crianças se vão expressar? Como é que as vou conseguir entender?”. Com o tempo, a experiência e a vivência diária no contexto fui conseguindo responder às questões e fui (des)construindo as minhas conceções e aprendendo com todo este processo formativo.

Experienciar este contexto ajudou-me a reconhecer o enorme potencial que a creche assume na vida da criança. Hoje olho a creche como um espaço onde o “brincar é privilegiado e as relações intensamente vividas” (Gonçalves, 2014, p.30). Para mim a creche é um espaço de interação e relação com o outro e com o meio, que proporciona o desenvolvimento harmonioso da criança e potencia a emergência de aprendizagens significativas, espontâneas e ricas. Olho para o espaço da creche como caloroso, seguro e estimulante. Na creche, a criança aprende e desenvolve-se ao seu ritmo e de uma forma ativa e plena. Além de ser um espaço rico e de incentivar a aprendizagem e o desafio constante, também o educador assume um papel fulcral para que o bem-estar, a felicidade, a relação, o desenvolvimento e a aprendizagem lhe sejam constantemente assegurados.

Durante a PES, percebi que a relação que fui construindo com cada criança e elas comigo, se revelou fundamental. Conhecer as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as suas características individuais foi um excelente ponto de partida para sustentar uma prática com qualidade neste contexto. Para mim, o educador deve demonstrar-se verdadeiramente disponível para cada criança, pois mais do que assegurar, apoiar e valorizar o percurso de aprendizagem e descoberta, o educador deve caminhar com ela, ao seu lado. Olho para o educador em creche como um verdadeiro amigo e pilar na vida da criança. O amor, o carinho, a entrega, a empatia, a disponibilidade, a dedicação e preocupação constantes devem recheiar o dia a dia de um educador. Considero que esta forma de estar e viver influencia de forma direta e decisiva a sua prática e, por conseguinte, a relação com a criança, o seu bem-estar e as oportunidades que lhe proporciona.

Apreendi com este grupo de crianças que a comunicação não se estabelece apenas através das palavras. Mesmo antes de falarem, as crianças demonstram o que querem, o que não querem, o que sentem e quais as suas preferências. Esta comunicação inicia-se através do choro, sons, gestos, lalações e holófrases. Na PP fui percebendo que é determinante que o educador converse muito com a criança e para a criança, cante para ela e leia histórias. Tendo o educador como exemplo, a criança, aos poucos, vai começando a expressar-se cada vez mais e melhor. Ao recordar as questões iniciais, concluo que as crianças pequenas comunicam, fundamentalmente, através da comunicação não verbal, e esse tipo de comunicação deve ser valorizada pelo educador. Percebi que é importante comunicarmos muito com cada criança porque desta forma o educador estará a ajudá-la a ampliar a sua comunicação, incentivando-a a comunicar com satisfação e a escutar de forma ativa e atenta.

No decorrer da prática, fui alterando a minha conceção sobre o brincar na creche, aos poucos fui-lhe atribuindo mais importância e significado, um significado diferente. Defendo que, ao brincar, a criança aprende mais sobre si, sobre os seus pares, sobre os adultos que a rodeiam e sobre o mundo em que está inserida, atribuindo-lhe significado. Para mim, um verdadeiro contexto de qualidade em creche, depois de assegurar o bem-estar, a segurança e a felicidade da criança, deve privilegiar o brincar. Coelho (2017, p.98) afirma que a “valorização do brincar na infância é, sem dúvida, uma das características definidoras da profissionalidade dos/as educadores/as de infância”. Entendo o brincar como uma atividade natural e espontânea do dia a dia da criança e como a melhor e mais

adequada fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Por considerar o brincar como o melhor estímulo para a criança se desenvolver e aprender, defendo que o educador deve ter em conta o ambiente educativo que proporciona à criança. Deve ser um ambiente que incentive o surgimento de interações positivas e relações seguras e estimulantes.

Com esta PP entendi que a organização do tempo se baseou, principalmente, nos momentos que deram corpo à rotina diária. Esta, embora flexível e (re)ajustável, deve ser previsível e regular. As crianças vão-se sentindo cada vez mais seguras e autónomas, porque se vão apercebendo dos momentos que compõem o dia. A apropriação e repetição diária dos momentos que são parte integrante da rotina, esclarecem a “estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro” (Zabalza, 1998, p.52). Investir em tempos de qualidade na creche é um dos princípios educativos. Este tempo, considerado de qualidade, vai-se construindo ao longo da rotina diária da criança. Neste “tempo de qualidade” fui percebendo que para ser verdadeiramente de qualidade, o educador deve demonstrar-se atento e disponível para cada criança, respeitando as suas necessidades e vontades. Desta forma, valoriza e nutre as interações que mantêm e o tempo que passam juntas.

Todos os espaços frequentados pelas crianças são espaços de aprendizagem, não só a sala de atividades. E, para isso, é fundamental que estejam adequados à idade das crianças e que respondam às suas necessidades, interesses e motivações. Ao estar atento às indicações das crianças, o educador “revoluciona, mexe e remexe [o espaço], desafia-nos com emoções, visões, que insistentemente nos convidam a deixar-nos seduzir pela magia da fluidez onde o sonho e a fantasia são possíveis” (Gonçalves, 2014, p.31). Além de um ambiente dinâmico, seguro e desafiador, é importante que as crianças tenham ao seu dispor diversos materiais para explorar e desafios a enfrentar. Para Post e Hohmann (2011, p.47) “tudo no mundo é novidade para bebés e crianças. Motivados por (...) uma intensa sede de experiência sensorial, bebés e crianças exploram objectos para descobrir o que são e o que fazem”. Ao viver este contexto de prática e tudo o que ele me proporcionou, percebi que, com uma exploração diversificada de objetos, para além de conhecer os materiais e as possibilidades de exploração que lhes oferecem, as crianças vão-se descobrindo, vão conhecendo o mundo e vão aprendendo sobre ele e com ele, em interação com o outro e com diferentes recursos.

Uma das experiências proporcionadas ao grupo de crianças foi a exploração de um cesto dos tesouros. Entendo-o como um recurso que incentiva e valoriza o respeito pelo tempo,

ritmo e intensidade de exploração de cada criança e onde a sua agência espontânea é privilegiada. Durante a exploração do cesto, a autonomia, a liberdade de escolha, a expressão e ação, a escuta, a concentração e a curiosidade de cada criança foram emergindo de forma espontânea (Fotografias 1, 2 e 3). E é esse “instinto de curiosidade da criança é o que a leva a descobrir o mundo. É a motivação interior da criança, a sua estimulação precoce *natural*” (L’Ecuyer, 2017, p.17).



Fotografia 1: Gustavo a cheirar hortelã-pimenta.



Fotografia 2: Gustavo, Miguel, Martim e Ema a interagirem entre si e a explorar o cesto dos tesouros.



Fotografia 3: Gustavo a cheirar alfavazema.

Para escolher os materiais a colocar no cesto dos tesouros tive em atenção os interesses, os gostos e as curiosidades que as crianças demonstravam diariamente, apercebi-me que se interessavam pelo jogo simbólico. Assim, escolhi recursos que considerava que despoletassem o “faz de conta”, como o cesto de verga, tachos, panelas e formas de alumínio, colheres de pau e vários tipos de ervas aromáticas. Optei por recorrer ao uso de objetos que não fossem de plástico, porque entendo que é importante privilegiar a utilização de materiais naturais no cesto dos tesouros, pois ajuda a “ultrapassar a uniformidade e os constrangimentos à estimulação sensorial dos objetos em plástico” (Araújo, 2013, p.39). Olho os materiais da natureza como uma fonte inesgotável de aprendizagem, interação e relação. Por atribuir uma elevada importância aos objetos naturais e por entender que são “uma das primeiras janelas de curiosidade da criança” (L’Ecuyer, 2017, p.77), só faria sentido que o meu primeiro cesto dos tesouros contemplasse este recurso. Entendo que o contacto direto com elementos da natureza despoleta inúmeros desafios, surpresas e possibilidades de ver, viver e experimentar elementos que fazem parte do seu dia a dia. Ao interagir com estes elementos, a criança tem a oportunidade de observar, conhecer, explorar e atribuir significado, o seu significado, ao mundo que a rodeia. Todos estes materiais foram pensados para que as crianças tivessem a oportunidade de aprimorar todos os sentidos. O cesto dos tesouros possibilita à criança o contacto com uma “variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.53). Durante o momento da

experiência, as crianças exploraram, descobriram e usufruíram, de uma forma plena, tranquila e autónoma, dos encantos da natureza.

Esta experiência constituiu um momento prazeroso, que privilegiou o bem-estar, a felicidade, a curiosidade, a relação, a aprendizagem ativa, a liberdade de exploração, a autonomia e a tomada de decisões. Incentivou um leque variado de interações repletas de significado e aprendizagem, interações com o espaço, com os materiais disponibilizados, com pares e com o adulto. Para mim, este tipo de abordagens e experiências em creche são verdadeiramente ricas, desafiantes, estimulantes e potenciadoras. No entanto, só farão sentido e só serão realmente enriquecedoras se a criança “explorar em continuidade, em interação, em comunicação, em liberdade de escolha, e se possa sentir intrinsecamente competente e participante” (Araújo, 2013, p.38).

1.3. DA OBSERVAÇÃO À AVALIAÇÃO: UM PERCURSO REFLEXIVO DE DESAFIO E APRENDIZAGEM

Com uma observação sistemática fui percebendo como é que cada criança reage nas diferentes situações do dia a dia, como interage com os seus pares, comigo e com os outros adultos, como se relaciona com os seus pais e como interage com os pais das outras crianças, o que lhe desperta mais curiosidade e interesse, o que lhe transmite mais receio. Percebi também o que cada criança gosta mais de fazer, o que gosta de comer, qual a sua preferência na forma de ser alimentada ou posta a dormir. Entendo que, ao reconhecer o tempo, o ritmo e a vontade de cada criança, para além de respeitá-la, estou a olhá-la como única e especial que é. Durante a PP, procurei interagir de forma cuidadosa e calorosa com cada criança, aos poucos fui-me apercebendo das suas particularidades. Particularidades que a tornam num ser com uma unicidade inatingível. Esta observação cuidada permitiu-me evidenciar a “singularidade de cada criança, (...) a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” (Parente, 2012c, p.6).

Ao observar as crianças aprendi mais sobre elas, aprendi mais sobre mim nas interações que mantínhamos e fui-me apercebendo, cada vez mais, da relação que estávamos a nutrir em conjunto. Aos poucos, fui conhecendo e entendendo cada vez mais e melhor cada criança do grupo e cada criança em grupo. Logo, reconheço a observação como parte integrante do processo de avaliação em EI, entendo-a como um elemento determinante no dia a dia de um educador de infância. Carvalho e Portugal (2017, p.22) defendem que observações “contínuas permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de

responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e objetivos do currículo”. Olho para a observação como o primeiro passo para se realizar uma avaliação de qualidade em creche, uma avaliação autêntica, contextualizada e adequada a cada criança. Como refere Araújo (2017, p.111), as observações “rigorosas e sistemáticas de bebés e crianças nas suas interações com pessoas e materiais constituem uma base inalienável da avaliação autêntica”. Assim, importa que seja uma observação frequente, atenta e cuidadosa, em momentos diversificados do dia a dia das crianças. Com a prática compreendi que quanto mais constante, sensível e reflexiva for a minha observação, mais acessível será planificar de acordo com os interesses, curiosidades, necessidades e gostos de cada criança, de uma forma particular, e do grupo, de uma forma geral.

Ao iniciar a prática neste contexto, um dos referentes que me causou mais angústia, mas mais curiosidade foi a avaliação. Esta ambivalência de emoções, fez-me (re)olhar a avaliação e encará-la como um desafio, proporcionando-me momentos de reflexão e problematização. Esta postura incentivou-me a investigar mais sobre o que é a avaliação em contexto de creche. Eram inúmeras as questões que emergiam no meu dia a dia, “O que é avaliar?”, “O que é avaliar em creche?”, “Como se avaliam crianças tão pequenas? E para que serve esta avaliação?”, “Avaliar crianças em creche é tentar perceber o que que cada criança consegue fazer e não consegue fazer?”, entre outras. Em conversas com a educadora cooperante e com os professores fui clarificando algumas conceções e descartando outras. Com as leituras, reflexões, partilhas com as colegas e professores e com o que ia observando diariamente nas PES, fui construindo a minha definição de avaliação em creche. Assim, para mim, avaliar em creche não se trata apenas de registar o que uma criança sabe e não sabe fazer, o que consegue e não consegue fazer, o que gosta e o que não gosta de fazer. Com esta experiência fui percebendo que a avaliação em creche é muito mais que este inventário de capacidades ou de gostos. Avaliar em creche implica ir mais além e articular um conjunto de ações que estão interligadas e que dependem umas das outras, como a observação, o registo, a reflexão e a possibilidade de (re)direcionar a ação. Enquanto gestor curricular, o educador avalia para perceber “qual o caminho que deve seguir” (Carvalho e Portugal, 2017, p.21) e traça “objetivos que enriquecem o processo de tomada de decisão em relação às atividades a desenvolver com as crianças” (Portugal, 2017, p.62).

Adotar uma avaliação com qualidade em contexto de creche passa pela adequação de estratégias, de momentos e de recursos para o seu grupo. Desta forma irá proporcionar e

ampliar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança, tendo sempre como principal foco o seu bem-estar, segurança e felicidade. Avaliar em creche é valorizar a criança, as suas ações, nas mais diversas situações do dia a dia. É proporcionar vários momentos que potenciem aprendizagens ricas, estimulantes, desafiadoras e diversificadas. Os momentos de avaliação e reflexão devem ser constantes, uma vez que só desta forma o educador se vai consciencializando do desenvolvimento e da emergência de aprendizagens, tanto na sua prática como em cada criança.

Durante o processo vivenciado da avaliação em creche, surge a possibilidade de mobilizar a Documentação Pedagógica (DP) para avaliar, dinâmica até então desconhecida por mim. Hoje olho para a DP como uma ferramenta adotada pelo educador e pelas crianças para tornar visível o seu desenvolvimento e aprendizagem. Lino (2013, p.132) acrescenta ainda que documentar “é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura”. Trata-se ainda de um processo para registar a aprendizagem da criança, do educador e das famílias (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Para além de incentivar o registo e a possibilidade de reflexão, ao documentar, o educador está a (re)observar, (re)viver, (re)interpretar e (re)significar momentos vivenciados por crianças e adultos. Quando o educador elabora DP, com ou sem as crianças, tem uma excelente oportunidade para refletir criticamente sobre a sua prática educativa e como poderá continuar a (re)adequá-la o melhor possível a cada criança e ao grupo. A DP assume assim uma grande importância “no apoio à reconstrução da pedagogia e na reconstrução das práticas” (Araújo, 2013, p.62). Ao fazer uma retrospectiva do que foi experienciado, considero que as minhas DP evoluíram significativamente.

Inicialmente fazia “documentação”, colava em cartolinas fotografias das crianças, nos momentos da experiência educativa, sempre acompanhadas pelo título da mesma. Dar continuidade à elaboração de DP, gerou mais reflexão que, incidiu, essencialmente, sobre a forma como a estava a realizar e o que estava a ser partilhado com a restante comunidade educativa. As questões que surgiram eram cada vez mais complexas, pensava “de facto, eu quero partilhar com os intervenientes educativos o dia a dia do grupo de crianças, essencialmente o momento da proposta educativa, mas será que uma cartolina com um título e algumas fotografias comunicam aquilo que pretendo? Aquilo que foi vivenciado?”. Assim, foquei-me no que pretendia comunicar, “qual a minha intencionalidade na partilha desta documentação?” e percebi que se tenho algumas

intencionalidades específicas com determinada documentação é imprescindível que essa informação esteja presente. E, tal como referem Gandini e Edwards (2002, p.153), a “intenção da documentação é explicar, não apenas mostrar”. E “como surgiu este momento?”, acrescentar a contextualização do mesmo. Procurei colocar informações simples e claras para ajudar na interpretação desse momento.

Durante este percurso de ação – reflexão – ação, fui percebendo que, para facilitar a interpretação por parte dos elementos que não vivenciaram aquele momento, há determinada informação que é essencial constar e que fará toda a diferença numa DP. Logo, este processo de documentação deixa de ser neutro, passa a surgir com um propósito, com uma intencionalidade. Para Lino (2013, p.133) fazer DP “nunca é um ato «inocente», envolve a observação e esta não é totalmente objetiva, não é neutra, reflete os sentimentos, as crenças e os valores daquele que observa e documenta”.

Destaco três DP que foram realizadas durante esta PP, a “Exploração de Abóboras”, a “Exploração de Garrafas Sensoriais” e “O Cesto dos Tesouros dos Rouxinóis”. Na DP “Exploração das Abóboras”, para além do título, encontravam-se algumas fotografias do momento. A segunda DP contempla o título da experiência, “Exploração de Garrafas Sensoriais”, fotografias, alguns dos materiais que foram colocados no interior das garrafas, algumas das ações que estiveram predominantes na experiência e as intencionalidades educativas. Tanto a primeira como a segunda documentação estiveram afixadas na sala de atividades. Por outro lado, a terceira DP, “O Cesto dos Tesouros dos Rouxinóis” contempla os mesmos elementos da segunda. No entanto, depois de ter sido observada pelas crianças do grupo, foi colocada no placard de cortiça que se encontrava antes da entrada para a Sala dos Rouxinóis.

As minhas inquietações e problematizações constantes, o desejo de ir mais além, de querer comunicar o melhor possível aquilo que íamos vivendo no dia a dia da creche, a possibilidade de refletir mais sobre a minha prática e, essencialmente, valorizar cada vez mais a criança, converteram-se num enorme desejo de investigar mais sobre DP, na intenção de construir documentações cada vez mais úteis, para mim, para as crianças, para os pais e para a restante comunidade educativa. Ajudaram-me a tornar a minha DP, em algo, que hoje considero como documentação, verdadeiramente, pedagógica. Uma documentação que não surge “só” para decorar as paredes ou a porta da sala, mas para comunicar, materializar e dar corpo ao desenvolvimento e aprendizagem, tanto das crianças como dos adultos. Com esta experiência percebi que, através da DP, o educador

avalia e reflete sobre a sua ação educativa, fazendo uma ponte que liga a teoria com a sua prática diária. Fazer DP trata-se de um processo “fundamental para sustentar a práxis e promover o movimento triangular para a (re)criação da pedagogia como *uma ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças*” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p.69).

Para mim, quando o educador faz DP está a criar e a dar significado a um momento ou uma experiência, *cria uma história*. Quando coloca a DP, nas paredes da sala, na porta da sala ou à entrada da creche, está a partilhar com o outro aquilo que foi experienciado, *dá a conhecer a história*, e possibilita a construção de outros significados por parte dos intervenientes sobre a história que criou com as crianças. Esta partilha proporciona o cruzamento de compreensões e interpretações, incentiva a “criação de laços, a partilha de experiências e de significados, promove o diálogo e favorece a construção de comunidades de aprendizagem” (Azevedo e Sousa, 2010, p.39). Pelo que vivi na PES, hoje olho a DP como uma forma de comunicação e de reconhecimento. Como um recurso que incentiva a preservação de momentos com história, onde emergem aprendizagens por parte da criança, do educador e dos pais. Inspirada em Rinaldi (1998), citada por Lino (2013, p.132) “documentar as atividades, os diálogos, as experiências das crianças é um ato de amor e de emoção. A educação é um ato de amor”, também eu considero que documentar as aprendizagens é um ato de amor e valorização.

1.4. CRECHE-CRIANÇA-FAMÍLIA: CONSTRUINDO RELAÇÕES

A comunicação entre a creche e a família é benéfica para todos os intervenientes. É através deste diálogo que se vai construindo uma ponte consistente e segura entre o que se vive na creche e em casa. Uma ponte que ajuda o educador e os pais a chegar à criança de uma forma única, individual e adequada. Cria-se assim, uma terceira identidade, creche-criança-família. Durante a construção de uma relação em parceria com a família, o educador assume a principal tarefa de criar um clima seguro e confortável que incentive a comunicação, a partilha e a colaboração entre todos. Considero que desta forma, existem diversas oportunidades para conhecer a criança, os pais e a dinâmica familiar vivenciada.

A relação que fui estabelecendo com a família de cada criança foi surgindo de uma forma gradual e natural. Estas relações demoram “o seu tempo e esforço até serem estabelecidas, [mas] todos beneficiam” (Post e Hohmann, 2011, p.329). No início da minha prática, o contacto era pouco, talvez porque tanto eu como a família das crianças ainda nos estivéssemos a adaptar à nova realidade. Eu, a um contexto de prática novo, a família, à

creche e a todos os intervenientes educativos, especialmente às mestrandas. Ao deparar-me com esta conjuntura, (re)pensei sobre a importância das interações que se estabelecem com as famílias, bem como sobre o potencial das mesmas para todos os intervenientes educativos. À medida que nos íamos ambientando ao contexto e uns aos outros, também as interações começaram a surgir de uma forma mais espontânea e frequente. Era, essencialmente, nos momentos de acolhimento e despedida que interagia com as famílias. Acho muito importante que a criança e os pais vivenciem o processo de separação de uma forma suave, gradual e não invasiva, uma vez que se trata de um momento angustiante, tanto para as crianças como para os pais.

Durante o acolhimento na creche, o educador deve apoiar as crianças e os pais para que se torne o mais tranquilo, acolhedor e descontraído possível. O apoio, a compreensão, a sensibilidade e a disponibilidade do educador é fundamental para facilitar o processo de separação. Assumindo esta postura, o educador tenta “reduzir ou suavizar o [stress] causado pela entrada do bebê na escola” (Cairuga, 2014, p.75). Considero ainda importante que o educador estabeleça relações empáticas com a criança e com os seus pais. Colocarmo-nos no lugar do outro permite uma maior compreensão e aproximação ao que está a sentir naquele momento. Assim, procurei estabelecer relações empáticas com o outro, reconhecendo os sentimentos das crianças e dos seus pais, nos momentos de separação. Dizer a uma criança algo tão simples como “Eu sei que estás muito triste, mas eu estou aqui contigo”, o educador está a aproximar-se dela e do que está a sentir. Quando demonstramos disponibilidade em estabelecer diálogos seguros, constantes e tranquilos com os pais, estamos a “escutá-los em suas expectativas e angústias diante de uma adaptação difícil e até sofrida por todos” (Serafini e Prosdocimi, 2014, p.57). Entendo que dessa forma nos mostramos mais recetivos para escutar e dialogar sobre a rotina da criança e sobre as dúvidas, curiosidades, interesses e sentimentos dos pais. Considero ainda que quando o educador conhece o contexto familiar da criança, terá mais conhecimento e oportunidades para se redirecionar de uma forma mais individual a cada criança e para as suas necessidades e interesses. Tal como refere Portugal (2017, p.63), quando as famílias e os educadores “partilham conhecimentos e ideias em relação ao que é mais significativo para as crianças, torna-se mais fácil promover experiências que cativem verdadeiramente a criança, respeitando os seus interesses e competências”.

A relação que se foi construindo entre a creche e a família não se revelou benéfica só para a criança, também foi bastante gratificante para mim. Tive a oportunidade de dialogar de

uma forma diária e contínua com os pais sobre a criança, tanto sobre o que ia vivenciando em contexto de creche como no contexto familiar. Fazer esta ponte em conjunto com os pais, fez com que me aproximasse mais da criança e da sua realidade. Pude constatar que cabe ao educador procurar estabelecer estes diálogos e esta comunicação eficaz com a família das crianças. Ao incentivar a participação da família, no dia a dia da creche, para além de conhecer mais sobre o seu filho, os pais vão conhecendo cada vez mais e melhor o que se faz neste contexto. Vão compreendendo como a creche potencia, de uma forma harmoniosa, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, privilegiando sempre a sua segurança, o seu bem-estar e a sua felicidade.

Hoje olho para a relação entre a creche e a família como um suporte da minha ação educativa, assumo-a pedagogicamente como um dos principais pilares da minha prática, da prática de um educador de infância. Portanto, defendo que se continuem a cultivar relações e, sobretudo, a aprender e a viver em relação com o outro.

CAPÍTULO II: VIVER E SER NO JARDIM DE INFÂNCIA - DOIS PERCURSOS, DUAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM E PARTILHA

No capítulo II procurarei partilhar alguns momentos vivenciados nos dois contextos de EPE, bem como refletir sobre alguns dos referentes que considero terem sido marcantes no meu percurso e que proporcionaram aprendizagens verdadeiramente significativas. À semelhança do capítulo I, começarei por desconstruir algumas conceções, como por exemplo a conceção de criança, de educador e do brincar em JI. Também procurarei refletir de uma forma mais aprofundada sobre o percurso que experienciei da observação à avaliação, bem como as aprendizagens que foram emergindo no mesmo. Por último, mas igualmente importante, destacarei a importância de brincar com a oralidade e com a escrita na EPE.

2.1. DOIS CONTEXTOS EDUCATIVOS E RESPECTIVOS GRUPOS DE CRIANÇAS

A PP em contexto de creche e JI I foram realizadas na mesma instituição. Portanto, e como já referido, numa IPSS situada no centro de Leiria. A segunda PP em contexto de JI foi realizada numa instituição de rede pública, que pertence ao Agrupamento de Escolas dos Marrazes.

A Sala Pré 2, onde foi realizada a PP em JI I, localizava-se no segundo piso da instituição e era constituída por duas divisões. A sala de atividades, propriamente dita, e uma varanda grande coberta, na parte de fora da sala. Esta varanda servia de apoio à sala, pois era onde se encontravam os cabides individuais de cada criança. Também era um dos locais onde as crianças brincavam. A sala era quadrada, o piso em tacos de madeira. Tinha iluminação natural e artificial. A porta dava acesso a um corredor, com ligação à casa de banho, a outras salas e ao exterior da instituição. Esta sala contemplava a área das mesas, da biblioteca, do quadro, dos legos, da casinha, da escrita e do tapete.

A Sala 4, onde foi realizada a PP em JI II, situava-se perto da entrada da instituição. À semelhança do contexto anterior, também este grupo de crianças tinha duas zonas para brincar e fazer múltiplas explorações. A sala de atividades estava dividida em duas partes, ambas eram utilizadas por crianças e adultos. Ao entrar encontrávamos uma zona que era utilizada para experiências em grande grupo, para fazer construções, criações plásticas, entre outros momentos. Na outra zona da sala de atividades existia a área da reunião/acolhimento, da biblioteca, da casinha que contemplava a zona do quarto e da cozinha, do cabeleireiro, da garagem, do quadro e dos puzzles. A sala tinha um piso em

mosaico, a iluminação era predominantemente natural, embora também existisse luz artificial. A porta dava acesso ao átrio e ao exterior da instituição.

O grupo de criança da Sala Pré 2 era misto, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Era composto por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. Ao interagir com o grupo e nas observações que fui realizando na PP, constatei de demonstravam muito interesse por livros de histórias. Muitas crianças traziam histórias de casa para partilhar com os restantes pares. Revelaram também interesse por músicas e cantar canções, pelo faz-de-conta, criar através da plasticina e de tintas, fazer e inventar letras, jogos de construções, puzzles e brincar no exterior.

O grupo de crianças da Sala 4 também era misto, quanto ao sexo e à idade das crianças. O grupo que frequentava a sala tinha idades compreendidas entre os dois anos e meio e os seis anos. Era um grupo composto por vinte e cinco crianças, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Ao interagir com as crianças e nas observações que fui realizando ao longo da PP, percebi que gostavam muito de brincar no exterior da sala, junto da terra, das árvores, das pedras, das folhas e dos caracóis. Também demonstravam um interesse especial pela área da casinha, nomeadamente o cabeleireiro e o quarto. Gostavam de cantar e ouvir e contar histórias. Fazer desenhos utilizando tinta também começou a tornar-se numa das preferências do grupo.

As vivências em contexto de JI, essencialmente, no contexto de JI II, instituição de rede pública, ajudaram-me a clarificar melhor a noção de diferenciação pedagógica. O olhar e o viver com este grupo de crianças com idades tão disparez fez-me pensar e agir de forma diferente. Repensei na minha conceção de diferenciação pedagógica e na forma como a operacionalizava em contexto. Antes da experiência nesta instituição, entendia que diferenciação pedagógica surgia, apenas, em grupos de crianças com idades diferentes. Entendia também que quando um educador se deparasse com um grupo heterogéneo quanto às idades, devia adequar e a reajustar a sua prática a cada faixa etária e assim adotaria uma diferenciação pedagógica. No entanto, as interações estabelecidas com este grupo de crianças, despoletaram uma vontade acrescida de voltar a ler sobre o tema. Hoje, olho-o de forma diferente, bem como a sua operacionalização. Hoje, compreendo que, dentro da mesma faixa etária, o educador de infância, pode e deve adotar uma diferenciação pedagógica. Isto só acontece se reconhecer a criança enquanto ser singular, com especificidades únicas. Assim, fará diariamente e com cada criança diferenciação pedagógica. Entendo que, se todas as crianças são diferentes, a ação do educador também

deve ser diferente e (re)ajustável. Este grupo de crianças ajudou-me a reconhecer e a valorizar ainda mais as características individuais da criança. Ajudou-me a ter mais atenção à individualidade de cada uma e aos pormenores que as distinguem. No fundo, considero que mais do que reconhecer que todas as crianças e pessoas são diferentes, o educador de infância deve ter a sensibilidade para valorizar a diferença de cada um/a.

2.2. (DES)CONSTRUIR CONCEÇÕES: A CRIANÇA, O EDUCADOR E O BRINCAR NO JARDIM DE INFÂNCIA

Vivenciar experiências com estes grupos de crianças, ajudou-me a clarificar a conceção de criança, de educador, de EPE e da importância que o brincar continua e continuará a assumir na vida da criança. Depois de vivenciar o contexto de creche, comecei a olhar de outra forma para a gestão e organização do tempo, para a rotina, fui-lhe atribuindo cada vez mais significado, importância e essência. A prática em JI foi iniciada com a ideia de que a rotina diária não assumia um papel tão preponderante e decisivo no dia a dia das crianças, como no contexto de creche. No entanto, percebi rapidamente que as rotinas são igualmente importantes, decisivas e orientadoras. Constatei, à semelhança do que vivi em creche, que o dia a dia em JI é preenchido pela rotina do grupo. Viver a rotina de forma plena e segura, permite que a criança tenha acesso gradual à sucessão de acontecimentos e ações que preenchem o seu dia. Aos poucos, a criança vai-se situando no tempo e vai prevendo os acontecimentos que compõem o dia. O peso e a importância da rotina nas suas vidas não se alteram, tanto em contextos de creche como de JI. Olho-a como igualmente decisiva e importante, tanto para a criança como para o educador.

Se no contexto de creche atribuí um grande valor ao brincar, agora, em contexto de JI, dedico-lhe igual importância. Considero que o brincar deve ser a atividade da criança, pois “promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11). Entendo que a criança deve olhar para o brincar, como algo prazeroso, desafiante, interessante e que a faça sentir-se verdadeiramente envolvida e feliz. A criança deve entender o brincar como uma “forma especial de atividade, que [lhe] permite (...) descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria” (Silva e Sarmiento, 2017, p.41) e não como um momento que antecede ou precede os “trabalhinhos”. A meu ver o brincar é muito mais do que esta conceção, brincar é aprender. Aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a aprender, como referem as OCEPE.

Pelas leituras realizadas e pelas observações feitas na PES, hoje entendo a brincadeira como algo rico e especial. O brincar incentiva o poder de decisão e de escolha da criança, essencialmente, quando opta por um tipo de brincadeira, brinquedo ou espaço em detrimento de outro. Esta autonomia e iniciativa no brincar, proporcionam-lhe oportunidades para escolher, para negociar com o outro, para tomar decisões, para pensar sobre o que fazer e como fazer. No fundo, a criança define um caminho durante a brincadeira. Quando a criança brinca, cria e imagina, vive um “lugar das fantasias” (Silva e Sarmento, 2017, p.41). Ao brincar as crianças exteriorizam o que sentem, expressam sentimentos, emoções, ideias e preferências. Descobrem-se, descobrem o mundo e descobrem o outro, nas múltiplas interações que mantêm ao brincar. Os momentos de brincadeira com as crianças permitiram-me conhecê-las cada vez mais e melhor, pois entendo que cada uma aplicou, no brincar, aquilo que é, sente e vive. Brincar ajuda a criança a definir a sua “personalidade e singularidade, [a] desenvolver curiosidade e criatividade, [a] estabelece[r] relações entre aprendizagens, [a] melhora[r] capacidades relacionais e de iniciativa e [a assumir] responsabilidades” (Silva et al., 2016, p.11).

Viver experiências nestes dois contextos de EPE fizeram-me repensar sobre a forma como eles são olhados. Será a EPE uma preparação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB)? Terá um educador de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória? Será esta a função da EPE? Será que há uma necessidade de escolarizar o JI? Estas questões surgiram, diversas vezes e em vários momentos. Considero que são inquietações que possibilitam reflexões infinitas. Pela bibliografia lida e pela crença que tenho hoje sobre o mundo da EI, entendo que não é preciso e não deve haver a preparação para o 1.º CEB. Entendo que não há necessidade de estar a antecipar a criança para algo que vai viver no futuro e em tempo adequado. Considero que a exploração e/ou reconhecimento de letras ou números deve surgir de uma forma natural e espontânea e de um interesse ou curiosidade demonstrado pela criança. Não deve ser o educador a antecipar ou a impor estas aprendizagens. Com a PP, percebi que esta tentativa de preparar as crianças para a escolaridade obrigatória gera profissionais angustiados e crianças fartas de desenhos e fichas. Para mim a criança tem de viver o contexto de JI na sua totalidade, sem pressões, sem pressas, sem formas de antecipar o futuro. Como referem Silva et al. (2016, p.97)

apoiar a transição e assegurar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias da fase seguinte. (...) no caso da educação de infância (...) começar a fazer no jardim de infância atividades consideradas como características do 1.º ciclo.

Escolarizar a EPE, hoje, não me parece a melhor solução. Nestes contextos senti que houve alguma pressão ou necessidade de aproximar a realidade vivida no JI a uma realidade que se iria viver num contexto de 1.º CEB. Hoje penso, “porque não é o 1.º CEB a aproximar-se deste contexto?”. Esta crença e este ponto de chegada, emerge após várias leituras, reflexões e partilhas com colegas e professores. Considero que é interessante confrontarmo-nos com algumas situações com as quais nos identifiquemos, mais ou menos, para refletir sobre elas e para aprender com elas. Tudo isto me proporcionou aprendizagens e permitiu que reforçasse ainda mais a minha identidade em EI.

A heterogeneidade do grupo também foi um desafio que a dada altura me preocupou, essencialmente, na instituição de rede pública. Tratava-se de um grupo de crianças com idades muito dispare, e só pensava, “Como vou lidar com tanta diversidade? Será que vou conseguir?”, “Como vai ser a minha ação? Será que o ideal é adequar a minha prática a cada faixa etária?”, “Devo planificar para cada faixa etária? Compartimentar por idades o grupo? Separar as crianças mais novas das mais velhas? Fará sentido isto em EI?”, “Como vou agir neste contexto?”, com a prática fui respondendo às questões. De uma forma gradual, depois de desconstruir algumas inquietações percebi que estava a fazer precisamente o oposto daquilo que devia. Comecei a prática demasiado centrada em mim, no adulto e isso fez com que tenha sofrido demasiado por antecipação. Com esta experiência percebi que, diariamente, o principal foco do educador tem de ser a criança, deve ser a criança. A partir daí as experiências surgem e os momentos fluem com naturalidade, tenham as crianças três, quatro, cinco, seis anos. Importa que haja uma transição suave entre cada momento que compõe o dia das crianças. Para mim foi e é claro que as intencionalidades educativas não são as mesmas para as crianças com três, quatro ou cinco anos. No entanto, de acordo com as leituras que fiz, entendo que não há necessidade de se compartimentar o grupo, se a intencionalidade estiver bem clara na cabeça e na ação do educador. Os grupos heterogêneos incentivam a partilha de saberes diferentes, realidades diferentes, formas de ser e agir diferentes.

2.3. DA OBSERVAÇÃO À AVALIAÇÃO: UM PERCURSO DE MUDANÇA, DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E REFLEXÃO

É no contacto e em relação com cada criança que o educador a conhece cada vez mais e melhor, bem como as suas especificidades, os seus gostos, os seus interesses e as suas necessidades. Para fazer esta reflexão e para adequar a sua prática educativa de uma forma cada vez mais ajustada à criança, o educador deve entender a observação como uma

oportunidade decisiva para recolher informações sobre o seu grupo, de uma forma geral, e sobre cada criança, de uma forma particular. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002, p.168), só com uma observação “consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças; [esta observação] permitirá obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o (...) educador sobre as necessárias modificações a implementar”. Considero que uma observação atenta e sistemática influencia diretamente o planeamento e a avaliação diária em contextos de EI. Para Silva et al. (2016, p.13) “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo”.

A observação é então entendida como uma etapa que deve ser privilegiada pelo educador, pois é a partir dela e com ela que planifica. Como tal, devemos entender estas duas ações como vertentes interdependentes. Cardoso (2013, p.81) afirma que “aliadas indissociavelmente, as vertentes observação/documentação e planeamento complexificam e ampliam o âmbito restrito da avaliação”.

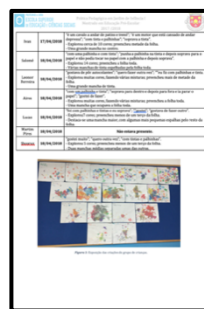
Neste contexto foram sentidas algumas dificuldades na realização das planificações. Senti que a planificação que estava a ser utilizada não era tão útil como considerava inicialmente. Portanto, optei por alterar por completo a estrutura e a organização dos referentes da planificação. Para além da estrutura e da organização ter sido alterada, um aspeto que melhorou significativamente a utilização e manuseamento da planificação, foi o facto de se ter elaborado a rotina diária num documento à parte. Assim, a planificação que se usaria diariamente seria apenas com experiências orientadas. Senti que esta separação encurtou de forma significativa o número de folhas e, por conseguinte, a minha utilização e operacionalização em contexto de prática.

A realização da avaliação foi um dos referentes da planificação que foi sofrendo mais (re)ajustes, de forma a facilitar o momento da avaliação na prática. Sempre pretendi que o principal foco, fazer a avaliação do momento, não se perdesse. No entanto, foi necessário passar por um processo de construção e de tentativa e erro para me ajudar a avaliar. Comecei por atribuir duas a três questões para avaliação do momento da experiência orientada, mas rapidamente percebi que não era uma solução viável, porque me focava demasiado naquelas questões. Senti que acabava por não estar tão desperta e disponível para valorizar as ações das crianças que não fossem ao encontro das questões que tinha estruturado. Como percebi que este método não estava a resultar, deixei de lado

as questões e construí um recurso que me possibilitasse fazer uma descrição mais pormenorizada das ações da criança. Neste sentido, optei por realizar umas tabelas, intituladas por “Grelhas de Desempenho”. Este recurso contemplava espaços para colocar o nome da criança, a data em que foi elaborado o registo/observação e a descrição do momento (Fotografias 7 e 8).



Fotografia 4: Grelha de Desempenho – Desenho Livre com Tintas e Palhinhas (Parte I)



Fotografia 5: Grelha de Desempenho – Desenho Livre com Tintas e Palhinhas (Parte II) e Registo Fotográfico

No entanto, a utilização deste recurso também me fez entender que não foi a melhor opção. Uma vez que, apesar de ter bem definidas as minhas intencionalidades enquanto futura educadora e definidas as competências a desenvolver pela criança, sentia que o registo de avaliação se tornava confuso, pouco concreto e direto. Sentir esta falta de orientação no momento da avaliação, fez-me repensar em estratégias que me fizessem sentir mais orientada, segura e esclarecida. Assim, senti a necessidade de aglutinar estas duas estratégias, as questões e o registo de desempenho, tendo como ponto de partida as questões orientadoras e tendo ao meu lado o registo de desempenho que me permitia fazer registos mais descritivos. Progressivamente fui sentindo que conseguia fazer uma observação e/ou documentação das aprendizagens das crianças de uma forma mais organizada, mais descritiva e ao mesmo tempo concreta.

Apesar de ter passado por este processo, que me ajudou a desenvolver enquanto pessoa e profissional, e a arranjar diversas estratégias que melhor se adequassem ao momento e ao grupo, hoje entendo que há sempre mais estratégias, há sempre mais formas de fazer e de ser, há sempre mais formas de tentarmos ser todos os dias cada vez mais e melhor. Vivenciar este processo de desconstrução e construção constante, no meu primeiro contexto de JI, fez-me refletir sobre o que é e para que serve a avaliação em contextos de EPE. No segundo contexto de JI tive mais oportunidades para viver e contactar com a avaliação em EI, através da construção de um portefólio. Aqui penso que conheci o verdadeiro significado de avaliação alternativa e autêntica, que não havia sentido e vivido até à data.

A construção do portfólio estava inscrita num dos parâmetros a ser avaliados na UC de PP. Apesar de já ter ouvido falar sobre portfólio em EPE não sabia ao certo em que consistia, como e por quem era elaborado. Senti a necessidade de pesquisar para conhecer mais sobre este recurso. Durante as leituras e em conversas com as minhas colegas de mestrado e com os professores, fui percebendo cada vez melhor em que consistia. Foi durante este processo de construção e de aprendizagem que fui entendendo o portfólio como um recurso poderoso e muito valioso em EI, que vai muito além de um dossier para colocar desenhos.

As pesquisas foram imensas e depois de vivenciar esta experiência de construção colaborativa do portfólio, hoje entendo-o como um instrumento de diálogo, de partilha e de reflexão entre a criança e o outro. Seja com o educador, com a família ou com outra pessoa que considere importante na sua vida. Percebi ainda que, como não existem duas crianças iguais, também não deverão existir dois portfólios iguais. Neste sentido, entendo que um portfólio deve espelhar a criança na sua essência, as suas especificidades. Deve refletir e evidenciar de uma forma particular e pessoal as suas experiências, as suas realizações únicas e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como o portfólio concede voz à criança, ela é constantemente incentivada a desenvolver inúmeras competências, tais como a autonomia, o autoconceito, a autoconfiança, o respeito e a reflexão. A meu ver, folhear um portfólio permite que crianças e adultos revivam momentos, contem histórias, reforcem laços afetivos e reflitam sobre as aprendizagens que foram emergindo. A ação partilhada que circunscreve a construção do portfólio faz com que a criança, educador e família contribuam e enriqueçam o mesmo. Desta forma, ampliam o processo de avaliação e reforçam a parceria JI-família. Defendo que abrir um portfólio “bem feito” é abrir um tesouro, o tesouro da criança, que ficará para sempre como uma recordação da sua infância (Silva e Craveiro, 2014; Bernardes e Miranda, 2003; Pinto e Santos, 2006; Parente, 2012a; Fernandes, 2005; Arends, 1995; Costa de Sousa, 2008).

Passar da construção de grelhas de desempenho descritivo (JI I) para a construção colaborativa de um portfólio (JI II), fez-me (re)pensar! Fez-me olhar de outra forma para a avaliação em contextos de EI. Hoje olho-a como um processo que pode e deve ser mais transparente, contextualizado, interativo, integrado, partilhado, processual e significativo. Mais significativo para a criança, para o educador e para a família. Hoje olho para a avaliação como um ingrediente chave no trabalho de um profissional de educação,

essencialmente, para os educadores de infância. Entendo também que a avaliação deve estar presente na rotina diária e, por isso, não interrompe o processo educativo da criança. Deve ser também olhada como a ponta que liga a criança ao currículo. Na PP fui percebendo, dia após dia, que a avaliação estava interligada com a etapa da observação e da planificação. No fundo, fui constatando com a prática diária que estes processos educativos dependem todos uns dos outros e que funcionam como um ciclo interativo. Entendi também que, bem operacionalizados, contribuem para a adequação das práticas e para a reflexão constante do educador. Isto é, ao avaliar de forma sensível, crítica e reflexiva, o educador tem oportunidades para (re)adequar, melhorar e aperfeiçoar a sua ação educativa a cada criança e ao grupo. Desta forma, estará a aprimorar a sua prática, tendo como principal foco a criança, o *Querer* da criança e o *Ser* da criança.

Para mim, o processo de avaliação incentiva a participação de diferentes intervenientes educativos, como a criança, o educador, a família, a comunidade e outras equipas que façam parte da vida da criança. Através da minha vivência no contexto de JI II, percebi que estes momentos de partilha e de reflexão fizeram com que todos os intervenientes educativos se envolvessem cada vez mais e melhor no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, na vida da criança e na vida do JI (Zabalza, 2000; Parente 2002a; Silva et al., 2016; Parente, 2012b; Cardona, 2007; Cardoso, 2013; Mendes e Cardona, 2012; Zaragoza e Muñoz, 2014). Só desta forma fará sentido praticar-se avaliação, uma avaliação alternativa e cada vez mais autêntica e partilhada!

2.4. BRINCAR COM A ORALIDADE E COM A ESCRITA: UM CAMINHO PARA A DESCOBERTA

As crianças vivenciam as experiências de uma forma integradora e não compartimentada, nós, futuros educadores é que temos de ter bem claras estas noções e estes compartimentos, por áreas, domínios ou subdomínios. Kowalski (2000, p.120) refere que o educador tem de contribuir para o conhecimento e para que as aprendizagens não surjam de forma “organizad[a] em compartimentos estanques, sem ligações, mas sim como que uma rede de dados diversos e interligados que pode contribuir para melhorar a forma de viver, a qualidade de vida”. E eu entendo que é através de um brincar ativo e estimulante que as aprendizagens vão emergindo de uma forma natural e espontânea, pois o brincar “é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.12). Apesar de ter claras estas noções, pretendo refletir sobre a linguagem oral e

abordagem à escrita em contextos de EPE. Entendo-o como um contexto privilegiado para a emergência do gosto pela comunicação, pela escrita e pela leitura. Tal como defendem Viana, Cruz e Cadime (2017, p.22), o JI é “o contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura”.

Durante as minhas PP, a utilização do livro era uma prática frequente e apreciada tanto pelas crianças como por mim. Considero que, com este recurso, o adulto proporciona um ambiente linguístico rico e diversificado, que incentiva o desenvolvimento da compreensão e linguagem oral da criança. Quando um educador promove vários momentos de leitura de histórias vai familiarizando as crianças para o “texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutras domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p.66). Nos momentos de contacto com livros, a criança desenvolve-se, aprende e reaprende sobre o mundo que a rodeia, descobre-o e redescobre-o, atribuindo-lhe significado. Para mim, o momento da leitura de uma história é uma excelente maneira de envolver crianças que ainda não sabem ler, no processo de leitura e no (re)conhecimento gradual do código escrito.

A minha experiência nas PP ajudou-me a dar um novo significado ao livro, ajudou-me a olhá-lo como um instrumento insubstituível no dia a dia do educador. Hoje, olho para o livro como um excelente indutor que promove a comunicação, a comunicação connosco próprios, com o outro e com o mundo. O desejo de querer saber, conhecer mais, dar continuidade às histórias, criar as nossas próprias histórias, possibilita que adultos e crianças criem um mundo de possibilidades e sentires infinitos. Possibilita que adultos e crianças criem, inventem e fantasiem o mundo. A imaginação e a criatividade são os ingredientes-chave para criar e expandir a mente. Kishimoto (2013, p.37) defende que a imaginação está, frequentemente, presente no “brincar e na contação de história, durante os quais as crianças se tornam autoras, constroem suas identidades, apropriam-se de discursos e representam papéis. O ato imaginário possibilita transformações simbólicas, envolvimento, prazer e satisfação”.

Entendo que a forma como o adulto olha para o livro e se relaciona com ele, influencia diretamente a relação que cada criança tem e terá com este recurso. Eu olho para o livro como um meio que incentiva a comunicação, a escuta ativa, a atenção, a concentração, o respeito por si e pelo outro, a imaginação, a criatividade, o desenvolvimento lexical, a curiosidade e a interpretação da informação observada e/ou escutada. Mais do que ter

livros “é preciso que os adultos (...) apresentem os livros às crianças, os levem até elas, as incentivem a descobri-los” (Viana, Cruz e Cadime, 2017, p.20). Além de considerar que o contexto de JI deve ser rico em experiências linguísticas, é crucial que o educador crie “ambientes promotores do envolvimento com a leitura e com a escrita” (*idem*, 2017, p.71) e que seja um modelo para cada criança e que a sua relação com o livro a contagie diariamente. Os adultos, educadores, auxiliares e familiares, detêm um papel crucial na promoção do contacto da criança com o livro, porque é através deste exemplo que a criança vai construindo uma relação afetiva com este recurso e vai despertando, de forma natural, a descoberta pela escrita e pela leitura.

Para ajudar a criança a compreender melhor o que escutou e, por isso, a compreender melhor a mensagem da história, o educador pode recorrer a diversas estratégias de compreensão leitora. Irei focar-me no *Story Face*, que me foi dado a conhecer numa das aulas de didática. Com algumas pesquisas, compreendi que o *Story Face* é uma das várias estratégias que existem para ajudar a criança na compreensão de um determinado texto. Este dispositivo didático apresenta uma estrutura parecida a um rosto, com olhos, boca e nariz, tal como refere Staal (2002, p.28) “The Story Face simply consists of two eyes, a nose, and a mouth”. Cada constituinte do rosto ajuda a criança a pensar sobre as personagens da história (olho esquerdo), sobre os espaços em que ocorrem as ações da história (olho direito), sobre o problema que surge (nariz) e a sequência de ações que ocorrem após o problema (boca). Tal como referiu Staal (2000), citado por Brigas (2017, p.39) esta estratégia de compreensão leitora “leva a criança a pensar nas ações da história, no local onde a mesma se passa, nas personagens envolvidas e no problema evidenciado, tudo através de um sorriso”. Ouvir falar nesta estratégia, despertou logo muito a minha atenção, curiosidade e uma grande vontade de a pôr em prática.

Na PP, este dispositivo didático foi utilizado no final da leitura da história, porque, desta forma, ajudaria as crianças a reestruturar, relembrar e dar corpo ao que tinham ouvido anteriormente. Para Staal (2002, p.28), “The Story Face can also be used as a guide for retelling because it helps students understand and remember narrative text structure”. Recorrer à estratégia no final da história, ajudou as crianças pré-leitoras a recontá-la pelas suas próprias palavras. A construção do *Story Face* também possibilitou às crianças a elaboração de desenhos que ilustrassem a sequência de ações a colocar no sorriso do dispositivo didático (Fotografia 9). Silva et al. (2016, p.69), defendem que “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que estes dois meios de

expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente”. Assim, considere que seria significativo serem as crianças a compor o *Story Face* com os seus desenhos, uma vez que considero que, também é pelo desenho, que a criança se expressa. Cada desenho tem “uma história, um sentimento, um sentido que a criança quer transmitir. (...) Por meio do desenho a criança transmite sentimentos, desejos, fantasias e emoções, o que contribui para o seu desenvolvimento” (Novaes e Neves, 2004; Cardoso e Valsassina, 1988, citado por Passarinha, 2012, p.15).



Fotografia 6: História “O Capuchinho Vermelho” em *Story Face*.

CAPÍTULO III: ABORDAGEM DE PROJETO EM JARDIM DE INFÂNCIA

No **capítulo III** procuraremos fazer uma apresentação do projeto realizado com as crianças do contexto de JI I. O capítulo encontra-se dividido em dois tópicos, o primeiro *Revisitando a Literatura*, que contempla o subtópico *Pensar a Avaliação na Abordagem de Projeto*, e o segundo *Partilha de uma Abordagem de Projeto – “O 25 de abril Visto pelas Crianças”*, que se encontra subdividido pela Situação Desencadeadora do Projeto e as respetivas quatro fases. No final do capítulo III será feita uma reflexão pessoal sobre tudo o que foi vivenciado no decorrer desta experiência.

3.1. REVISITANDO A LITERATURA

Revisitando a literatura e com a intenção de clarificar os conceitos estruturantes deste trabalho, um projeto pode ser considerado como um estudo em “profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”, podem ser realizados individualmente ou em grupo (Katz e Chard, 1997, p.3). A AP em EPE é uma prática construtivista, é um espaço onde impera “a liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gambôa, 2011, p.76). Os projetos revelam ainda ser experiências verdadeiramente interdisciplinares, uma vez que “mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p.31).

Numa AP, o educador torna-se “co-construtor de conhecimentos num processo de interacção com outros”, pretende também dar sentido à ação da criança, “implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura” (Katz, Ruivo, Silva, e Vasconcelos, 1998, pp.132-133). Neste processo dinâmico, onde a escuta e a parceria são privilegiadas, parte-se de um interesse ou curiosidade da criança, tendo em conta as suas opiniões, sugestões, ideias e a sua capacidade como “construtora de conhecimento, capaz de coparticipar na aprendizagem” (Gambôa, 2011, p.72). Assumindo uma postura de orientador, o educador intervém o “menos possível (...). É como que tomar a criança pela mão, permitindo sempre que ela se mantenha de pé firme” (Malaguzzi, 1990, citado por Katz et al., 1998, p.145).

Uma AP, segundo diversos autores, contempla quatro fases distintas, *Definição do Problema*, *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*, *Execução e Divulgação/Avaliação* (Vasconcelos et al., 2012). Na definição do problema formulam-se as questões a investigar. Nesta fase, as crianças representam, através de esquemas ou

desenhos, o que já conhecem sobre a problemática, respondendo à questão ***O que sabemos?***. Nesta fase, o papel do educador é fulcral, uma vez que ajuda a “manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra as todas as crianças, estimulando as menos participativas” (Katz et al., 1998, p.140). Na segunda fase, elaboram-se mapas ou teias de orientação e também se define “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos et al., 2012, p.15). Na segunda fase, surgirão respostas para responder às questões ***O que queremos saber?; Como vamos fazer?***. Na fase da execução do projeto, as crianças começam as suas investigações e pesquisas, preparam-se para descobrir o que definiram anteriormente. Em seguida, “organizam, seleccionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos e fazem construções” (*idem*, p.16). A quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação, faz-se a partilha do que foi descoberto com crianças. Nesta fase, procurar-se-á responder à questão ***O que aprendemos com o projeto?*** (Vasconcelos et al., 2012).

3.1.1. Pensar a Avaliação na Abordagem de Projeto

Também neste capítulo e dando sequência ao tópico anterior, sentimos a necessidade de aprofundar o assunto central do relatório, a avaliação. Esta quarta fase do projeto é referida por Vasconcelos et al. (2012, p.17), como a “fase da socialização do saber”, que acompanha todo o processo desta abordagem. No início, as crianças são questionadas sobre o que sabem/conhecem sobre determinado assunto ou problema, trata-se da avaliação inicial, que permite que as crianças problematizem e formulem questões. No decorrer do processo, surge outro momento de avaliação, que apoia a evolução do projeto, como também fundamenta as decisões que vão sendo tomadas, fazem-se pontos de situação. No final do processo, surge a avaliação final que permite fazer um balanço do que foi realizado e aprendido com a execução do projeto (Silva, 2017, pp.40-41). Estes diferentes momentos de avaliação vão sendo refletidos nas documentações pedagógicas que as crianças e o educador vão recolhendo e/ou elaborando, no decorrer do projeto (Silva, 2017, p.40). A DP permite recolher todas as “evidências do processo de desenvolvimento de um projecto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto das aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos et al., 2012, p.17). Esta documentação pode surgir em forma de “demonstrações de resultados, podem ser

palestras, apresentações dramáticas ou visitas guiadas à exposição das suas construções” (Leandro, 2013, p.75).

A avaliação não é um processo que se realiza paralelamente à execução do projeto, “faz parte integrante dele, importando, no entanto, que o/a educador/a reflita previamente sobre o que documentar e como organizar essa documentação, (...) a partilha da documentação com as crianças e com outros intervenientes facilita a sua participação” (Silva, 2017, p.40). Quando o educador avalia o seu trabalho de uma forma crítica e reflexiva, recorrendo à DP, “está a tornar o seu trabalho transparente” (Vasconcelos et al., 2012, p.17).

3.2. PARTILHA DE UMA ABORDAGEM DE PROJETO – “O 25 DE ABRIL VISTO PELAS CRIANÇAS”

3.2.1. Situação Desencadeadora do Projeto

A oportunidade de vivenciar uma AP em contexto de EPE foi um desafio proposto pelos professores da PP, no ano letivo 2017/2018. Uma vez que a realização de um projeto, em contexto de JI, estava inscrita num dos parâmetros de avaliação dessa UC. De forma a enquadrar o funcionamento da PP, consideramos importante clarificar a dinâmica entre o par pedagógico (eu e a minha colega de prática). Durante as semanas de intervenção, o par assumia, de forma alternada, os papéis de mestranda atuante e mestranda não atuante. A mestranda não atuante auxiliava, sempre que necessário, a mestranda atuante. No fundo agíamos como se uma fosse a educadora e outra a auxiliar.

Ao planificar para uma das minhas semanas enquanto mestranda atuante, reparámos que a comemoração do 25 de abril surgia nessa mesma semana. Assim, considerámos que poderia ser uma excelente oportunidade para desafiar o grupo de crianças a dar corpo a um projeto. Esta opção pedagógica teve como principais intencionalidades educativas, incentivar a observação, a comunicação e a investigação. Promover o diálogo e a discussão entre crianças e adultos e criar um clima favorável para a emergência de comunicação e aprendizagens mútuas.

Como surgiu a data 25 de abril neste contexto de Educação Pré-Escolar?

No período da manhã, no dia 23/04/18, estávamos (as crianças e as mestradas) num momento em grande grupo, na área do tapete. O diálogo iniciou-se com a leitura da Mensagem do Dia, um dos momentos da rotina deste grupo. Finalizada a sua leitura, referimos que havia um feriado naquela semana, as crianças foram questionadas sobre o

que achavam ser um feriado, depois de escutar as suas conceções, eu expus a minha conceção de feriado e a minha colega de PP a sua. Eu referi que os feriados podem surgir para recordar pessoas ou acontecimentos importantes que marcaram a história do nosso país, de Portugal. Para além da mensagem, o bloco de folhas A3 contemplava o calendário do mês de abril de 2018, sugerimos às crianças que observassem e comentassem o que estavam a ver, ou seja, o que estava escrito. O calendário, na Mensagem do Dia, emerge como o indutor para chegar à data “25 de abril”.

Finalizada a provocação inicial, propusemos às crianças que olhassem para o calendário e que procurassem o dia em que estávamos (dia 23/04) e, em seguida, o dia do feriado que estava marcado de uma forma diferente, com uma letra. Assim que surgiu o dia “25 de abril” por parte do grupo de crianças, voltámos a questioná-los: “O que terá acontecido neste dia?”, as crianças referiram que não sabiam, surgiu mais uma questão “Para descobrirmos podemos fazer um projeto. O que acham?”. Neste momento referiram que nunca tinham feito um projeto e, por isso, não sabiam o que era nem como se fazia. Junto do grupo de crianças, referimos que através de um projeto, podemos descobrir muitas coisas que gostávamos de saber e, para isso, podemos ver filmes, ver fotografias, visitar sítios, fazer entrevistas a pessoas na rua, entre outras formas. Como se tratava de algo desconhecido para o grupo, de uma forma geral, as crianças revelaram logo interesse e curiosidade em fazer um projeto sobre o 25 de abril. Dessa forma, descobriríamos a razão de ser feriado naquele dia.

Para dar início ao projeto, procurámos responder a algumas questões específicas que viriam a ser a base para a realização do mesmo, como por exemplo: *O que sabemos sobre o 25 de abril?*; *O que queremos saber?*; *Como vamos descobrir?*. Depois de finalizadas todas as pesquisas, responderemos à questão *O que aprendemos com o projeto?*. Em anexo encontra-se o projeto “O 25 de abril Visto pelas Crianças” ilustrado, com as respetivas fases (Anexo I: Projeto O 25 de abril Visto pelas Crianças - Ilustrado).

Uma rosa ou um cravo...

Considerada uma problemática abstrata e, de forma a despertar ainda mais interesse e curiosidade pela mesma – Revolução do 25 de abril, achámos que seria interessante promover a visualização de fotografias sobre esta comemoração. No decorrer da visualização, optámos por não fazer nenhum comentário sobre as fotografias, sentimos que era importante que as crianças tivessem a oportunidade de fazer as suas interpretações e, só depois de as escutar, é que responderíamos a alguma questão ou curiosidade.

Durante e após a visualização das fotografias, houve crianças a reparar nos cravos, “Porque é que quase todas tinham uma flor igual?” (questionou a Sara); “Mostra ali pistolas com cravos!” (referiu o Diogo)” (8.ª Reflexão, JI I, 23/04/18). Nesta troca de ideias das crianças, surgiram as palavras “rosa” e “cravo”, algumas delas constataram que as flores que apareciam nas fotografias eram rosas, outras diziam que eram cravos. De uma forma geral, todas as crianças mostraram não conhecer as duas flores referidas anteriormente. Assim, optámos por, no dia seguinte, levar para a sala uma rosa e um cravo para percebermos juntos o que as distingue e quais as suas semelhanças. No momento da exploração da rosa e do cravo, o envolvimento e o entusiasmo das crianças foi evidente, tal como ilustram as fotografias abaixo (Fotografias 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15).



Fotografia 7: Diogo a explorar um cravo.



Fotografia 8: Luís a explorar um cravo.



Fotografia 9: Sara a cheirar um cravo.



Fotografia 10: Tiago a explorar uma rosa e Ema a cheirar um cravo.



Fotografia 11: Renato a cheirar uma rosa.



Fotografia 12: Flor e Sara a cheirar uma rosa.



Fotografia 13: Ema a explorar uma rosa.



Fotografia 14: Estrela a explorar uma rosa e Rui a observá-la.

3.2.2. Primeira Fase: *O que Sabemos?*

A fase 1 – *Definição do Problema* – foi iniciada com respostas à questão *O que sabemos?* sobre este dia. A teia de ideias segue no esquema abaixo (*Esquema 1*).

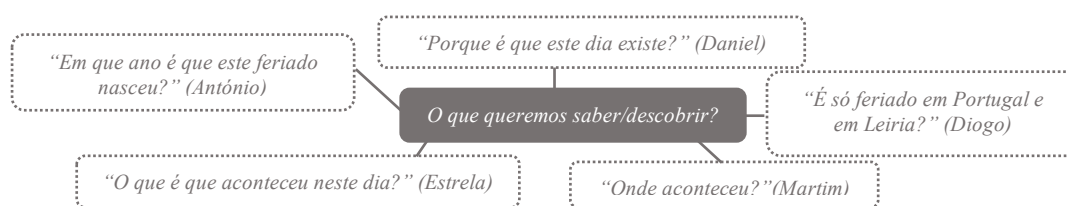


Esquema 1: Teia de Orientação - Fase 1 *O que sabemos?*

3.2.3. Segunda Fase: *O que Queremos Saber? Como Vamos Descobrir?*

Finalizado o levantamento das suposições das crianças, procedeu-se à segunda etapa, a *Planificação e Desenvolvimento do Trabalho*. Nesta fase, as crianças definiram o que queriam investigar sobre o 25 de abril. Para tal, procurou-se responder à questão *O que*

queremos saber/descobrir?. Durante este diálogo foram emergindo algumas curiosidades, tal como se pode verificar na teia de ideias que segue abaixo (*Esquema 2*).



Esquema 2: Teia de Orientação - Fase 2 O que queremos saber/descobrir?

A questão *Como vamos descobrir?* surgiu acompanhada pelas seguintes sugestões: “Através dos filmes” (Diogo); “Através dos livros” (David); “Através dos jogos” (Mara); “Perguntar à mãe e ao pai” (Rui) “Perguntar ao senhor Zé” (Mel); “Podemos ir à biblioteca” (António); “Podemos falar com a Helena, com a Isabel, com a Beatriz e com a Rute” (Miguel); “Procurar informação no computador” (Marta); “Ver fotos” (Sara).

O grupo de crianças foi dividido em quatro pequenos grupos, o grupo 1, 2, 3 e 4, cada grupo era composto por quatro a cinco elementos. O grupo 1 ficou responsável por investigar o motivo da existência deste feriado; o grupo 2 ficou responsável por descobrir o ano e local onde ocorreu o 25 de abril; o grupo 3 investigou sobre o que aconteceu no dia 25 de abril. Por fim, o grupo 4 ficou responsável por descobrir se o feriado se celebra só em Leiria ou em todas as regiões de Portugal. Procurámos que a tarefa que calhou a cada grupo tivesse sido sugerida por um elemento desse grupo, quando decorreu o momento das respostas às questões que iniciaram o projeto. Após a realização dos grupos e atribuídas as respetivas tarefas a investigar, fez-se uma nova distribuição, a forma e/ou recursos que cada grupo ia utilizar para investigar. Assim, ao grupo 1 foi sugerida a ida à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira (BMALV), ao grupo 2 a visualização de vídeos sobre o 25 de abril, ao grupo 3 a visualização de vídeos e imagens na internet, bem como a visualização de um *PowerPoint* (PPT) animado e ao grupo 4 a realização de entrevistas à comunidade. Na terceira fase do projeto, a *Execução*, iremos apresentar de uma forma mais pormenorizada estes momentos.

Uma partilha com a família...

A primeira e segunda fases do projeto foram realizadas no dia 23 e 24/04/2018. No dia 23, dia em que se iniciou o projeto, propusemos um desafio às crianças, que consistia em questionar os seus familiares sobre o que era o 25 de abril. Para, no dia seguinte, partilharem essa informação com todos, restantes crianças e adultos. Este desafio constitui uma ponte entre o JI e a família, tal como constata Silva (2009, p.22), ao “encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar a

necessidade de se construírem pontes entre elas”. As fotografias que seguem abaixo ilustram o momento da partilha de uma criança do grupo. A Estrela partilhou com os seus pares e com os adultos o que tinha aprendido com os pais no dia anterior. No final referiu “Aprendi que eles metiam cravos nas pistolas para não magoar ninguém”; “Temos de ser livres”. Como defendem Katz et al. (1998, p.145), na realização de projetos é imprescindível envolver a família das crianças, uma vez que “que compartilham com a escola responsabilidades directas na educação [das crianças]” (Fotografia 18 e 19).



Fotografia 15: Grupo de crianças a visualizar o registo trazido de casa por Estrela.



Fotografia 16: Estrela a fazer a sua partilha, orientada pela mestranda.

3.2.4. Terceira Fase: À Descoberta...

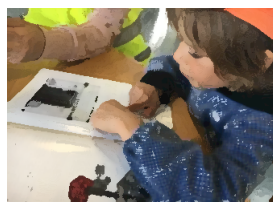
Finalizada a segunda fase da AP, surge a terceira – *A Execução*. Nesta fase as crianças iniciam a sua investigação, partem para a descoberta. A sala do JI torna-se num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Vasconcelos et al., 2012, p.16). Porém, este projeto saiu das quatro paredes da sala e foi ampliado até à comunidade. Com a ida do grupo de crianças à BMALV e quando realizou as duas entrevistas a membros da comunidade.

Como foi referido anteriormente, o grupo 1 realizou as suas pesquisas no computador e com a ida à BMALV. Esta deslocação foi realizada no dia 7/05/18 e possibilitou dar continuidade ao projeto da Pré 2, nomeadamente do grupo 1. Durante as pesquisas, todas as crianças demonstraram interesse e curiosidade enquanto observavam os materiais que estavam ao seu dispor. Inicialmente, optámos por observar o grupo de crianças enquanto estavam a explorar os livros, dando espaço e tempo para que cada criança fizesse as suas interpretações sobre o que estava a observar. Também lemos pequenos excertos das histórias que estavam presentes na biblioteca, nestes momentos surgiram trocas de ideias sobre o que tinham descoberto. Decidimos ainda questionar o grupo de crianças sobre o que haviam observado nos recursos que estavam disponíveis. Para fechar as pesquisas, decidimos contar a história que elaborámos sobre o 25 de abril. A história foi escrita da forma que nos pareceu que poderia ser mais adequada à faixa etária do grupo de crianças. Recorremos a um vocabulário mais simples e a ilustrações que iam acompanhando o

texto. Este momento ajudou o grupo de crianças a responder à sua curiosidade, que era um dos principais focos da deslocação à BMALV (Fotografias 20 e 21).



Fotografia 17: Ema a explorar os livros presentes na biblioteca.



Fotografia 18: Daniel a explorar os livros presentes na biblioteca.

O grupo 2 fez as suas pesquisas nos dias 8 e 9/05/18, recorreu ao computador para ver vídeos sobre o 25 de abril. Descobriram o ano em que se comemorou pela primeira vez o 25 de abril, respondendo à questão “Em que ano é que o feriado nasceu?” e onde ocorreu o 25 de abril, respondendo à curiosidade “Onde aconteceu?”. Para além destas duas questões iniciais, surgiram mais descobertas. As crianças do grupo 2 ficaram a saber há quantos se comemora o feriado do 25 de abril e quais as canções que marcaram esta revolução. Também descobriram uma das pessoas que deu origem à revolta.

As investigações do grupo 3 iniciaram-se no dia 9/05/18. Tinha ficado planificado no início do projeto que o grupo três iria investigar através de jogos. No entanto, tivemos (eu e a minha colega de prática) de alterar esta ideia inicial, porque não foi possível encontrar jogos sobre esta temática. Esta situação foi explicada ao grupo de crianças e todos os elementos do grupo não demonstraram qualquer insatisfação ou desagrado face ao que tinha sucedido. Para tentar colmatar esta fragilidade, optámos por realizar um PPT animado, com pouco texto e ilustrado com várias imagens, intitulado por “O que aconteceu no dia 25 de abril?”. Para realizar as suas investigações, além do PPT, as crianças recorreram à leitura da história “O Meu 25 de abril” e à visualização de vídeos e imagens na internet. Durante este processo, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre o que é a liberdade. Estas foram algumas das evidências que surgiram no diálogo, “Ser livre é ser feliz!” (Leonor); “Liberdade é para ter paz e calma” (Diogo); “Ter liberdade é fazer tudo!” (Lara); “Libertar é ficar livre!” (Pedro).

O grupo 4 realizou as suas pesquisas, essencialmente, através de entrevistas. Estas entrevistas foram realizadas nos dias 24/04 e 7/05/18. A entrevista à D. Maria foi realizada no dia 24 de abril, num parque infantil situado perto da instituição. Não há registos fotográficos do momento porque a D. Maria preferiu que não fossem tiradas fotografias. A entrevista ao Sr. Zé foi realizada no dia 7/05.

3.2.5. Quarta Fase: O 25 de abril Visto pelas Crianças

Finalizadas as pesquisas, na quarta e última fase, emerge a divulgação e a avaliação do projeto. A divulgação foi realizada na sala Pré 2, cada grupo, à vez, comunicou com os restantes pares e adultos o que havia aprendido ao longo do percurso de realização do projeto. Para a divulgação, as crianças, com o auxílio das mestrandas, organizaram a informação em cartazes.

O Grupo 1 intitulou o seu cartaz de “Por que é que existe este dia? Fomos à biblioteca”. Ao investigar, as crianças constataram que “Houve uma revolução” (Diogo); “O polícia prendeu este” (Rui); “As pessoas não podiam falar. Iam presas quando o presidente não gostava daquilo que as pessoas falavam” (Ema); “O presidente mau prendia as pessoas e elas ficavam muito tristes” (Diogo). O Rui ainda referiu “Fomos à biblioteca” e a Ema “Vimos livros do 25 de abril”. Para personalizar o seu cartaz, o grupo de crianças optou por escrever o que tinham descoberto com as suas pesquisas, bem como onde tinham realizado as mesmas. Também optaram por colocar fotografias da ida à biblioteca e desenhar cravos em folhas brancas para colar no seu cartaz.

O Grupo 2 intitulou um dos seus cartazes como “Canções do 25 de abril”, as crianças descobriram que as canções “Somos Livres”, de Ermelinda Duarte e “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso marcaram a Revolução dos Cravos. O grupo optou por decorar o seu cartaz com as letras das músicas, com fotos dos cantores, com uma fotografia do grupo a ouvir uma música e, por fim, com cravos desenhados por cada um deles. O segundo cartaz foi intitulado pelas crianças como “Fomos à internet pesquisar...” e nele registaram em que ano ocorreu o 25 de abril, “1974” (Sara); há quantos anos se comemora o feriado do 25 de abril, “44 anos”, (Miguel); onde ocorreu o 25 de abril, “Lisboa”, (Tiago); como se chamava o primeiro ministro do 25 de abril, “António Salazar” (Estrela).

O Grupo 3 intitulou o seu cartaz de divulgação como “O que aconteceu neste dia? Ouvimos uma história, vimos vídeos e fotos no computador”. Com as investigações, o grupo descobriu que “O presidente como era mau foi preso. Ele tirava a liberdade. E prendia as pessoas quando elas falavam” (Mara); “Eles eram bons e punham cravos para não magoar ninguém” (Leonor); “Vivem sem casa e muito tristes por não poderem falar” (Lara); “Foi a florista que deu os cravos” (António); “O presidente mau foi preso porque o povo não tinha liberdade” (Diogo); “Fizeram uma revolução. Tinham cravos na ponta das espingardas” (Leonor); “As pessoas ficaram com liberdade. O nosso país ficou feliz porque nós ajudámos. O presidente foi prendido (preso)” (António). O grupo optou por

decorar o seu cartaz com fotografias dos momentos das pesquisas e diálogos com as mestrandas e cravos desenhados pelos elementos do grupo.

Grupo 4 deu ao seu cartaz o título de “É só feriado em Leiria ou é em todo o Portugal. Fizemos duas entrevistas”. Com as duas entrevistas que realizaram, o grupo descobriu que “Aconteceu uma revolução. Não existe só em Leiria” (Flor); “Aconteceu no Porto e em Lisboa” (Tomás); “Aconteceu em todo o Portugal” (Luís). O grupo optou por desenhar cravos em folhas brancas de papel, colar fotografias da entrevista ao Senhor Zé e desenhar o local onde foi feita a entrevista à D. Maria, “Entrevistámos a Dona Maria no parque” (Tomás) (Fotografias 22 e 23).



Fotografia 19: Partilha de Aprendizagens do Grupo 4 para o restante grupo de crianças.



Fotografia 20: Tomás, Luís e Flor com o seu cartaz de divulgação das aprendizagens.

UMA REFLEXÃO PESSOAL SOBRE O PERCURSO VIVENCIADO DURANTE A ABORDAGEM DE PROJETO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Antes de iniciarmos o projeto, considerei, que por ser algo abstrato, pudesse levar ao desinteresse do grupo. No entanto, o que verifiquei ao longo do mesmo foi precisamente o oposto. As crianças foram-se mostrando envolvidas e interessadas no projeto, participando em todos os momentos que o compuseram. Desde a elaboração das questões e curiosidades iniciais às possíveis respostas, a todo o processo de desenvolvimento e divulgação do trabalho desenvolvido. Durante a elaboração do projeto, senti que estes receios me ajudaram a pensar antes de agir ou falar. Assumi, por isso, uma postura mais ponderada e reflexiva nas respostas que dava ao grupo, nos diálogos que tínhamos e até na forma como orientava esses mesmos diálogos, nomeadamente com as questões que colocava. Possivelmente o que me provocou esta tranquilidade e calma foi o feedback positivo que fui recebendo das crianças ao longo dos dias. Elas foram revelando interesse e curiosidade naquilo que estava a ser feito, o que me ajudou a perceber que estávamos a ir no bom caminho. De um modo geral, penso que a minha postura nos dias em que se desenvolveu o projeto foi um reflexo daquilo que as crianças me foram demonstrando ao longo do mesmo. Estas trocas mútuas foram-me orientando no caminho que fomos traçando todos juntos.

Considero relevante refletir sobre a dinâmica da constituição dos grupos do projeto. Esta constituição foi feita pelas mestrandas, por alguns motivos. No grupo Pré 2 começou a evidenciar-se a formação de vários grupos. Neste sentido, eu e a minha colega de PP optámos por não juntar no mesmo grupo crianças que estavam com frequência juntas. Uma vez que, considerámos que as crianças poderiam ter uma excelente oportunidade para se relacionarem com as outras com as quais interagem menos. Também procurámos juntar crianças que considerávamos mais desinibidas, com as crianças que demonstravam ser um pouco mais tímidas. Ao longo do processo fomos verificando que todas as crianças se envolveram nas tarefas, participando nelas de uma forma homogénea. No entanto, poderíamos ter verificado o oposto daquilo que procurávamos, uma vez as crianças mais desinibidas podiam inibir ainda mais a postura e a forma de agir das outras crianças. Se fosse hoje, possivelmente, agiríamos de outra forma, apesar de ter resultado bem durante o decorrer do projeto.

Vivenciar este projeto fez-me questionar, “Afinal, o que é um projeto para mim?”; “Como me senti a vivenciar este projeto?”; “Qual o papel da criança e do adulto?”; “O que aprendi ao realizar este projeto?”; “O que podia ter feito de diferente?”; “O que gostaria de ter feito e não fiz?”, por exemplo. Ao rotinizar a reflexão e o questionamento no meu dia a dia, problematizo o que vivo e o que proporciono aos outros e desta forma aprendo. Estas reflexões e aprendizagens tornar-se-ão bastante úteis para a minha prática, enquanto futura educadora. Hoje olho para a AP como uma forma de integrar o currículo no dia a dia do JI, de uma forma contextualizada e que procura dar respostas aos interesses, necessidades e curiosidades de cada criança e do grupo, de uma forma geral. Lino (2013, p.130) defende que, ao realizar projetos, se incentiva o uso “de um currículo contextualizado que permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano das práticas”.

Considero que a implementação de projetos em EI constitui uma forma alternativa de dar corpo ao currículo, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem de crianças e adultos de uma forma harmoniosa e participada. A AP e quem a implementa nestes contextos de EI deve olhar a criança como agente, com capacidades para tomar decisões, pensar e participar de uma forma autónoma em todas as fases do projeto. Deve também encarar a criança como capaz de “pensar por si mesmo num processo de cooperação com os pares” (Gambôa, 2011, p.72).

Ao vivenciar esta experiência, também entendi que a AP se poderá tornar numa ponte que liga a criança ao JI, a criança à família, a criança à comunidade e a criança ao meio que a envolve. É neste clima de bem-estar, partilha e interação com o outro que emergem as aprendizagens mais significativas, o desejo de saber e conhecer mais, as problematizações e reflexões constantes. Durante o processo de elaboração do projeto fui-me apercebendo que, para adotar uma AP com qualidade em EI, é fundamental que haja colaboração, espírito de equipa e uma comunicação eficaz entre todos os intervenientes, uma vez que um projeto não se realiza apenas com uma pessoa, mas com várias, crianças, mestrandas, educador, auxiliar, família e comunidade. Em suma, considero que é neste clima de parceria, colaboração, escuta e partilha, saberes e experiências, que se nutre um ambiente seguro, tranquilo e respeitador, onde é possível proporcionar ao grupo e aos adultos momentos felizes, significativos e ricos em aprendizagem. E eu entendo que são estes momentos que devem dar corpo a uma AP, pois esta abordagem incentiva a que crianças e adultos vivam e aprendam felizes.

PARTE 2 - VIVER UMA EXPERIÊNCIA DE INVESTIGAÇÃO

É necessário modificar práticas pedagógicas, repensar a avaliação e redefinir a gestão e organização do trabalho nas instituições educativas (Oliveira, 2015, p.55).

Ao longo do percurso vivenciámos alguns desafios relativamente à avaliação. Neste sentido, enquanto investigadores, decidimos focar-nos precisamente sobre esse assunto para o presente ensaio investigativo. Nesta parte apresentamos uma abordagem sobre a avaliação alternativa e autêntica no JI, na qual vamos refletindo sobre o papel do educador relativamente à sua implementação neste contexto. Também pretendemos aprofundar os conceitos de avaliação e avaliação alternativa e autêntica, identificar e conhecer diferentes instrumentos de avaliação e perceber como se pode construir e implementar um portefólio em contexto de JI.

A investigação em educação emerge, geralmente, da necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida ou responder a uma questão. Assim, investigar será “uma acção de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido”. Neste processo de pesquisa, para dar resposta à questão é necessário recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária, respondendo da forma mais rigorosa possível (Sousa, 2009, p.12).

Este ensaio investigativo subdivide-se em três capítulos: IV, V e VI. No quarto apresentamos o *Enquadramento Teórico*, no qual aprofundaremos alguns conceitos relacionados com a avaliação em EPE. Procuraremos destacar alguma legislação sobre a avaliação, assim como as suas finalidades. Relativamente ao portefólio, pretendemos compreender o que é, como se faz e como se pode utilizar nos contextos de EI. No quinto capítulo, apresentaremos a *Metodologia de Investigação*, nomeadamente a problemática e os objetivos da investigação. São explorados o contexto, os intervenientes do estudo, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados e, por fim, os procedimentos metodológicos. O sexto capítulo contempla a *Apresentação e Análise de Dados e Discussão de Resultados*, onde se confrontam os dados recolhidos durante o ensaio investigativo com investigação de referência. Fechamos esta parte com as *Conclusões da Investigação*, onde tentaremos encontrar respostas para a questão e os objetivos de investigação. Destacaremos ainda os resultados mais significativos, algumas limitações metodológicas e sugestões/recomendações para futuras investigações sobre a avaliação em EI, em específico, sobre a avaliação em JI.

Justificação e pertinência do tema

Ao longo da formação vivenciada, a avaliação foi sendo encarada como um desafio, essencialmente por se tratar de uma problemática algo desconhecida e por gerar alguma insegurança, inquietação e receio quando discutida pelos/as colegas e profissionais de EI.

Estas vivências deram origem a uma questão “Será que não há encanto algum neste mundo, aparentemente, desencantado da avaliação?”. A partir dela, surgiu um novo e mais profundo questionamento: o que entendemos ser avaliar em EPE? Como se avalia neste contexto? Por que se avalia? Para que serve a avaliação? Quem participa nela? Como se envolve a família neste processo? Como é que se operacionaliza na prática a avaliação preconizada na teoria de referência? O preenchimento de *checklist* reflete o que a criança é ou faz?”. Esta problematização, questionamento constante e o desejo de (des)construir concepções fez com que a presente investigação se debruçasse sobre a avaliação em EPE. O principal foco é (re)descobrir significados, de forma a conhecer e operacionalizar uma avaliação alternativa e autêntica em contexto de JI, recorrendo ao portefólio enquanto dinâmica de partilha, colaboração, comunicação, reflexão e aprendizagem.

A nossa intenção é que a partilha da experiência vivenciada possa contagiar e desafiar futuros e atuais profissionais de educação, não apenas educadores, a (re)descobrir e (re)significar a avaliação em EI.

CAPÍTULO IV: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No decorrer do **capítulo IV**, expomos o enquadramento teórico que alicerça o presente relatório de investigação. A análise teórica que se segue é referente à *Avaliação em EPE* e está dividida em quatro tópicos e alguns subtópicos. O primeiro tópico intitula-se *Conceito e Origem* do termo avaliação, o segundo *As Finalidades da Avaliação em EPE*, o terceiro *A Avaliação e a Legislação em Vigor*, no quarto e último *A Avaliação Alternativa e Autêntica*. Este último tópico subdivide-se em três subtópicos: *Portefólio: Mais do que um Instrumento de Avaliação!*; *Estrutura e Concretização do Portefólio*; *Exemplos de Instrumentos de Avaliação*; *Seleção, Análise e Interpretação do Conteúdo do Portefólio*.

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A avaliação em EI é tão, ou mais, importante como em qualquer outra etapa educativa. É uma “peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação”. No entanto, terá de se distanciar da avaliação tradicional e redutora em que “avaliar é dar notas, avaliar é examinar, é medir as crianças, avaliar é comparar e introduzir diferenças entre pequenos” (Zabalza, 2000, p.30).

4.1. CONCEITO E ORIGEM

A avaliação é uma necessidade do ser humano, que serve para mediar decisões individuais e/ou de grupo e, por isso, está presente no dia a dia de pessoas que assumem um papel e uma responsabilidade preponderante com a/s mesma/s (Parente, 2004; Vilar, 1992). Como refere Perrenoud (1999, p.53) “Avalia-se sempre para *agir*. Mesmo as pesquisas pedagógicas feitas independentemente da avaliação escolar corrente têm, em geral, o objetivo de orientar uma inovação”. Assim, a avaliação não deve ser encarada apenas como uma tarefa técnica, trata-se de um procedimento complexo que exige muita preparação por parte das pessoas que avaliam. Fazer avaliação é o único procedimento que garante que determinado trabalho ou projeto, no âmbito social e humano, se desenvolva com a máxima eficiência (Vilar, 1992; Zaragoza e Muñoz, 2014). Tal como refere Oliveira (2015, p.121) “A avaliação é entendida como uma atividade reguladora, decisiva e com grande influência em qualquer projeto”.

Não é possível destacar uma definição exata para o termo “avaliação”, uma vez que este tem vindo a ser redefinido e reajustado ao longo dos anos. O conceito de avaliação tem sofrido alterações que possibilitam a sua evolução e complexidade (Hadji, 1994; Pinto e

Santos, 2006). Esta evolução está “intimamente relacionada com o desenvolvimento de outras ideias noutros campos, nomeadamente no campo social (...) a avaliação é antes de mais uma forma específica de se abordar, conhecer e de se relacionar com uma dada realidade” (Pinto e Santos, 2006, p.13). Na mesma linha, Oliveira-Formosinho (2002, p.168) afirma que a evolução que se tem verificado em torno do conceito de avaliação “aponta para a compreensão da avaliação como um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem”. Pinto e Santos (2006, p.13) referem ainda que não é possível falar-se de avaliação, sem relacionar esta prática com o que se entende por ensino e aprendizagem, uma vez que a avaliação “está interrelacionada com o modelo pedagógico que assenta nas concepções entre ensinar e aprender e nas relações que estas concepções determinam”.

Há uns anos, a avaliação era pouco mencionada, contudo esta realidade alterou-se. Atualmente, a problemática da avaliação tem merecido uma especial atenção, “nos dias de hoje a avaliação está já convertida numa das questões preponderantes da ordem do dia” (Cardoso, 2013, p.82). No entanto, Portugal (2012b, p.259) refere que se verifica “uma grande heterogeneidade no pensamento e nas práticas de avaliação”. Muitos profissionais de educação secundarizam a avaliação nas práticas educativas em contextos de EPE, mencionam que se trata de uma prática complexa e subjetiva, também fazem referência “frequentemente, [à] falta de tempo, de recursos e, muitas vezes, desconhecimento na utilização de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos” (Portugal, 2012a, p.25).

Durante muito tempo a avaliação, apesar de ser considerada uma prática importante para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, era facultativa e estava vinculada a práticas de quantificação e medição (Cardoso, 2013; Castro, Hernández e Galbarro, 2016). O termo avaliar, no sentido etimológico, remete para a atribuição de valores, isto é, para a classificação da aprendizagem das crianças. No entanto, esta conceção não se aplica à EPE (Silva et al., 2016). Neste contexto educativo, a avaliação só começou a ser mencionada mais abertamente após a publicação das OCEPE de 1997 (Cardoso, 2013). Em EPE, avalia-se a criança “no próprio processo de realização de tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Cardoso, 2013, p.81). Neste contexto, a avaliação é um processo que implica “observar, escutar, registar e documentar o que a criança sabe e compreende, as competências que possui,

como pensa e aprende com o objetivo de obter uma imagem mais rica e compreensiva do que a criança sabe e é capaz de fazer” (Parente, 2012a, p.305).

A avaliação em EI deve estar presente na rotina diária e deve basear-se tanto na criança como no currículo. É operacionalizada através de observações, documentações e interpretações de comportamentos e ações, ou seja, trata-se de um “processo sistemático e intencional de recogida de información para valorar el grado consecución de los objetivos que nos hemos planteado” (Zaragoza e Muñoz, 2014, p.183). Atualmente, avaliar em EI, não só pressupõe avaliar os progressos e/ou as aprendizagens realizadas pelas crianças, mas também o processo educativo orientado pelo educador (Zaragoza e Muñoz, 2014; Castro, Hernández e Galbarro, 2016; Silva e Craveiro, 2014). É através de uma avaliação reflexiva e sensível que o educador tem a oportunidade de tomar decisões sobre a sua ação educativa (Parente, 2002, citado por Cardona, 2007; Silva et al., 2016). Para Portugal (2012b, p.259) esta componente deve ser valorizada, porque a avaliação é “considera o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico”.

Avaliar em EI não se trata apenas de avaliar as crianças, mas de compreender “a relação entre contexto, processos e efeitos, a avaliação torna-se mais complexa e implica ter em conta uma diversidade de domínios que estão aliás, bem claros no Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância” (Silva, 2012, p.159).

4.2. FINALIDADES DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

(...) é a avaliação que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas (Parente, 2002b, p.25).

A avaliação em EI assume diversas finalidades (Bassedas, Huguet e Solé, 1999). Neste sentido, uma das funções da avaliação passa pela “melhoria do processo educativo a partir do conhecimento sobre o funcionamento do sistema, sobretudo o conhecimento acerca [da criança] em todos os aspectos da sua personalidade e acerca dos factores pessoais e ambientais com incidência no processo” (Vilar, 1992, p.14). Outra finalidade da avaliação em EPE é de “compartir la información sobre el alumno con otros agentes educativos, especialmente con las familias y com el profesorado de cursos posteriores” (Castro, Hernández e Galbarro, 2016, p.222). Para Silva (2019, p.254), a principal função da avaliação em EI é “suportar o desenvolvimento do currículo e a sua adequação, por isso planeamento e avaliação estão intimamente relacionados”.

A avaliação em EI tem uma “función formativa y nunca de promoción ni de calificación del alumnado” (Castro, Hernández e Galbarro, 2016, p.222). Ao avaliar de forma

reflexiva e sensível, o educador de infância recolhe informações e toma decisões, de forma fundamentada, permitindo-lhe adequar, reformular e melhorar a sua prática educativa e gerir o currículo. Como referem Silva et al. (2016, p.15), o educador

escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico e da interação com pais/famílias e outros parceiros, de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática.

A avaliação ajuda o educador a compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, reconhecendo os seus interesses, as suas dificuldades, os seus receios e os seus progressos. Com a avaliação, o educador reflete sobre a qualidade dos ambientes e experiências educativas que proporciona ao grupo de crianças (Parente, 2012b; Cardona, 2007; Cardoso, 2013; Mendes e Cardona, 2012; Zaragoza e Muñoz, 2014). A avaliação em EI “no tiene como objeto pronunciarse sobre el éxito o fracasso de los aprendizajes, sino que busca saber si los recursos y actividades usados son los idóneos para facilitar el proceso educativo” (Zaragoza e Muñoz, 2014, p.195). A avaliação deve ser olhada como “«formadora», pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Silva et al., 2016, p.16).

É essencial destacar a importância que os educadores devem atribuir à avaliação em EPE, “em especial à sua finalidade como forma de auto regulação e melhoria do trabalho, de forma a favorecer o progresso das crianças, em oposição a uma perspetiva normativa redutora” (Silva, 2005, citada por Mendes e Cardona, 2012, p.277). O processo de avaliação em EI deve incluir “educador/a, crianças, mas também profissionais que intervêm na educação das crianças e, ainda, os pais”, tornando-se assim numa “avaliação como construção de sentidos pelos diferentes participantes” (Silva, 2019, p.254).

4.3. A AVALIAÇÃO E A LEGISLAÇÃO EM VIGOR

A avaliação é vista como suporte do planeamento, fazendo parte das funções dos educadores de infância que têm orientações precisas e claras quanto a este procedimento (Oliveira, 2015, p.280).

A legislação portuguesa tem vindo a debruçar-se diretamente sobre a problemática da avaliação, contudo ainda se trata de um tema sensível e delicado (Cardoso, 2013). Destaca-se, por exemplo: as OCEPE (2016), a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* e os *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*, texto

presente no *site* da Direção-Geral da Educação. O sistema educativo “compreende a [EPE], a educação escolar e a educação extra-escolar (...) a [EPE], no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

As OCEPE baseiam-se nos objetivos pedagógicos mencionados na lei referida acima. Neste recurso, a avaliação é considerada como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva et al., 2016, p.15). O educador recolhe, frequentemente, informações para tomar decisões sobre a prática. Tem como principal tarefa conceber e desenvolver o currículo, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, como refere o no *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A avaliação é definida pela Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, como um procedimento “contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utiliza procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas”. Os procedimentos de avaliação devem ser adequados à faixa etária e às características do grupo de crianças. A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*, refere ainda que “a criança é sujeito da sua própria aprendizagem”. No ponto 2 “Avaliação da Acção Educativa”, da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*, está referido que a avaliação pretende:

- apoiar o processo educativo, permitindo ajustar metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e os interesses de cada criança e as características do grupo (...);
- refletir sobre os efeitos da acção educativa, (...), reconhecendo a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, [identificando] a progressão das aprendizagens;
- envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, (...), que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando;
- contribuir para a adequação das práticas, (...) uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção;
- conhecer a criança e o seu contexto, numa perspetiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes (...) tendo em vista a adequação do processo educativo”.

Ao revisitar o *site* do Ministério da Educação, o texto intitulado *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar* (s.d.) entende a avaliação como um “elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da acção educativa, permite, por um lado, analisar o percurso efectuado, na sua globalidade, e, por outro lado, perspetivar o futuro”. A legislação é assertiva e concreta, não possibilita que a avaliação em EI seja encarada como forma de “reprovar ou aprovar a transição das crianças para subetapas seguintes” (Didonet, 2012, p.356).

4.4. AVALIAÇÃO ALTERNATIVA E AUTÊNTICA

Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por [educadores] e [crianças], mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada (Fernandes, 2005, p.63).

O conceito avaliação alternativa e autêntica refere-se a todas as práticas de avaliação utilizadas como uma alternativa à avaliação tradicional, uma avaliação descontextualizada que ignora a individualidade da criança. Ao avaliar de forma alternativa e autêntica, contraria-se a utilização de instrumentos formais e padronizados. Estes refletem de uma forma redutora a essência e as competências de cada criança, pois são recursos que surgem de uma forma isolada e descontextualizada, que ignoram a individualidade e as vivências da criança. Alguns autores referem ainda que os testes estandardizados são muito limitados, uma vez que requerem o desempenho das crianças em situações artificiais, interrompendo o seu processo educativo (Cardoso, 2013; Shores e Grace, 2001; Gonzalez-Mena, 2015; Portugal, 2012a; Portugal, 2012b). Há educadores de infância que olham para a avaliação como uma “atividade burocrática, não integrada no processo de ensino e utilizando como principal instrumento testes de verificação de aprendizagens” (Silva, 2019, p.249).

A avaliação alternativa e autêntica está definida como uma avaliação “contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados em contexto) significativa e realizada ao longo do tempo em situações reais” (Silva et al., 2016, p.16). Esta avaliação é uma abordagem que procura captar e evidenciar a individualidade e autenticidade da criança. Dá valor à “componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos” (Portugal, 2012b, p.596). A criança é parte integrante do seu processo de avaliação, uma vez que é encorajada a refletir e a avaliar o seu trabalho, deixa de ter “uma atitude passiva passando a desempenhar um papel activo nas actividades de avaliação” (Parente, 2004, p.29).

O educador, quando avalia de forma alternativa e autêntica, baseia-se em registos de observação e em evidências recolhidas num determinado contexto e/ou situação real e em qualquer momento da sua rotina diária. Não “há, como é habitual nas escolas, momentos e atividades específicas destinadas à avaliação, separadas do processo de aprendizagem” (Silva, 2019, p.257), esses registos são feitos ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ao observar de forma contínua a criança, o educador recolhe informações e conhece-a cada vez melhor, isto “requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da «criança-em-acção»” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.152). A criança é observada várias vezes em diversos contextos, tem várias oportunidades para revelar as suas competências. Oliveira-Formosinho (2002), citada por Cardoso (2013, p.86), refere que “ver e ouvir a competência da criança é essencial para fazer dessa competência o ponto fulcral da atividade educacional”.

A avaliação alternativa e autêntica é um tipo de avaliação partilhada, pois envolve a participação de vários intervenientes educativos, como a criança, o educador, a família e a comunidade (Silva et al., 2016; Silva e Craveiro, 2014; Cardoso, 2013).

4.4.1. Portefólio: Muito mais do que um Instrumento de Avaliação!

O portefólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36).

Na última década, o portefólio “tem sido utilizado como forma alternativa de avaliação dos alunos dos diferentes níveis de escolaridade” (Pinto e Santos, 2006, p.148). No entanto, a sua utilização e implementação não é simples, “exige uma planificação com propósitos bem claros e uma articulação sistemática entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a avaliação” (Fernandes, 2005, p.87). Antes de iniciar a construção do portefólio é importante que as crianças sejam informadas sobre o que é, para que serve, o que o constitui e quem pode participar neste processo de construção (Pinto e Santos, 2006). Os portefólios surgem como instrumentos de diálogo entre o formando e o formador e não são realizados no final de cada período. Este recurso é construído de forma contínua e (re)elaborado durante a ação. Os portefólios são partilhados de modo a recolher vários modos de ver e de interpretar acontecimentos e facilitam o formando a ampliar e a diversificar o seu olhar e pensamento. Ajudam a fomentar a tomada de decisões e a “necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais

consistente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses do outro” (Sá-Chaves, 1998, pp.139-140).

O portfólio deverá representar a criança e, por isso, está adequado às suas especificidades. Reflete e evidencia, de uma forma particular e pessoal, as suas experiências, as suas realizações únicas, o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Com o portfólio, a criança é incentivada a desenvolver inúmeras competências, como o autoconceito, a autoconfiança e a reflexão sobre si, sobre o que fez, porque fez e como fez. Com estas reflexões vai adquirindo mais autonomia na tomada de decisões, especialmente, nos momentos de seleção e organização dos recursos para colocar no portfólio. Nesta fase, além da comunicação criança/educador ser privilegiada, a criança assume um papel ativo e desenvolve atitudes positivas face ao trabalho que desenvolve (Bernardes e Miranda, 2003; Pinto e Santos, 2006; Silva e Craveiro, 2014; Parente, 2012a; Fernandes, 2005; Arends, 1995).

Os constituintes do portfólio devem surgir organizados, “através da documentação recolhida e analisada, permitem «reviver» experiências e promove[r] uma base para a discussão das aprendizagens” (Silva e Craveiro, 2014, p.37). O portfólio é uma “forma única, pessoal e intransmissível de documentar fielmente o processo educativo de cada criança, (...). Abre as janelas do [JI] a todos os interessados na educação da criança, de uma forma colaborativa e participada” (Costa de Sousa, 2008, p.21).

O portfólio em EI é considerado muito mais que um instrumento de avaliação. É como um instrumento de partilha do processo educativo da criança com todos os intervenientes. Esta ação partilhada faz com que criança, família e educador contribuam para a construção do portfólio, ampliando a avaliação e promovendo uma parceria JI-família (Costa de Sousa, 2008; Gonzalez-Mena, 2015). O portfólio é

(...) mais do que uma mera ferramenta a subsidiar a avaliação da aprendizagem. Na verdade, ele é também um espaço para registrar a vida das crianças. Vidas a serem acompanhadas e desveladas, analisadas e compreendidas por [educadores] e pais, bem como pelas próprias crianças, que nele se encontram e por meio dele trocam informações, compartilham sonhos, tecem esperanças (Raizer e Souza, 2014, p.332).

Os portfólios de aprendizagem “documentam tanto o processo quanto o produto e podem ser usados como ferramentas de avaliação contínuas, assim como formas de documentar o melhor trabalho das crianças, servindo como registro final das suas realizações” (Gonzalez-Mena, 2015, p.301). Cardoso (2013, p.88) também refere que “um portfolio não é, por si só, um instrumento de avaliação. Deve proporcionar uma forma de organizar

e armazenar sistematicamente a informação/documentação recolhida sobre as crianças”. Uma avaliação formativa que se baseia em documentação “exige sempre tempo, que não é tempo «perdido» e que beneficiará de um trabalho de equipa que permita uma reflexão conjunta. Pode não ser fácil encontrar esse tempo, o que é mais um desafio que a avaliação coloca aos educadores” (Silva, 2012, p.167).

4.4.2. Estrutura e Concretização do Portefólio

Para as crianças, para os pais, para os [educadores] e toda a equip[a] (...), abrir um portefólio bem-feito é abrir uma arca do tesouro (Shores e Grace, 2001, p.45).

Não existem dois portefólios iguais, como não existem duas crianças iguais. Também não existe uma única forma de construir portefólios, ou seja, podem surgir com as mais variadas estruturas. A estrutura e o conteúdo dependem dos objetivos e das metas educacionais do educador e devem ser claros para todos os intervenientes. Todas as decisões sobre a organização e a estrutura do portefólio devem ser tomadas em consonância, criança e educador (Parente, 2004; Parente, 2012a; Shores e Grace, 2001).

A elaboração a estrutura pode revelar 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” (Parente, 2004, p.65). Existem duas fases que contemplam a elaboração do portefólio. A fase da preparação, onde existem “questões preliminares que têm de ser identificadas e explicitadas”, este esclarecimento garante o sucesso de todo o processo. Por último, a fase da realização, “criar e construir um portefólio de aprendizagem significa inventar uma estrutura, isto é, produzir uma organização para os diferentes componentes”. Quando se constrói um portefólio deve criar-se uma estrutura para o mesmo, de forma a organizar todos os seus constituintes. Podem existir dois tipos de estruturas, a “conceptual” que deve ser realizada pelos responsáveis da aprendizagem das crianças e a “física” que deve ser construída pela criança e pelo educador (Parente, 2012a, pp.309-310).

Durante o processo de construção do portefólio, é fulcral que as crianças participem na tomada de decisões. Nestes momentos, o educador tem uma excelente oportunidade para conhecer cada vez melhor a criança. Só depois da organização do portefólio estar decidida, pela criança e pelo educador, é que se inicia a coleção de evidências, que devem surgir organizadas por categorias e devidamente datadas e contextualizadas (Parente, 2004; Pinto e Santos, 2006). Neste processo de construção do portefólio, o educador e a

criança deverão trabalhar em conjunto, criando um “sistema e uma organização que possa ser utilizada pelas crianças, educadores e pais”. Independentemente da estrutura física, é crucial que os portefólios sejam “fortes e com um sistema de rotulagem acessível (...) para serem facilmente utilizados pelas crianças”. Também é recomendado que “às crianças seja dada uma oportunidade para escolher e decorar o seu *portfolio* o que pode favorecer o sentido de posse e torná-lo mais seu” (Parente, 2004, p.66). Durante a construção do portefólio, a criança é convidada a “construir uma história”, de forma partilha e baseada nas suas vivências (Sá-Chaves, 1998, p.146).

Os elementos seleccionados para colocar no portefólio devem refletir o desenvolvimento e as aprendizagens da criança. A organização e conteúdo do portefólio deve ser regular e é importante que possibilite “uma visão alargada e tão detalhada e tão pormenorizada quanto possível das aprendizagens da criança em vários âmbitos (cognitivo, afetivo, social, motor, linguístico...)” (Cardoso, 2013, p.88). Os registos escolhidos podem incluir comentários da criança, do educador e, se possível, da família. O conteúdo de cada portefólio torna-o uma peça única, uma vez que essa singularidade se traduz “no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas” (Sá-Chaves, 1998, p.141).

4.4.2.1. Exemplos de Instrumentos de Avaliação

As competências das crianças dependem da situação e do contexto que vivem e, como tal, “não se coadunando com os constrangimentos impostos por uma *checklist* estandardizada” (Portugal e Leavers, 2010, p.10). Quando se avalia o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança, não se deve fazer o preenchimento de listagens com “capacidades adquiridas”, “capacidades em vias de aquisição” ou “capacidades inexistentes”. Uma vez que, a utilização deste tipo de instrumentos pode revelar-se insuficiente e inadequada (Portugal e Leavers, 2010). Avaliar desta forma “pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada” (Portugal, 2012b, p.596).

Os instrumentos de avaliação são um recurso ou procedimento de trabalho, que se utiliza para obter informações significativas sobre a criança e sobre o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002; Hadji, 1994; Zaragoza e Muñoz, 2014; Castro, Hernández e Galbarro, 2016). É necessário “fazer mais do que simplesmente observar para entender o que está acontecendo; é preciso criar algum tipo de registro sobre o que se vê” (Gonzalez-Mena, 2005, p.291). O educador tem ao seu dispor inúmeros instrumentos de avaliação, ele terá de “seleccionar qué instrumento será

el más adecuado para conseguir la información que se precisa” (Zaragoza e Muñoz, 2014, p.186). Escolher um instrumento de avaliação implica “uma opção consciente e fundamentada por parte do educador, que tenha em conta o seu projeto profissional (valores e conceções educativas)” (Silva, 2012, p.167).

Existe um conjunto de instrumentos de avaliação pré-definidos, destinados à avaliação em creche e em JI, como o *Perfil de Implementação do Programa* e o *Manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias* (Cardoso, 2013; Silva, 2012). No entanto, o educador pode elaborar os seus próprios instrumentos de avaliação, como registos contínuos, registos de ocorrências significativas, registos de amostras de trabalho, registos de transcrições de gravações áudio, entrevistas, comentários a fotografias, listas e escalas de classificação, entre outros. Este último pode ser preenchido pela criança e/ou pelo adulto (Silva et al., 2016; Shores e Grace, 2001; Castro, Hernández e Galbarro, 2016; Gonzalez-Mena, 2015; Zaragoza e Muñoz, 2014; Parente, 2002a). Além de amostras de trabalhos, registo de resolução de problemas, relatos de histórias contadas pela criança, fotografias, entrevistas ou vídeos, para enriquecer o portefólio, o educador pode colocar registos de observação. Como os registos de ocorrências significativas, os registos contínuos e as listas e escalas de classificação. A família da criança pode colaborar na construção do portefólio, através da partilha de fotografias, registos escritos de acontecimentos ocorridos no seio familiar ou entrevistas (Cardoso, 2013; Parente, 2012a; Parente, 2004; Silva e Craveiro, 2014).

As amostras de trabalhos das crianças no portefólio são essenciais. Estas produções refletem as suas aprendizagens, de uma forma que os registos de observação não conseguem fazer e, por isso, constituem uma peça fundamental e imprescindível no portefólio (Parente, 2012; Cardoso, 2013; Parente, 2004; Silva e Craveiro, 2014). As amostras são consideradas como o “meio mais óbvio e mais familiar de educadores, crianças e pais documentarem as aprendizagens da criança”. Além das amostras de trabalho das crianças, “conversar, fazer perguntas, escutar e registar o que as crianças dizem também são conteúdos do portefólio de aprendizagem” (Parente, 2012a, p.308).

O educador ao conhecer, elaborar e utilizar instrumentos de avaliação desenvolve-se. A realização e a utilização destes instrumentos proporcionam-lhe momentos para aprimorar e para se consciencializar sobre a sua ação educativa. É através deste processo de (auto)avaliação que o educador se desenvolve e aprende (Parente, 2012b; Cardona, 2007).

4.4.3. Seleção, Análise e Interpretação de Conteúdo do Portefólio

A criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios de crianças (Shores e Grace, 2001, p.45).

Os conteúdos do portefólio são influenciados pelas características individuais da criança, pela filosofia educacional do educador, pelo tipo e finalidade do portefólio, pelos seus objetivos, pelas metas educacionais e pela sua estrutura (Parente, 2004; Silva e Craveiro, 2014). O portefólio não se trata de “uma coleção aleatória e ao acaso, mas cronológica e representativa das características e do progresso da criança” (Silva e Craveiro, 2014, p.40), “nem todos os *portfólios* das crianças têm a mesma coleção de amostras de trabalhos; o *portfólio* reflete o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor” (Parente, 2004, p. 69).

O processo de seleção das evidências para colocar no portefólio deve ser partilhado. A criança, o educador e a família devem intervir neste processo, uma vez que os portefólios são “objetos de fronteira (...), tornam possível incluir documentação proveniente dos diferentes contextos sociais de vida da criança”. Os diversos intervenientes podem “contribuir com os seus múltiplos olhares e perspetivas por forma a documentar as aprendizagens e o desenvolvimento da criança” (Parente, 2012a, p.306). Ao selecionar os conteúdos para o portefólio, os intervenientes têm a oportunidade de conhecer e aprender mais sobre a criança e sobre o seu percurso. É fundamental que o educador acompanhe, escute, questione, encoraje e ajude as crianças nos momentos de seleção de evidências. Desta forma, estará a assegurar que as informações importantes não se perdem e, principalmente, está a ajudar a criança a refletir e a aperceber-se que o portefólio documenta o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Parente, 2004).

Para interpretar as evidências, o educador pode apoiar-se em referentes curriculares, como por exemplo as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Ao interpretar de forma rigorosa os registos, vai compreendendo a informação recolhida e o que a mesma reflete no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. É necessário destacar as áreas de conteúdo presentes em cada registo, bem como especificar as competências e aprendizagens evidenciadas pela criança em cada registo (Cardoso, 2013; Silva e Craveiro, 2014; Parente, 2004). Na mesma linha, Cardoso (2013, p.91) defende que a interpretação dos registos “envolve a rechamada de saberes, por parte do educador, no âmbito da pedagogia e da psicologia. Só assim poderão ser feitas inferências válidas e tiradas conclusões com base na documentação recolhida”. O educador, quando analisa o portefólio, reflete sobre a sua ação educativa, nomeadamente sobre as suas opções e as

experiências que proporciona a cada criança. Neste processo de reflexão, toma decisões sobre as mudanças que poderá realizar na sua prática. Esta coleção de registos é um “potencial transformador do profissional e da sua prática, com consequências para o seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Silva e Craveiro, 2014, p.38).

A análise e interpretação dos conteúdos do portefólio não deve ser encarado como um fim em si mesmo, mas como um meio para atingir um fim, a avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Desta forma, o educador conhece o que a criança sabe e o que faz, mas também é um meio para ele continuar a adequar e a favorecer o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. É também através da avaliação do portefólio que o educador avalia o currículo e a sua prática educativa (Parente, 2004). Por fim, é importante destacar que as decisões “relativas à avaliação dos conteúdos do *portfólio* não podem deixar de ter em conta o facto de cada *portfólio* ser «obra» de cada criança individual e, por essa razão, único. A avaliação dos conteúdos é também um processo individualizado” (Parente, 2004, p.79).

CAPÍTULO V: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Após a realização de uma pesquisa sobre a avaliação em EPE, procedemos à descrição da metodologia utilizada no decorrer do presente ensaio investigativo. Segundo Sousa e Baptista (2011, p.52), a metodologia de investigação “consiste num processo de selecção da estratégia de investigação, que condiciona, (...), a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir”.

O ponto *Metodologia de Investigação* foi dividido em dois subtópicos: a Problemática e Objetivos da Investigação e o Esclarecimento Metodológico. Este segundo subtópico contempla: i) Contexto e Intervenientes no Ensaio Investigativo; ii) Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados; iii) Procedimentos Metodológicos.

5.1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Decidimos investigar a avaliação, partindo das questões e dúvidas que foram surgindo nos diversos contextos vivenciados em creche e JI. Voltamos a referir que o principal foco deste estudo é aprofundar, vivenciar e refletir sobre uma avaliação alternativa e autêntica em EPE. Assim, surgiu a seguinte questão de investigação: *Como poderá o educador de infância implementar uma avaliação alternativa e autêntica em contexto de Educação Pré-Escolar?* Para encontrar respostas, delineámos alguns objetivos de investigação: i) Aprofundar os conceitos de avaliação e avaliação alternativa e autêntica; ii) Entender como se pode construir um portefólio com evidências das aprendizagens das crianças; iii) Identificar e conhecer diferentes instrumentos de avaliação; iv) Perceber como se pode implementar uma avaliação alternativa e autêntica, recorrendo ao portefólio, em EPE; v) Refletir sobre a prática de uma avaliação alternativa e autêntica, vivenciada num contexto de JI.

5.2. ESCLARECIMENTO METODOLÓGICO

Optámos por uma investigação de carácter qualitativo, com enfoque na compreensão dos problemas, através da análise de comportamentos, atitudes e valores e nos processos, mais do que nos resultados de investigação (Carmo e Ferreira, 2008; Sousa e Baptista, 2011). Vilelas (2009, p.105) acrescenta ainda que nos estudos qualitativos há uma relação dinâmica entre o real e o sujeito, existindo assim “um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números”. As investigações qualitativas são descritivas e indutivas porque o investigador é rigoroso no desenvolvimento de conceitos, ideias e entendimentos, que resultam diretamente dos

dados que foram recolhidos (Carmo e Ferreira, 2008; Sousa e Baptista, 2011). Elegemos o estudo de caso por visar, principalmente, a “compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos (...), considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2009, pp.137-138).

O investigador é participante em todo o processo. Uma investigação “participativa significa trabalhar com um grupo de pessoas com vista ao seu desenvolvimento (...). O trabalho tem de ser iniciado pelo experimentador, ao mesmo tempo que vai ensinando os participantes a tomarem parte no processo de tomada de decisões” (Erasmie e Lima, 1989, p.51). O investigador desempenha um papel importantíssimo na recolha dos dados, uma vez que a qualidade, validade e fiabilidade dos mesmos depende da sensibilidade e conhecimento do investigador (Carmo e Ferreira, 2008; Sousa e Baptista, 2011).

Neste nosso estudo o trabalho colaborativo entre investigador, educadora, família e criança, e que revestiu a construção do portefólio, foi exemplo de reinvenção, de alteração de conceções e de transformação de práticas e contextos.

5.2.1. Contexto e Intervenientes no Ensaio Investigativo

No presente ensaio investigativo, tal como foi mencionado acima, os investigadores assumem um papel participante. Para além dos investigadores, participam no estudo uma criança à qual chamamos António¹, os seus pais, a educadora Maria², as professoras Isabel Lopes da Silva³ e Maria João Cardona⁴. Decidimos entrevistar estas

¹ António: Nome fictício da criança que intervém na investigação. Desta forma, estamos a respeitar o seu anonimato.

² Maria: Nome fictício da educadora do grupo que intervém na investigação. Desta forma, estamos a respeitar o seu anonimato.

³ **Nota Curricular de Isabel Lopes da Silva:** Doutorada em Ciências da Educação; licenciada em Filosofia. Coordenou as equipas encarregadas da elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997 e 2016. Tem exercido atividades docentes na formação inicial e contínua de educadores de infância e em Cursos de Mestrado e Pós-graduação para docentes de diferentes níveis de ensino, tendo orientado dissertações de mestrado e doutoramento. Trabalhou no Instituto de Inovação Educacional onde colaborou no apoio a projetos de inovação nas escolas e participou em projetos internacionais.

⁴ **Nota Curricular de Maria João Cardona:** Doutoramento em Ciências da Educação; Mestrado em Ciências da Educação; Licenciatura em Psicologia; Curso de Educadora de Infância. Colaboração docente com outras instituições de Ensino Superior (nacionais e internacionais); coordenação e participação em vários projetos (inter)nacionais; autora de publicações (inter)nacionais no âmbito da educação para as primeiras idades, formação, políticas educativas para a infância e gestão educacional. Conselho editorial de várias publicações (inter)nacionais. Trabalho como consultora nos Palop (através F. Gulbenkian; Banco Mundial; FEC; UE); Participação em organizações científicas e profissionais das quais é de destacar: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do ME (09/ 14); Presidente da Direção do GEDEI 02/05); Presidente da Direção da APEI (96/00); Direção da Secção Portuguesa da OMEP; Direção Secção Portuguesa AFIRSE.

professoras/investigadoras por serem duas referências da EI portuguesa e porque consideramos que os seus contributos poderiam ser uma mais valia para complementar e suportar o ensaio investigativo. O encontro onde foram realizadas estas duas últimas entrevistas ocorreu no Politécnico de Leiria, na Conferência Internacional *VIII Investigação Práticas e Contextos de Educação*, na qual foram oradoras.

Recolhemos a opinião dos pais sobre o processo de avaliação do António e a opinião da educadora Maria sobre a avaliação em EI e sobre como a operacionaliza em contexto de JI. Neste sentido, a investigação incide na análise do processo de avaliação do António, de seis anos, pertencente à Sala 4⁵ de um JI da rede pública, situado na periferia da cidade de Leiria, no ano letivo 2018/2019. A criança que participa na investigação foi escolhida por conveniência, essencialmente, por ser assídua e comunicativa, por estar a construir o portefólio no âmbito da PP e por estar a frequentar no último ano da EPE.

A informação que caracteriza e descreve o António foi observada no decorrer da PP e também foi obtida através das partilhas realizadas em diversos momentos e através das entrevistas aos pais. Consideramos o António uma criança alegre, meiga, amiga, divertida, calma, atenciosa, curiosa, sensível, preocupada consigo e com os outros. Gosta de pintar, de brincar na área da casinha e de ser cabeleireiro. Durante o dia também se dedica aos legos e aos puzzles. Gosta de andar de bicicleta, correr e cozinhar. O António gosta de conversar e também é vaidoso, gosta de mostrar a sua roupa e o calçado. Demonstra ser uma criança segura, sorridente e feliz.

5.2.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

A recolha de dados iniciou no dia 30 de outubro de 2018 com a construção do portefólio e finalizou no dia 9 de maio de 2019 com as entrevistas. As técnicas utilizadas para a recolha de informação tendo em vista o desenvolvimento da investigação foram a análise do conteúdo do portefólio e a entrevista. Será feita a análise de conteúdo das entrevistas e do portefólio. No *Quadro 1* é possível verificar como foi organizado este percurso de recolha e análise de dados, bem como quais as técnicas e os instrumentos que foram utilizados neste processo.

Quadro 1: Organização da Recolha e Análise de Dados

RECOLHA DE DADOS			
Técnicas de Recolha de Dados	Instrumentos de Recolha de Dados	Intervenientes	Datas
Entrevista	Guião de Entrevista	António (gravada)	9 de maio de 2019
		Pais (gravada e escrita)	6 de janeiro de 2019
			26 de abril de 2019

⁵ Sala 4: Designação que a instituição atribuía à sala frequentada pelo grupo de crianças.

			9 de maio de 2019
		Educadora Maria (gravada)	21 de janeiro de 2019
		Professora Isabel Lopes da Silva (gravada e escrita)	4 de maio de 2019
		Professora Maria João Cardona (gravada)	3 de maio de 2019
Análise do Portefólio	Análise Categorical	Investigadores	20 de abril de 2019
		Pais do António	26 de abril de 2019
ANÁLISE DE DADOS			
Técnica de Análise de Dados	Instrumento de Análise de Dados	Dados sujeitos a análise	
Análise de Conteúdo	Matrizes Categorias	- Sete entrevistas realizadas a diferentes intervenientes; - Análise realizada ao portefólio	

Para a realização das entrevistas aos diferentes intervenientes construímos guiões para facilitar, sistematizar e organizar a informação que pretendíamos recolher. Sousa e Baptista (2011, p.83) referem que o guião é um instrumento “para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista. O guião é constituído por um conjunto (ordenado ou não) de questões abertas (...), semi-abertas (...) ou fechadas”. A sua elaboração é um procedimento que sucede à formulação dos objetivos (Carmo e Ferreira, 2008). A entrevista é definida como uma forma específica de interagir socialmente, pois trata-se de uma conversa intencional que ocorre, geralmente, entre duas ou mais pessoas. No entanto, é, essencialmente, dirigida por uma delas, o entrevistador, que tem o objetivo de recolher informações sobre o seu/s entrevistado/s. A pertinência, validade e fiabilidade da informação recolhida é analisada tendo como principal foco os objetivos delineados anteriormente (Bogdan e Biklen, 1994; Vilelas, 2009; Sousa e Baptista, 2011). No final da entrevista, é importante que o entrevistador registe o comportamento do entrevistado, o verbal e não verbal, bem como observações sobre o ambiente em que a entrevista decorreu (Carmo e Ferreira, 2008; Vilelas, 2009).

A entrevista a crianças carece de uma atenção especial, uma vez que “são sujeitos com características particulares, tornando-se necessário dar particular atenção à forma como se recolhe informação junto de grupos infantis”, também é importante que o ambiente físico onde é realizada a entrevista seja “familiar à criança sem que existam quaisquer fatores que a dispersem ou que a deixem menos à vontade” (Oliveira, 2015, pp.103-104).

O mesmo autor (p.104) destaca algumas recomendações:

- 1) O entrevistador não pode encarar as crianças como imaturas do ponto de vista desenvolvimental pois elas conseguem (...) expressar as suas ideias;
- 2) Os entrevistadores devem assumir que as crianças percebem a situação da entrevista de modo diferente dos adultos;
- 3) O entrevistador deve ser flexível pois as crianças normalmente precisam de maior orientação;

- 4) O entrevistador deve procurar transmitir uma atitude de grande serenidade, mesmo que a entrevista esteja a decorrer de modo particularmente difícil;
- 5) O entrevistador deve estar muito atento aos sinais de fadiga da criança uma vez que o seu tempo de concentração, nestas faixas etárias, é muito reduzido;
- 6) O entrevistador deve tornar a entrevista num momento interessante para a criança;
- 7) O entrevistador deve ganhar confiança e estabelecer relações como sendo uma parte fundamental do seu envolvimento na cena social;
- 8) O investigador tem que ser capaz de exercer controlo sobre as relações que estabelece com fins de investigação (Graue e Walsh, 1995; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013; Burgess, 1997).

Finalizada a recolha de dados, procede-se à sua análise. Para esse efeito recorreremos à análise de conteúdo às entrevistas e à análise do conteúdo do portefólio. Ao analisar, estamos a “decompor um todo em partes constituintes” (Vilelas, 2009, p.351). A análise de conteúdo pode considerar-se uma técnica de investigação que permite realizar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo, tendo como objetivo a sua interpretação. Esta técnica surge como um complemento na investigação qualitativa, uma vez que é utilizada para “triangular” os dados obtidos (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 2005; Berelson, 1952, 1958, citado por Carmo e Ferreira, 2008). É possível destacar algumas etapas que poderão ser alcançadas aquando da realização da análise de conteúdo. Numa primeira instância definem-se os objetivos e o quadro de referência teórico, depois segue-se a constituição do *corpus*, onde o investigador seleciona os documentos que irão ser sujeitos a análise. Findada a seleção, definem-se as categorias e as unidades de análise. Para colmatar este processo procede-se à interpretação dos resultados obtidos (Carmo e Ferreira, 2008).

5.2.3. Procedimentos Metodológicos

Os Procedimentos Metodológicos realizam-se após “se planear toda a investigação [e] é aconselhável escrever esse planeamento, descrevendo detalhadamente cada etapa e definindo as datas para a sua realização” (Sousa, 2009, p.77). Assim, faremos uma breve, mas detalhada, descrição das diferentes etapas que deram corpo à nossa investigação.

Durante o processo de recolha de dados optámos por realizar as entrevistas de duas formas distintas, para agilizar o processo de recolha de dados, bem como o processo de transcrição de cada entrevista. Houve entrevistas gravadas e transcritas pelos investigadores e outras entrevistas enviadas por e-mail aos intervenientes, para que respondessem à mesma, via computador. Posteriormente, o documento foi reencaminhado para os investigadores. Os anexos que seguem abaixo vão contemplar

todos os guiões de entrevista e todas as análises de conteúdo. No entanto, não vão constar as transcrições das entrevistas devido ao número limitado de páginas.

A recolha de dados foi feita no dia em que foi começado o portefólio no JI, na área das mesas. Terminou no dia em que se finalizaram as entrevistas, para a recolha de informação (*Quadro 2*). Antes de iniciarmos o portefólio com o António, foi pedida uma autorização aos seus pais.

Quadro 2: Design de Investigação

TAREFA	CALENDARIZAÇÃO	Diálogos com o António Datas: 30 de outubro de 2019 a 9 de maio de 2019	Construção do portefólio do António Datas: 30 de outubro de 2019 a 28 de janeiro de 2019
Recolha de Evidências no período de observação	<u>Data:</u> 18 a 26 de setembro de 2018		
E1: Pais, nov./18 (1. ^a entrevista)	<u>Data:</u> 18 de novembro de 2018		
E2: Ed. Maria, jan./19	<u>Data:</u> 21 de janeiro de 2019		
E3: Pais, abril/19 (2. ^a entrevista)	<u>Data:</u> 26 de abril de 2019		
E4: Pais, maio/19 (3. ^a entrevista)	<u>Data:</u> 9 de maio de 2019		
E5: António, maio/19	<u>Data:</u> 9 de maio de 2019		
E6: Maria João Cardona, maio/19	<u>Data:</u> 3 de maio de 2019		
E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19	<u>Data:</u> 4 de maio de 2019		

Como foi referido acima, realizámos uma análise ao portefólio concretizado no decorrer da PP (Anexo II: Análise do Portefólio), também convidámos os pais do António a fazer uma apreciação global do mesmo (Anexo III: Apreciação Global do Portefólio pelos Pais). Para darmos início às entrevistas, delineámos os objetivos que pretendíamos alcançar, de uma forma clara e rigorosa. Tendo esta etapa concluída procedemos à construção de guiões de entrevista (Anexo IV: Guiões de Entrevista), uma vez que consideramos que a utilização deste instrumento poderá facilitar, clarificar e organizar a recolha de informação. Para a investigação foram concretizadas sete entrevistas, uma ao António, três aos pais do António, uma à educadora Maria e uma às professoras Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva. Antes de procedermos à entrevista ao António e por considerarmos que fazer entrevistas a crianças é um procedimento que merece uma atenção e dedicação especial, achámos que seria fulcral, para além de colocar em prática as recomendações acima citadas, fazer um pedido de autorização formal aos seus pais.

Finalizada a recolha de dados, procedeu-se à sua análise. Primeiramente, realizámos a transcrição das gravações das entrevistas realizadas aos diferentes intervenientes, depois elaboraram-se matrizes categoriais de análise de conteúdo para se proceder à análise de conteúdo de cada entrevista (Anexo V: Matrizes Categoriais de Análise de Conteúdo). Este processo será concluído no ponto seguinte, onde é feita a apresentação e análise de dados e discutidos os resultados.

CAPÍTULO VI: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No **capítulo VI** pretendemos apresentar e analisar os dados, bem como discutir os resultados que emergiram do ensaio investigativo. Com a análise de conteúdo das entrevistas e com a análise ao portefólio, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes perspetivas sobre o que é a avaliação e o que pode ser um portefólio em EPE. Pretendemos verificar, através dos testemunhos recolhidos, se os dados espelham a experiência de cada interveniente e se se verifica alteração ou evolução de concepções relativas à avaliação e ao portefólio em EPE.

Os dados recolhidos permitir-nos-ão confrontar o que preconiza a teoria de referência relativamente à avaliação e o que se pratica efetivamente nos contextos que conhecemos. Estes dados poderão também evidenciar a importância que a criança e a sua família assumem no processo de avaliação.

Começaremos por apresentar os dados que dizem respeito às seguintes categorias: Avaliação em Educação Pré-Escolar; Portefólio em Educação Pré-Escolar; Revisitando o Portefólio do António.

6.1. AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

6.1.1. Conceção e Finalidades da Avaliação

No questionamento inicial aos pais constatámos que estes associam a avaliação em EPE a registos que surgem em formato de questionários. Na última entrevista, os pais referem que “a avaliação (...) que conhecemos até aqui [até à construção do portefólio], foi sempre muito diferente [da avaliação por portefólio]”. Ao longo do processo educativo do seu educando contactaram com diversas formas de operacionalizar a avaliação em EI, desde registos apresentados em formato de *checklist* a registos descritivos de avaliação (E4: Pais, maio/19).

Quando questionados sobre a sua concepção de avaliação, referem que os registos de avaliação que têm recebido nunca permitiram uma aproximação à realidade do António e ao que vivenciava diariamente na creche e no JI, também não “tinham qualquer apontamento teórico sobre a infância” (E4: Pais, maio/19).

Ao entrevistar a educadora Maria percebemos que, para ela, a avaliação em EPE se baseia, principalmente, em avaliar o “querer fazer” das crianças, na sua opinião, “avaliar as crianças no Pré-Escolar é avaliar a forma como elas se envolvem nas coisas, a motivação

que elas têm, o elas perguntarem, o elas quererem saber, (...) o elas quererem fazer”. A educadora acrescenta que a avaliação que faz neste contexto é sempre individual. No entanto refere que, numa primeira instância, pode fazer uma avaliação “a nível de grupo, de uma forma generalizada se a maioria é participativa, quais as preferências da maioria (...), se é um grupo calmo ou mais agitado, se é um grupo que gosta mais, por exemplo, de atividades direcionadas para a expressão motora do que para a expressão plástica”. Posteriormente a educadora menciona que “no Pré-Escolar [a avaliação] é muito individualizada” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Com os anos, o conceito de avaliação tem sofrido alguns reajustes, que possibilitam a sua evolução e a complexidade deste conceito (Castro, Hernández e Galbarro, 2016; Hadji, 1994; Santos 2006). Durante muito tempo, a avaliação era facultativa e estava associada a práticas de quantificação (Cardoso, 2013). A avaliação em EI é “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” e centra-se “na documentação do processo e na descrição da (...) aprendizagem [da criança], de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p.15).

Nas entrevistas a Maria João Cardona e a Isabel Lopes da Silva, procurámos conhecer quais as suas conceções de avaliação e quais poderão ser as suas finalidades. Maria João Cardona refere que, atualmente, estamos a viver um problema na EI com a utilização massiva de registos de avaliação quantitativos. Afirmar que quando se faz avaliação, “o erro mais frequente é cair-se numa avaliação quantitativa”. Também defende que a avaliação neste contexto deve ser processual e contextualizada, de tipo qualitativo que apoia e melhora a planificação do trabalho, “mas também permite ver o que é que as crianças aprenderam”. Maria João Cardona defende que a “avaliação tem de ser enquadrada com o projeto curricular” e tem de ser planeada desde o início do ano (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Na entrevista a Isabel Lopes da Silva quando questionada sobre o que entende ser uma avaliação de qualidade em EI, refere que a noção “qualidade” é subjetiva, pois depende das funções da própria avaliação. A professora menciona que uma avaliação de qualidade em EPE tem muito “a ver com o carácter formativo da avaliação”, bem como com a sua utilidade para melhorar o planeamento do ensino-aprendizagem. Remata, defendendo que “a forma como se pratica a avaliação, dita se é uma avaliação de qualidade ou não” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

Isabel Lopes da Silva defende que a avaliação pode assumir diversas finalidades, tais como a função de “avaliação para a aprendizagem”, “avaliação como aprendizagem” e “avaliação da aprendizagem”. Refere que a avaliação formativa é a principal finalidade da avaliação em EPE e está designada “nas OCEPE como avaliação para a aprendizagem”, uma vez que se insere “no processo de aprendizagem e é reguladora do desenvolvimento do currículo”. Defende que é uma novidade para muitos educadores “entender que o planeamento decorre da avaliação”. Para a professora, a avaliação como aprendizagem consiste noutra finalidade da avaliação em EPE, uma vez que a participação das crianças no planeamento e na avaliação “é um meio de aprendizagem”. Ao participar neste processo, a criança autorregula a sua própria aprendizagem. Acrescenta ainda que a avaliação como aprendizagem também é encarada “como avaliação formadora”. Segundo Isabel Lopes da Silva, a “avaliação da aprendizagem” tem outra finalidade, que corresponde “a balanços periódicos dos progressos das crianças”. Refere também que a avaliação da aprendizagem também pode ser chamada de “avaliação sumativa”, que “é considerada como a medida em que são atingidos os objetivos pré-definidos”, que tem como consequência uma quantificação e classificação (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

No mesmo sentido, em EPE a avaliação assume diversas finalidades (Bassedas, Huguet e Solé, 1999), tais como “conocer, comprender, tomar decisiones y transformar la acción educativa” (Castro, Hernández e Galbarro, 2016, p.220). A avaliação em EPE é “reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É (...) uma avaliação formativa por vezes, também designada como «formadora»” (Silva et al., 2016, p.16). Pois refere-se a “uma avaliação como construção de sentidos pelos diferentes participantes” (Silva, 2019, p.254), é “simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Silva et al., 2016, p.16). A avaliação “inscreve-se numa sequência composta essencialmente por três funções: a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adopção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da acção educativa” (Cardona, 2007, p.10).

6.1.2. Conceções Diferenciadas de Avaliação: Avaliação Alternativa e Autêntica

Ao entrevistar a educadora percebemos que foi um pouco difícil conceptualizar o conceito de avaliação alternativa e autêntica.

Nas entrevistas a Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva procurámos perceber qual é a sua definição de avaliação alternativa e autêntica. Maria João Cardona considera que uma avaliação alternativa e autêntica é uma avaliação de qualidade. Uma avaliação autêntica é aquela que corresponde às finalidades e às intencionalidades educativas do educador, “avaliação de qualidade”. Quanto à avaliação alternativa, refere que “não sei bem o que querará dizer, esta expressão pode ter muitos significados” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Com a entrevista a Isabel Lopes da Silva percebemos que os termos “alternativa” e “autêntica” surgiram de um questionamento de como é realizada a avaliação tradicionalmente, “ou seja, uma avaliação só de resultados”. A professora esclarece que a avaliação se intitula por “alternativa e autêntica”, mas “podia ter sido chamada de outra maneira”. Estes foram os dois termos que surgiram em várias investigações. O termo “autêntica” surge porque se trata de uma avaliação que está integrada no processo e, por isso, não se trata de uma avaliação tradicional, em que “primeiro ensina-se, depois avalia-se”. Isabel Lopes da Silva constata que a avaliação é autêntica porque é feita em situações reais e não em situações que são pensadas apenas para avaliar. A professora refere que não é obrigatório que “primeiro se ensine e depois de avalie”, ou seja, a avaliação vai sendo feita “aos bocadinhos” e depois “há uma avaliação final em que entra tudo”, como quando se usa o portefólio. Isabel Lopes da Silva constata que, se existe a possibilidade de realizar uma avaliação de forma autêntica, ou seja, processual e contextualizada, por que razão se faz uma “avaliação em que o aluno é posto em causa num determinado momento”, quando a avaliação pode ser “integrada no processo e ir sendo verificada ao longo do tempo” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19). Para finalizar, refere que uma avaliação alternativa e autêntica é aquela que procura corresponder o melhor possível às aprendizagens reais e não às aprendizagens que são verificadas em situação de prova. Para Isabel Lopes da Silva uma das diversas formas de operacionalizar é através da construção de portefólio, que pode ser realizado em qualquer grau [educativo], “não é específico do pré-escolar” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

O conceito de avaliação alternativa e autêntica refere-se a todas as práticas de avaliação que surgem como alternativa à avaliação tradicional (Cardoso, 2013; Gonzalez-Mena, 2015). A avaliação alternativa e autêntica é uma “avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais” (Silva et al., 2016, p.16). Tem é uma

avaliação “direta (ter em conta a relação e observação das crianças), (...), interativa (existir a cooperação entre a criança e o educador no processo), partilhada (participarem vários intervenientes envolvidos no processo educativo)” (Silva e Craveiro, 2014, p.35). Trata-se de uma avaliação mais humanizada, mais situada nos contextos vividos por [educadores] e [crianças], mais centrada na regulação e melhoria das aprendizagens, mais participada, mais transparente e integrada (Fernandes, 2005, p.63).

6.1.3. A Avaliação em Contexto: Da Teoria à Prática

Ao entrevistar Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva procurámos entender como veem a operacionalização da avaliação em contextos de EI e se essa avaliação corresponde ao que se preconiza na teoria de referência e no quadro legal.

Para Maria João Cardona as primeiras OCEPE (1997) referem pouco sobre a avaliação, porque “havia outras preocupações [nessa altura], mais a nível do planeamento, da organização, quais os conteúdos de aprendizagem”. Refere que, atualmente, começam a surgir mais preocupações no que concerne à avaliação em EPE. Nas OCEPE (2016), a avaliação é mencionada “de uma forma mais desenvolvida e são apresentadas estratégias e sugestões” para a operacionalização da mesma, “está tudo mais definido e bem operacionalizado”. Relativamente à teoria e ao quadro legal sobre a avaliação, a professora refere que “Não há propriamente leis específicas”, houve umas circulares que foram revogadas. Afirma que o único documento que se refere à avaliação em EPE, em específico, são as OCEPE (2016), “o que há são as Orientações Curriculares e que definem muito bem como deve ser a avaliação” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Um dos problemas que se tem verificado com a operacionalização da avaliação é o surgimento de “muitas avaliações de tipo quantitativo na Educação Pré-Escolar”, que se deve, essencialmente, ao aparecimento das metas de aprendizagem (2012) para o final de ciclo. O surgimento deste documento coincidiu com a altura em que os educadores e professores estavam a trabalhar “pela primeira vez em agrupamentos” e despoletou alguns questionamentos, “se há avaliação nos outros níveis [educativos], tem de haver também o mesmo tipo de avaliação para o pré-escolar”. Maria João Cardona refere que, a partir desse momento, se começou a adotar o mesmo tipo de avaliação dos outros ciclos para a EPE. Por esse motivo, defende que existe uma ideia e operacionalização errada da avaliação, começando-se a “fazer avaliações quantitativas e perfeitamente erradas”. Acrescenta ainda que o surgimento deste tipo de avaliações a começou a preocupar bastante, “como formadora, como educadora, como profissional e como cidadã”. Afirma

que não faz sentido uma avaliação de tipo quantitativo em EPE, considera ainda que muitos profissionais “começaram a fazer grelhas, muitas delas mal feitas”, que se encontravam organizadas por idades, “que não faz sentido nenhum” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Maria João Cardona refere que muitos profissionais colocam nos registos de avaliação um tópico intitulado por “Avaliação da criatividade”. Afirmar que este tópico não se pode avaliar, porque não há indicadores. A criatividade é uma “competência que se desenvolve ao longo da vida”, “pôr «30% das crianças não são criativas», o que é que isto quer dizer?”, “é um dos erros que eu espero que desapareça!”. Destaca outro erro, “confundir aprender com gostar e usar *smiles*” e recursos semelhantes, quando as crianças avaliam o que fizeram, o educador remete-se apenas às questões “gostaram ou não gostaram?”. A professora defende que “o gostar e não gostar não é sinal de aprender”, com essas questões o educador oferece uma ideia errada às crianças do que é a avaliação e aprendizagem. Salva-guarda, que nem toda a gente pratica uma avaliação quantitativa em EPE, “há pessoas que fazem bem, que nunca caíram neste erro” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Isabel Lopes da Silva refere que a operacionalização habitual da avaliação em muitos II portugueses não vai ao encontro do que está preconizado nas OCEPE ou na teoria de referência, “que acentuam a importância da avaliação formativa”. Afirmar que esta avaliação formativa é muito falada no sistema educativo, nomeadamente “nos documentos legais, nas leis, nos decretos de lei”. No entanto, há investigações que referem que a escola privilegia a avaliação sumativa, “e, portanto, é essa contaminação que se procura evitar para o Pré-escolar”. A professora Isabel revela ainda que a perspetiva das OCEPE “ultrapassa as normas preconizadas para o ensino básico”, uma vez que se baseiam numa abordagem socioconstrutivista da avaliação, que consiste na interpretação da informação por diversos intervenientes. Declara que, apesar dos fundamentos e princípios destacados nas OCEPE terem sido bem aceites pelos educadores, não parece que foram “completamente compreendidos nas suas consequências práticas”, especialmente “nas de planeamento e avaliação” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

A professora Isabel Lopes da Silva, à semelhança da professora Maria João Cardona, afirma que os registos de avaliação que conhece misturam aprendizagens específicas com aprendizagens gerais, como por exemplo “sabe contar até 10 ou até 20, sabe o nome

próprio, sabe o nome completo e outras coisas muito latas, é criativo, é autónomo”. Durante a entrevista, a professora questionou, “O que é isso de ser criativo? O que é isso de ser autónomo?”, refere que é difícil um educador avaliar se uma criança é autónoma ou criativa porque não há indicadores ou critérios de avaliação, não se sabe “qual é a progressão para detetar o progresso”. Esta realidade parece ser uma tendência que predomina, especialmente, nos JI públicos, embora saiba que os agrupamentos também aceitam avaliações descritivas e qualitativas de cada criança. Em jeito de resumo, a professora Isabel refere que se nota uma “falta de conhecimentos teóricos sobre avaliação”, bem como das suas implicações na prática em todo o sistema educativo, “em que a avaliação é separada do processo de aprendizagem”. Uma vez que primeiro se ensina, depois verifica-se se os alunos aprenderam, de preferência através dos testes, para depois se classificar, “dar notas”. Quando questionada diretamente sobre se considera que a avaliação referenciada na teoria e no quadro legal corresponde à que se praticada nos JI que conhece, responde “não, penso que não” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças não deve ser avaliado com preenchimento de listagens, “capacidades adquiridas”, “capacidades em vias de aquisição” ou “capacidades inexistentes”. A utilização deste tipo de instrumentos pode ser insuficiente e inadequada, pois distancia-se de um tipo de avaliação contextualizada, autêntica e dinâmica (Portugal e Leavers, 2010).

6.1.4. Operacionalização da Avaliação

Os pais deram-nos a conhecer um pouco sobre a sua experiência relativamente à avaliação em EI. Na primeira entrevista, referiram que sentiram uma grande diferença dos registos de avaliação que foram entregues por instituição privadas e instituições de rede pública.

Percebemos que os primeiros registos de avaliação que lhes foram entregues eram apresentados em formato de grelha, iguais para todas as crianças e, por isso, deixam “pouca margem para se chegar à diferença de cada um” (E4: Pais, maio/19). Constatámos também que os pais receberam sempre registos de avaliação. Quando o António estava na creche receberam as primeiras grelhas de uma instituição privada que recorria sempre à mesma grelha para fazer a avaliação, “eles têm as grelhas e vão dando a avaliação, é sempre na mesma grelha”, independentemente da sala em que a criança se encontrasse. Referem ainda que nesta instituição foram entregues registos de avaliação incompletos, “por exemplo nesta, nem completou, só fizeram a avaliação do primeiro período e depois não fizeram nem do segundo nem do terceiro”. Para além dos registos serem apresentados

em formato de grelha, também existiam grelhas de comportamento. Eram preenchidas todos os dias, “eram grelhas feitas à mão. (...) Preenchia-se esta grelha todos os dias, se ele se portou bem ou mal. (...) os verdes, os amarelos e os vermelhos, os comportamentos”. Nos anos letivos 2017/2018 e 2018/2019, os registos de avaliação que receberam eram apresentados em texto corrido e de forma descritiva. Apesar de terem sido dois JI diferentes, ambos eram instituições de rede pública. Os pais referem que os registos de avaliação do JI frequentado pelo António no ano letivo 2017/2018 eram mais extensos do que os registos de avaliação do JI frequentado pelo António no ano letivo 2018/2019 (ano em que se realizou o presente estudo).

Tal como mencionam nos registos de 2017/2018 estes pais referem que “vê-se que há mais detalhe naquilo que o António faz e naquilo que o António é”. Acreditam que são registos que demonstram mais individualidade e mais pormenores em relação ao que o António é e/ou faz no JI. Por outro lado, nos registos do ano letivo 2018/2019 é notória “uma abordagem mais fria, mais reduzida, são observações mais reduzidas, não tão exploradas”. Para terminar, os pais referem que quando se leem estes dois registos, entregues por instituições de rede pública, nota-se diferença. Uma vez que são “feito por pessoas diferentes e são abordados de maneira diferente” (E1: Pais, nov./18).

Na terceira entrevista, ao rever as avaliações passadas, constatam que receberam registos em formato de grelha e preenchidos com cruces, que contemplavam três níveis distintos, “adquirido”, “não adquirido” e “em aquisição”. Afirmam que este tipo de registos foi o que menos gostaram, “foi também a avaliação que menos apreciei”. Para além das grelhas, os pais também contactaram com registos “mais ou menos descritivos”, dependendo da educadora. Segundo os pais, a forma como os registos de avaliação são elaborados varia de educador para educador, mediante a conceção que cada um tem de criança, isto é, “a avaliação depende se a educadora olha para a criança como um ser único ou não” (E4: Pais, maio/19).

Na entrevista à educadora, tivemos a oportunidade de recordar a forma como ela operacionaliza a avaliação na sala de JI, bem como as técnicas e instrumentos utilizados no processo de avaliação. Inicialmente, refere que quando a criança demonstra algum desinteresse em determinado momento ou experiência, adota diversas estratégias para a criança “querer fazer”, tal como refere na entrevista, “se vejo uma criança desinteressada ou que não quer participar em nada, tenho de tentar arranjar estratégias para ela querer fazer” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Quando foi questionada sobre as técnicas e instrumentos que utiliza para fazer a avaliação, Maria destaca a observação, “quando estou a trabalhar com um grupo, estou a ver o que é que ele está a fazer, como é que ele está a falar, o tom de voz dele”. Constatamos que a sua avaliação passa muito pela observação, “observo a forma como eles estão a fazer as coisas e como estão envolvidos nos momentos”. Menciona ainda na sua entrevista que quando tem um objetivo final, “que é eles ficarem com determinados conceitos aprendidos, tenho de dar a volta, tenho de fazer o pino se for preciso, como costume dizer”. A educadora também recorre a fotografias para elaborar os seus registos de avaliação. Refere que os registos fotográficos, “por exemplo, (...), a forma como eles estão à mesa, a postura deles, a forma como eles pegam num lápis, num pincel, tiro uma foto. O registo fotográfico chega-me”. Na entrevista, Maria refere que também recorre às gravações para avaliar, “por exemplo, eles a contar uma história, eles a dramatizar, eles a fazer uma aula de movimento, às vezes filmo mesmo, porque é muito difícil estar a fazer um movimento com eles e estar ao mesmo tempo a observar o que eles conseguem fazer”. Neste momento do discurso, afirma que quando o educador está a observar o grupo não está verdadeiramente envolvido no momento. Para contornar esta situação refere que “para nos envolvermos, muitas vezes peço às minhas auxiliares para gravar e depois vejo em casa” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Pela entrevista à educadora percebemos que ela recorre a grelhas no final de cada experiência e/ou momento, “tive o trabalho todo e no final vou registar ali algumas coisas que as crianças conseguiram adquirir com o trabalho que eu fiz”, acrescenta ainda que “é rápido, já tenho lá os nomes, faço em casa e ponho logo a cruz”. A educadora refere que recorre a estas grelhas para fazer as avaliações finais, “é a partir das grelhas que eu faço a avaliação final que é descritiva”. Quanto aos registos de avaliação, a educadora refere na entrevista que se orienta por alguns itens que estão presentes nas OCEPE, “nós [educadores] temos alguns itens que as orientações curriculares nos dão”. Afirma também que os registos de avaliação entregues aos pais são “sempre em texto corrido e é descritiva”, no entanto, no decorrer do processo, recorre a grelhas para elaborar esses registos, “as grelhas são só uma ajuda para mim” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Na entrevista a Isabel Lopes da Silva tentámos perceber como vê a operacionalização da avaliação nos JI portugueses. Assim, constatámos que a EI foi muito influenciada pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, tanto em Portugal como em todo o mundo. Estas teorias consideram que o desenvolvimento se “processava através de estádios

universais” e eram “iguais para todas as crianças”. Isabel Lopes da Silva considera que há uma tendência para colocar em prática a avaliação “referida nas normas do desenvolvimento, tendo em conta as crianças de 3, 4 e 5 anos”. A professora afirma que as educadoras têm dificuldades em se situar entre a avaliação que costumavam fazer do desenvolvimento de cada criança e a avaliação da aprendizagem. Assim, refere que tendem a seguir o que é praticado nas escolas. Esta dificuldade despoletou a “construção de grelhas de avaliação (*checklists*)”, organizadas por idades e divididas por áreas de conteúdo com diferentes descritores. Esses descritores eram assinalados com uma cruz, como “aprendizagens adquiridas, em aquisição e não adquiridas” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

Isabel Lopes da Silva reconhece que as OCEPE de 1997 introduziram um currículo organizado por áreas de conteúdo. Acrescenta também que a constituição de Agrupamentos de Escola, levou a que os educadores aplicassem as regras das outras etapas educativas à EPE. Afirma que, nos JI portugueses, nomeadamente em EPE, há uma maior tendência para colocar em prática o que acontece no 1.º CEB mais tradicional. E, como tal, adotam uma avaliação mais quantitativa “em que há aquelas fichas do adquirido e não adquirido que se preenchem por cruzinhas e a olho”, que são iguais para todo o ano e para todas as crianças. A Isabel Lopes da Silva defende que a construção de grelhas de avaliação iguais para as crianças “não tem qualquer sentido”, acrescenta ainda que esta forma de avaliação está a ser imposta pelos agrupamentos. Refere ainda que existe uma grelha para os três, outra para os quatro, outra para os cinco e outra para os seis. Durante a entrevista deixa algumas questões que incentivam a reflexão, “se o menino já sabe tudo no princípio do ano, depois o que é que faz? Não faz mais nada? Depois os pais dizem, o que é que o meu filho aprendeu? Quer dizer já sabia isto tudo no princípio do ano?” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

Também afirma que, se o educador quer regular o currículo através da avaliação, tem de existir sempre coerência entre o currículo e a avaliação. Completa a informação referindo que para se fazer uma avaliação de qualidade, a avaliação tem de ser de acordo com a proposta curricular. No entanto, Isabel Lopes da Silva afirma que a prática da avaliação parece ser realizada como uma tarefa burocrática e que não tem implicações para a melhoria da prática educativa. Foi por ter constatado este facto, que apresentou no final do ano letivo passado (2017/2018) uma comunicação intitulada “Remar contra a maré de uma avaliação burocrática” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

A operacionalização da avaliação inicia com a “exigência da observação contínua da criança individual, para obter informação e, assim, conhecer cada criança. Isto requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da «criança-em-ação»” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.152). Com a recolha de informação, o educador estará a “adequar e ajustar a cada criança e ao grupo as suas propostas educacionais” (Parente, 2004, p.47).

Com a recolha e análise de dados e com a pesquisa bibliográfica percebemos que muitas educadoras demonstram alguma tendência para colocar em prática a avaliação referida nas normas de desenvolvimento. E, como tal, demonstram alguma dificuldade em se situar entre a avaliação que faziam do desenvolvimento da criança e a que, atualmente se incentiva, a avaliação das/para as aprendizagens da criança. Esta dificuldade despoleta a utilização de *checklists*. Esta avaliação mais quantitativa refere-se “às técnicas de avaliação padronizadas e às tradicionais fichas de avaliação” (Silva e Craveiro, 2014, p.35). A utilização destas grelhas ignora a “componente interativa, social e cultural de um processo de ensino-aprendizagem que parte de uma imagem positiva da criança, com interesses e recursos únicos”. Por isso, o educador não se deve basear apenas em “inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição e ainda inexistentes (Portugal, 2012b, p.596). O educador tem ao seu dispor diversos instrumentos, terá de “seleccionar qué instrumento será el más adecuado para conseguir la información que se precisa” (Zaragoza e Muñoz, 2014, p.186). A utilização variada de instrumentos “permite, ao educador «ver» a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo que vai fornecendo elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011).

6.2. PORTEFÓLIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

6.2.1. Conceção e Finalidades do Portefólio

No início do processo, conversando com o António, percebemos que nunca tinha ouvido falar na palavra portefólio e, por isso, não sabia o que era nem para que servia. Por outro lado, no decorrer do processo de construção do portefólio, o António foi criando a sua definição de portefólio, define-o pela primeira vez, como “um dossier que tem trabalhos meus, teus e da minha mamã e do meu papá. O portefólio está na escola, em minha casa, em Leiria, nos Marrazes, e em tua casa”. Mais tarde, definiu-o como “É este dossier [refere apontando para o seu portefólio]. Tem trabalhos meus, teus, dos meus amigos, da minha mãe e do meu pai. O portefólio esteve em minha casa, na tua e na escola”. Através destas evidências percebemos que a conceção de portefólio do António

complexificou significativamente. Inicialmente não sabia o que era nem para que servia e, ao longo do percurso, foi construindo a sua própria definição de portefólio. Com esta última evidência, o António demonstrou-nos que foi percebendo que o portefólio se ia construindo de uma forma partilhada e com a intervenção de todas as pessoas que estão presentes no seu dia a dia (E5: António, maio/19).

Na primeira entrevista aos pais do António, percebemos que também nunca tinham ouvido falar na palavra portefólio em EI e, por isso, não sabiam o que era nem para que servia. No entanto, na segunda entrevista, constatámos que valorizam as partilhas que emergem da construção do portefólio, as “partilhas foram e são muito interessantes, importantes e construtivas, tanto para o António como para nós Pais e até para a comunidade que nos rodeia, pois é uma realidade muito pouco conhecida” (E3: Pais, abril/19). Na terceira e última entrevista, convidámos os pais a fazer um balanço global da sua experiência. Definiram o portefólio como “portas e janelas abertas” para conhecer o filho, “de facto, o portefólio é um registo fantástico de quem é o António e de como foi e é a sua infância, da forma como se vê a si aos outros e de como é visto pelos outros (o que transmite aos outros)”. Como um estudo detalhado da criança, do seu desenvolvimento, das suas conquistas, pois nele estão refletidos os seus gostos, os seus interesses, as suas competências, as suas evoluções e as suas aprendizagens. Mencionam ainda que o portefólio é uma análise muito completa e integrada, que olha para a criança como ser único. Referem também que através do portefólio, a criança sente que alguém se “importa” com o que ela faz, como conseguiu fazer e por que razão fez de determinada maneira, tal como referem “a criança sente que tem valor”. Os pais olham o portefólio como um registo onde se analisa a evolução do António em diferentes perspetivas e onde o António analisa os trabalhos que faz. Finalizam, referindo que o portefólio é “um registo delicioso da infância do António” e da criança, é “sem dúvida uma recordação inesquecível da infância do António” (E4: Pais, maio/19). No final do processo de construção do portefólio, percebemos que houve uma evolução significativa relativamente à conceção de avaliação em EPE.

Com a entrevista à educadora Maria compreendemos que, atualmente, não faz portefólios, “não faço portefólio”. No entanto, refere na entrevista que já vivenciou esta experiência anteriormente, “quando tinha grupos pequeninos, de catorze, treze crianças”. Durante a entrevista, define portefólio como um registo, feito por ela e pela criança de determinados trabalhos que a criança vai fazendo. Nesse registo pode-se encontrar “a conceção que ela

tem,” “se gostou, se não gostou de fazer”, “se achou difícil, se achou fácil demais,” e “se aprendeu, o que é que aprendeu com aquele trabalho”. Defende que o portefólio contempla escolhas da criança e do educador (E2: Ed. Maria, jan./19).

Ao realizar a entrevista a Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva tentámos perceber qual a sua conceção de portefólio. Isabel Lopes da Silva recordou a origem do portefólio, “começaram sobretudo para os artistas plásticos que, em vez de currículo, tinham um dossier”, utilizavam-nos para organizar os seus melhores trabalhos, servindo como uma “forma de apoio ao currículo ou até como alternativa ao currículo”. Define portefólio como uma forma de “organizar a documentação da produção da criança”. Acrescenta ainda que, no fundo as práticas tradicionais dos educadores de infância já eram uma forma de fazer portefólio, pois os dossiers de cada criança continham tudo o que faziam. Afirmou também que não existem dois portefólios iguais, uma vez que “cada criança fez o seu percurso e aquilo que para uma é importante não é para outra”. No entanto, se a educadora “manda fazer fichas iguais para todos é muito difícil fazer portefólio e portefólios diferentes” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19). Maria João Cardona considera o portefólio muito importante na EI, mas “não é a única forma que pode ser utilizada” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

Adotar o portefólio em EI “exige conceder voz e vez às crianças, acreditando em seu potencial e valorizando suas diferentes maneiras de expressão” (Raizer e Souza, 2012, p.330). É o reflexo da avaliação do “progresso de cada criança, situada no contexto e processo em que se desenvolveu, utiliza abordagens descritivas ou narrativas, que documentam a evolução desse progresso” (Silva et al., 2016, p.18). O portefólio não é uma “simples acumulação de evidências ou relatos, eles caracterizam-se por integrarem componentes reflexivas e críticas muito expressivas” (Silva e Craveiro, 2014, p.38). Contam “uma história: a história da aprendizagem de cada uma das crianças que age e interage no ambiente educativo” (Raizer e Souza, 2012, p.324), logo “nem todos os portefólios (...) têm a mesma colecção de amostras de trabalhos; [ele] reflecte o percurso individual de crescimento e desenvolvimento do seu autor” (Parente, 2004, p.69).

Na última entrevista, os pais afirmam que o portefólio assume diversas funções. Serve para o educador “conhecer a criança, os seus interesses, competências e eventuais necessidades”, serve para motivar a criança a construir algo, seu, desde a raiz, uma vez que “na sociedade atual compra-se tudo feito, é importante perceber que também podemos fazer/construir e não apenas consumir/destruir”. Os pais constatam que o

portefólio reflete as escolhas e os raciocínios do António em diversos contextos, que o portefólio “valoriza a opinião da criança e eu acho que isso aumenta a sua confiança e autoestima”. Afirmam ainda que o portefólio proporciona à criança o contacto direto com a sua evolução, para que ela se possa aperceber do processo que tem vindo a desenvolver, “sem dúvida [que o António percebeu que o portefólio reflete o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem]!”. Na perspetiva dos pais o portefólio dá a conhecer aos outros quem é o António, o que faz e o que sente no JI. Os pais constatam ainda que o portefólio é uma forma de avaliação muito detalhada e rica, que dá a conhecer aos pais o António em contexto de JI e “como ele espelha o contexto familiar/experiências fora da escola nos «trabalhos da escola»”. Por último, referem que o portefólio é partilhado, “a intervenção pode ser abrangente, no caso em concreto a participação foi do António, da mestranda e dos Pais”. Os pais também referem que as avaliações com portefólio são mais interessantes e a ligação entre o JI e a família é privilegiada “e envolve a família, o que me parece muito interessante” (E4: Pais, maio/19).

Nas entrevistas a Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva emergiram as finalidades do portefólio. Maria João Cardona defende que o portefólio pode ter várias finalidades e que se pode tornar numa mais valia no processo de avaliação. No entanto, “tem de ser trabalhado nesse sentido” porque o portefólio “só por si, não funciona para a avaliação”. A informação que está contida no mesmo tem de ser trabalhada, nunca do ponto de vista “quantitativo, sempre qualitativo e descritivo”. A professora também refere que o portefólio é muitas vezes “utilizado não com preocupações da avaliação”, mas como um “arquivo de trabalhos” (E6: Maria João Cardona, maio/19).

O portefólio é considerado “um instrumento de avaliação inovador e a sua construção é amplamente participada e valorizada pelas crianças e pelas famílias”. Deve ser olhado como “um instrumento de trabalho e de avaliação em desenvolvimento constante e sempre em construção, (...) e que encerra dois objetivos principais: incluir a criança no processo de aprendizagem e integrar a avaliação no processo de aprendizagem” (Marchão e Fitas, 2014, pp.27-31). A participação das crianças no processo de avaliação é “fundamental por permitir ao outro – [educador] ou pais – conhecer seus pensamentos, suas razões, seus percursos de aprendizagem” (Raizer e Souza, 2012, p.326). O portefólio “[possibilita] conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva e Craveiro, 2014, p.36). Neste

clima de interação e partilha a criança “aprende o valor do seu próprio trabalho” (Parente, 2004, p.61).

6.2.2. Operacionalização do Portefólio

Como já referimos, em diálogos com o António, percebemos que nunca tinha feito um portefólio e, por isso, não sabia o que era nem para que servia. Quando construiu o seu portefólio, sentiu-se bem, “eu gostei muito”, “eu gostei porque descobri como se faz um portefólio”. O António entendeu que para além dele, a investigadora, os seus pais e os seus amigos foram intervenientes no portefólio, “[quem participou na construção do portefólio fui] eu, a mãe e tu e os meus amigos também” (E5: António, maio/19).

Com a segunda entrevista aos pais, procurámos incentivar a reflexão sobre todo o processo de construção do portefólio, incentivando-os a realizar uma breve análise do portefólio e dos seus constituintes. Verificámos que perceberam que o portefólio é um dossier que foi também idealizado e personalizado pelo António, “está organizado num dossier, que ele próprio [António] decorou com jornais e pintou, depois personalizou-o com a sua foto na capa”. Também revelaram conhecer o conteúdo do portefólio, nomeadamente o que cada ponto engloba. Nesta entrevista, os pais do António destacaram alguns dos documentos que estão contemplados no portefólio. Assim, como se tratou dos registos mais significativos para eles, também nós investigadores, procuraremos destacá-los neste tópico da apresentação e análise de dados. Na entrevista referem que “uma das partes que para mim, como mãe, me parecem das mais interessantes, é [o registo] o António pelos amigos”. O registo da árvore genealógica do António, foi sugerido e elaborado pelos seus pais, entendem que “[este registo] faz todo o sentido para «enquadrar» o António na sua família”. Por último, os pais destacaram outro dos pontos do portefólio, que diz respeito “às transições entre ciclos educativos, onde, como mãe, descobri qual a ideia pré-concebida que o António tem sobre o que é estudar, da qual não suspeitava”. Nesta entrevista ainda afirmam que o portefólio pode ter múltiplos participantes, a educadora, a criança e os pais, cada interveniente com a “parte que lhe competia”. A construção deste portefólio ajudou o António “e a nós, pais, (...) a saber o que é um portefólio! Que até então desconhecíamos” (E3: Pais, abril/19).

Na última entrevista, os pais constatarem que o portefólio contempla fotografias e evidências mencionadas pelo António. Referem ainda que apesar do portefólio ser mais trabalhoso para todos, também é mais enriquecedor para todas as pessoas que circunscrevem a construção e ampliação do mesmo. Afirmam na entrevista que a sua

construção motivou e motiva o António nas suas criações, pois foram-se apercebendo, pelas partilhas do filho, que estava “a construir algo importante”. O portefólio “é um trabalho dele, ao gosto dele, não apenas só mais um desenho porque sim”. Na “avaliação com portefólio (como o do António – único que conheço) existem fotografias do momento, pensamentos, sentimentos, emoções, raciocínio, sabiamente interpretados e teoricamente contextualizados. Eu diria que é uma delícia!” (E4: Pais, maio/19).

Na entrevista, a educadora Maria defende que o “portefólio é mais uma autoavaliação da criança”. Os registos escritos que estão contemplados no mesmo surgem numa conversa com a criança, sobre as conceções que tem do “antes” e do “depois” de um determinado momento ou experiência educativa. A criança fará a sua autoavaliação, “com isto aprendi isto, com aquilo aprendi aquilo, não gostei muito e gostei, porque não gostei ou porque gostei”. A educadora do grupo olha para o portefólio como um instrumento de avaliação, tanto para a criança como para o educador. Constatou que quando trabalha um determinado tema ou projeto, coloca esse tipo de trabalho no portefólio. Tem em conta os pontos: “o que eu sei sobre isto”, surge a experiência, “o que fiquei a saber”. Depois deste processo, recorre a “umas fichas de autoavaliação, que têm o que eu já sei fazer em que eles punham umas cruzinhas”. Maria menciona ainda que, essas fichas de autoavaliação, são em formato grelha. Nessas grelhas, coloca os itens que ela quer que a criança avalie, como por exemplo “já sei atar os atacadores; já sei ir sozinho à casa de banho; ainda preciso de ajuda” e a criança “põe com bonequinhos. Termina esta ideia referindo que “é giro isso ir para os portefólios” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Com a entrevista a Isabel Lopes da Silva procurámos conhecer como olha para a operacionalização do portefólio em EI. Defende que existem diversas formas de organizar um portefólio, pode ser “por ordem cronológica, por áreas, por aspetos transversais” e que “não há uma única maneira de fazer portefólio”. No entanto, é importante saber-se o que é um portefólio. Também refere que alguns educadores recorrem à avaliação por portefólio, “com a participação das crianças”. Nas oficinas de formação sobre o planeamento e avaliação em que está presente, deu conta que “muitas educadoras ouviram falar de portefólio, mas não sabem o que é, como se organiza, o que deve ser incluído”. Isabel Lopes da Silva destaca ainda o facto de o educador ter alguma dificuldade em envolver diferentes intervenientes na implementação da avaliação por portefólio. Apesar dos educadores incluíram na informação periódica o que cada criança aprendeu e a opinião dela sobre as aprendizagens vivenciadas, “a recolha e registo das opiniões dos

pais sobre essa aprendizagem parece ser mais rara”. Também defende que é crucial que o portefólio fique na memória do educador e do grupo, para que as “crianças também possam avaliar os progressos da sua aprendizagem”, perceber como fazia “há dois meses, há três meses”. Deve ser partilhado “no grupo em que as crianças mostram umas às outras o que fizeram”, não é “uma coisa para ficar arrumada” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

6.2.2.1. Envolvimento da Criança na Operacionalização do Portefólio

Ao conversar com o António percebemos que a construção do portefólio “é importante!”, o portefólio “é um dossier que eu fiz” e “eu gosto, gosto muito [do meu portefólio]”. Refere também na entrevista “eu gosto quando está em minha casa, porque eu estou mais tempo com ele. Eu mexo no meu portefólio”, “é o que eu gosto de ter, eu gosto de ter um portefólio!”. Constatámos que, até à data da entrevista, o portefólio foi visto pela sua mãe, “o pai ainda não, mas a mãe já. A mãe acha que [o portefólio] está fantástico”. Para além da mãe, o António refere “eu também acho que [o portefólio] está fantástico”, “gostava de continuar a fazer o portefólio [no futuro]” (E5: António, maio/19).

Na segunda entrevista aos pais, tivemos a oportunidade de conhecer qual a sua opinião relativamente à participação do António na construção do portefólio. Referem “como mãe adorei a proposta!”, especialmente por gostar de temas que estão relacionados com a criança, enquanto ser único, nomeadamente o seu desenvolvimento, crescimento e evolução. Acrescentam que esta proposta “tenha sido divertid[a], motivador[a] e diferenciador[a] de forma positiva; ele [o António] criou uma ligação muito especial com a mestranda, creio que se divertiu imenso com ela”. Referem também que o António “sentiu que o seu trabalho era valorizado e isso acabou também por o fazer sentir-se mais valorizado, creio que tenha sido positivo para a sua autoestima”. Os pais percebem que a construção do portefólio entusiasmou o António, porque falava do processo de construção em casa e propunha evidências para colocar no portefólio, “«vou pôr isto no Portefólio», «ficava giro no portefólio...o que achas?»», qualquer coisa que fazia, dizia: «mãe tira foto e manda para a Bea!», «Mãe filmas-me para a Bea?»”. Os pais acreditam que, com o processo vivenciado, o António se foi apercebendo da importância de arquivar e valorizar os trabalhos que faz/constrói, por autorrecriação. Entendem ainda que aprimorou algumas técnicas de expressão plástica e experimentou algumas pela primeira vez. Também evoluiu o seu raciocínio e organização de ideias durante a interação nos diálogos e desenvolvimento do trabalho. Foi também bastante construtivo a nível emocional, pois

este percurso revela-o enquanto indivíduo único, tal como se constata na entrevista “isso demarca e mostra-o como indivíduo único” (E3: Pais, abril/19).

No decorrer da entrevista à educadora Maria, percebemos que considera importante que a criança participe na construção do portefólio, “acho muito importante, é importantíssimo”. Durante a entrevista, quando refere a importância da colaboração da criança na construção do portefólio, acrescenta que considera importante que as educadoras saibam quais são as vivências da criança (E2: Ed. Maria, jan./19).

Na entrevista a Maria João Cardona constatámos que “uma avaliação verdadeiramente de qualidade, (...) tal como está referido nas Orientações Curriculares, deve envolver as crianças e deve envolver também as famílias”, embora sejam “níveis de envolvimento diferentes, a criança e a família participam no processo de avaliação”. Maria João Cardona focando-se, no envolvimento da criança na construção do portefólio, refere que a criança pode fazer o seu processo de avaliação através “da observação dos trabalhos que estão no portefólio”. E, como tal, é importante que o portefólio tenha uma “organização que tem de ser apresentada à criança” (E6: Maria João Cardona, maio/19). Isabel Lopes da Silva menciona na entrevista que o portefólio tem uma escolha do que é mais interessante e essa escolha também é feita pela criança. Desta forma, vai-se consciencializando “da sua aprendizagem em que ela explica porque escolheu” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19) determinado registo para colocar no seu portefólio.

6.2.2.2. Envolvimento da Família na Operacionalização do Portefólio

Na última entrevista aos pais, tentámos perceber que sentimentos e reações foram despoletados através do envolvimento na construção do portefólio. Afirmam que se sentiram “bastante felizes com o facto de podermos participar e contribuir de forma construtiva para o trabalho da mestranda, e de certa forma «ter palavra» no que sentimos em relação ao tema e cooperar para a construção de algo sobre o nosso filho/família”. Afirmam que contribuíram “para este estudo e (...) podermos partilhar o que sentimos sobre o tema” (E4: Pais, maio/19). Quando foi realizada a entrevista à educadora Maria constatámos que considera muito importante que a família participe na construção do portefólio, “acho muito importante, é importantíssimo”. Refere ainda que os pais em casa têm a “outra parte da criança”, é a “criança no seu ambiente” (E2: Ed. Maria, jan./19).

Isabel Lopes da Silva menciona na entrevista que o portefólio pode ser completado com registos elaborados pelos pais das crianças, “com observações dos pais ou com

documentos dos pais, coisas que as crianças fizeram em casa e querem trazer [para o JI]” (E7: Isabel Lopes da Silva, maio/19).

6.2.2.3. Envolvimento do Educador na Operacionalização do Portefólio

Os pais destacam ainda a forma como foram envolvidos neste processo de construção do portefólio, “a mestranda quando nos desafiou e pediu autorização para a elaboração deste interessante projeto” e “na evidente e competente forma como o desenvolveu e nos foi guiando na participação do mesmo, sabendo muito bem como motivar o António a participar e obviamente a cativar os pais para o envolvimento na construção do mesmo”. Referem que só têm a agradecer à investigadora por ter escolhido o António e por lhes ter proporcionado uma “experiência maravilhosa”, mencionam ainda que foi competente, atenciosa, educada e querida no decorrer do processo. Defendem também “que [o seu envolvimento na construção do portefólio] só teve e terá pontos positivos tanto para o António como para nós” (E4: Pais, maio/19).

Construir portefólios estimula “o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão” (Shores e Grace, 2001, p.15). Neste processo, o educador “desempenha um papel fundamental: acompanhar, observar, propor e reconstruir a prática pedagógica” (Raizer e Souza, 2012, p.330). A colaboração da criança e da sua família “no planeamento, realização e avaliação de oportunidades educativas é uma forma de alargar as interações e de enriquecer o processo educativo” (Silva et al., 2016, p.17). Parente (2012a, p.306) reforça a importância de, no processo de avaliação, se “ter em conta múltiplas vozes e perspetivas: a da criança, a do educador, a dos pais, a de outros elementos da equipa educativa, a dos pais. Todos têm uma palavra a dizer, todos devem poder participar no processo de documentação e avaliação das aprendizagens da criança”.

6.3. REVISITANDO O PORTEFÓLIO DO ANTÓNIO

A construção do portefólio decorreu durante o período de PP, de outubro de 2018 a abril de 2019. Neste tópico procuramos descrever a colaboração de cada interveniente – o António, os seus pais, os seus amigos e a mestranda. O portefólio do António (Anexo XI: Digitalização do Portefólio do António) é-nos apresentado num dossier que foi devidamente idealizado e decorado pelo António. Contempla as suas escolhas, a dos seus pais e as da mestranda. Está organizado em seis tópicos (pontos), sendo que cada ponto pode contemplar mais do que um subtópico. Todos os pontos e subtópicos estão devidamente intitulados e contextualizados pelos investigadores, de forma a tornar mais explícito ao leitor a razão de determinado registo, bem como quando e como ocorreu.

Tornar Visível o Envolvimento da Criança na Construção do Portefólio

Inicialmente, o dossier que viria a ser o portefólio era cor-de-laranja, o António decidiu personalizá-lo ao seu gosto.

Evidências: “Quero fazer com jornal. E vou pintar por fora de azul e por dentro de amarelo. Assim não é uma cor nem muito escura nem muito clara. O que achas Bea?” (31/10/2018); “Azul claro e amarelo porque são as minhas cores preferidas” (5/11/2018).

No fim de forrado e pintado:

Evidências: “Quero que ponhas aqui uma fotografia minha, porque eu não gosto de desenhar” (7/11/2018); “Quero pôr portefólio do António. Com caneta cor-de-rosa clara” (7/11/2018); “Gostei de fazer porque tu me ajudaste, porque gosto muito de ti” (7/11/2018).

Ao abrir o portefólio, do lado esquerdo, encontra-se um desenho feito pelo António.

Evidências: “É uma praia pequenina, à volta da praia pequena está a relva e ao lado da relva está um rio e a Beatriz e o António. E para o lado está mais outra praia comprida”. (31/10/2018).

O primeiro ponto subdivide-se em dois tópicos, o primeiro *Conceção de Portefólio* e o segundo *Personalização do Portefólio*, ambos contaram com a participação do António e dos investigadores. No primeiro subtópico, apresenta-se a evolução da conceção de portefólio para o António.

Evidências: “É um dossier que tem trabalhinhos meus e teus” (1.^a Conceção – 30/10/2018); “É um dossier que tem trabalhinhos meus, teus e da minha mamã e do meu papá. O portefólio está na escola, em minha casa, em Leiria, nos Marrazes, e em tua casa. Eu gosto muito do meu portefólio” (4.^a Conceção – 22/01/2019).

O segundo subtópico contempla registos que retratam o processo de personalização do portefólio. Desde a rasgagem do jornal ao momento em que o António faz o seu desenho para colocar na capa do portefólio. O ponto 3, *Eu e o que Eu sou para os Outros*, destina-se à sua caracterização e à da sua família. O primeiro registo que surge neste ponto foi realizado pelo António, intitulou-o e seleccionou as fotografias. Nele fala um pouco sobre si, sobre os seus pais e sobre o que mais gosta de fazer. Depois deste processo, o registo foi organizado pela mestranda em computador. O quarto registo que surge no ponto 3 intitula-se *A minha Família*. O António fez uma breve caracterização dos seus pais, onde recordou momentos que viveram juntos. Essas caracterizações surgem acompanhadas por fotografias, enviadas por e-mail, a pedido da mestranda. O verso do registo contempla um desenho elaborado pelo António, da sua família. Intitulou-o de “Eu e os meus papás”.

O ponto 4 está subdividido em dois subtópicos. O primeiro é intitulado por *As Áreas de Conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE (2016)* e o segundo subtópico intitula-se *Algumas Evidências do Desenvolvimento e Aprendizagem do António*. Está organizado por quatro separadores: *Eu e os Outros*; *Eu e os Números*; *Eu e as Letras*, *Eu conheço do Mundo* e *Eu sou um Artista*. A criação destes títulos baseou-se nas áreas de conteúdo contempladas nas OCEPE. O António fez um desenho para cada um dos

separadores. Este segundo tópico contempla alguns registos que evidenciam o desenvolvimento e aprendizagem do António, que foram selecionados por ele, pela mestrande e pelos pais. No ponto seis encontra-se o registo de um diálogo entre o António e a mestrande, sobre como será o 1.º CEB.

Tornar Visível o Envolvimento dos Pais na Construção do Portefólio

O ponto 3, *Eu e o que Eu sou para os Outros*, destina-se à caracterização do António e da sua família. O segundo e terceiro registos foram realizados pelos seus pais.

O primeiro registo – *O António* – os pais falam um pouco sobre os seis anos do filho. Foi-lhes entregue uma cartolina, tamanho A4 e sete fotografias do filho. Foi-lhes pedido que fizessem uma cronologia muito simples da vida do António, recorrendo aos materiais disponibilizados. Os pais optaram por pormenorizar a cronologia, acrescentaram-lhe texto, falas do António e folhas de cartolina. Apesar de ter sido uma proposta idealizada e sugerida pela mestrande, sentimos que os pais se envolveram bastante neste processo e foram além do que tinha sido pedido e do que se esperava. Para o outro registo – *O António pelos Pais* – a família teve como orientação um documento, enviado por mail, com os seguintes tópicos *Como é o António*, *Como é que o António se relaciona com os pais* e *Como é que o António se relaciona com o meio*. O documento reenviado pelos pais encontra-se nos apêndices do portefólio.

O quarto registo que surge no ponto 3 intitula-se *A minha Família*. O António caracteriza-a, recordando a momentos que vivenciaram. Neste tópico, os pais disponibilizaram duas fotografias para enriquecer o registo. No sexto e último registo do ponto 3 encontra-se um registo da árvore genealógica da família, que foi sugerido e realizado pelos pais. O ponto 4 está subdividido em dois subtópicos. O primeiro – *As Áreas de Conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE (2016)* e o segundo subtópico intitula-se *Algumas Evidências do Desenvolvimento e Aprendizagem do António*, dividido em quatro separadores e contempla registos que evidenciam o desenvolvimento e aprendizagem do António, selecionados por ele, pela família e pela mestrande, como foi referido acima. Os pais colocaram uma fotografia do António mascarado e enviaram por mail dois documentos, um intitulado por *O António e as garrafas do BJ-Max*, o outro *O António a cantar e a tocar guitarra*, ambos com texto a contextualizar o momento, com evidências referidas pelo António e com fotografias a ilustrar. No ponto seis encontra-se uma partilha de sentimentos sobre a Transição do António para o 1.º CEB aos olhos dos pais.

Tornar Visível o Envolvimento das Crianças do Grupo na Construção do Portefólio

O último registo que surge no ponto 3 do portefólio intitula-se por *O António... Pelos Amigos*. Os amigos da sala do António foram convidados pela mestranda a falar sobre quem era o António para cada um, com o objetivo de construir este registo. Este foi o contributo mais direto por parte dos amigos do António na construção do portefólio.

Tornar Visível o Envolvimento da Mestranda na Construção do Portefólio

Todos os pontos do portefólio são introduzidos e contextualizados pela mestranda com uma breve explicação sobre o que é retratado em cada um deles. Depois de abrir o portefólio encontra-se o índice e o pedido de autorização para a realização do mesmo. O pedido de autorização foi assinado pelos pais no dia 5 de novembro de 2018. Em seguida, encontra-se a introdução do portefólio, onde realizámos uma breve apresentação da mestranda e onde expomos o que motivou a construção do portefólio.

O primeiro ponto subdivide-se em dois tópicos, o primeiro *Conceção de Portefólio* e o segundo *Personalização do Portefólio*, ambos contaram com a participação do António e dos investigadores. No primeiro subtópico, apresenta-se a conceção de portefólio à luz do que é mencionado por autores de referência. O segundo subtópico trata-se de um registo realizado pela mestranda, que retrata as diferentes fases de personalização do portefólio por parte do António. O ponto dois contempla alguma informação teórica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, dos cinco aos seis anos de idade, sustentada por vários autores de referência.

O ponto quatro, está subdividido em dois subtópicos. O primeiro tópico intitula-se *As Áreas de Conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE (2016)*, o segundo *Algumas Evidências do Desenvolvimento e Aprendizagem do António*. No primeiro tópico, procurámos fazer uma breve análise teórica do que está mencionado nas OCEPE relativamente às áreas de conteúdo. O segundo subtópico está organizado por quatro separadores. Optámos por criar títulos que estivessem relacionados com os que estão contemplados nas OCEPE, mas preocupámo-nos em criar títulos mais curtos e com um conteúdo mais adequado para que o António se pudesse referir a eles de uma forma mais familiar. Outras das nossas preocupações foi sugerir títulos onde o António fosse o foco principal. Criámos títulos com a palavra “Eu” em primeiro lugar, *Eu e os Outros; Eu e os Números; Eu e as Letras, Eu conheço do Mundo e Eu sou um Artista*. A mestranda, no final de cada registo, faz uma breve interpretação tendo como principal referência o que está mencionado nas OCEPE.

O ponto cinco intitula-se por *Interpretação Global do Desenvolvimento e Aprendizagem do António*, que está dividida pelos títulos presentes nos separadores do ponto anterior. Dentro desses títulos, surgem subtítulos referentes ao que está contemplado nas OCEPE. O ponto seis intitula-se por *Transições entre Ciclos Educativos: Jardim de infância - 1.º CEB*, encontra-se dividido em dois subtópicos. No primeiro subtópico realizámos uma breve análise teórica à luz do que foi mencionado por autores de referência, e em seguida, surge o segundo subtópico que contempla duas entrevistas. Elaborámos uma entrevista para fazer ao António e outra para fazer aos seus pais. A entrevista ao António foi realizada num dos dias de PP e a entrevista aos pais foi enviada e recebida via e-mail.

No ponto sete procurámos recordar o processo de avaliação do António desde que frequenta a EI. Este ponto intitula-se por *Avaliação do António: Um Olhar Atento Sobre o Seu Percurso*. Subdivide-se em dois subtópicos, no primeiro procurámos fazer uma breve análise de alguns registos de avaliação que estiveram presentes no percurso do António, registos que foram realizados por diferentes educadoras em diferentes públicos e privados. No segundo subtópico compilámos as perspetivas do António e dos seus pais relativamente ao processo de avaliação realizado até à data. Este registo surge em forma de entrevista. Neste tópico tivemos como principal foco recordar o percurso feito pelo António, desde outubro, e refletir sobre o impacto da construção do portefólio na sua vida e do papel da sua família para a realização do mesmo. No final do portefólio optámos por colocar um poema intitulado por *Apenas a Brincar*, de Anita Wadley, por considerarmos que retrata de uma forma fantástica o que é a EI e o quão importante e enriquecedor é brincar para a felicidade, bem-estar aprendizagem e desenvolvimento harmonioso de cada criança.

CONCLUSÕES DA INVESTIGAÇÃO

Uma Experiência de Avaliação em Educação Pré-Escolar: Um Olhar Global

Aqui se marca o fim de todo do percurso investigativo. Nele refletiremos sobre a prática de uma avaliação alternativa e autêntica num contexto de EPE. Além de refletir sobre toda a experiência vivenciada, tentaremos encontrar respostas para a questão e objetivos de investigação. Para isso, faremos um confronto entre a teoria e a praxis. Procuraremos também reforçar os resultados mais significativos da investigação, destacar as limitações metodológicas sentidas e, ainda, propor sugestões e/ou recomendações para futuras investigações, relacionadas com a prática de uma avaliação alternativa e autêntica em contextos de EI.

Antes de nos focarmos em tentar encontrar possíveis respostas para as questões que nortearam o nosso ensaio investigativo, consideramos de máxima relevância salientar a importância que as entrevistas a Maria João Cardona e a Isabel Lopes da Silva constituíram nesta investigação. Ajudaram-nos a fundamentar e reforçar a importância da avaliação em EI, reforçando o papel decisivo que a criança e a família assumem no processo de avaliação. Percebemos também que a forma como os educadores olham e operacionalizam a avaliação, influencia a utilidade e qualidade da mesma.

Com o término da investigação, será possível destacar algumas questões e tirar algumas conclusões. Quanto à questão de investigação: *Como poderá o educador de infância implementar uma avaliação alternativa e autêntica em contexto de Educação Pré-Escolar?*, percebemos que a primeira etapa deverá passar por ler sobre a avaliação, entender verdadeiramente a avaliação em EPE, para depois tentar desenvolver de modo adequado na prática. As leituras poderão passar por consultar diversos livros e artigos sobre avaliação, bem como a legislação que se encontra em vigor. Apesar de ser encarado como um tema sensível e delicado, a legislação portuguesa tem vindo a debruçar-se cada vez mais sobre esta problemática. Como tal, é importante que não fique esquecida e que o educador olhe para ela como uma orientação para a sua prática diária. Outra etapa fundamental, no nosso entender, passa pela escuta e comunicação. O educador deve partilhar com os diversos intervenientes educativos (criança, família e equipa educativa) como olha a avaliação em EPE, bem como a sua operacionalização. Deve procurar também escutar as conceções, dúvidas, receios e curiosidades dos restantes intervenientes. Percebemos também que é fundamental que o educador demonstre sensibilidade e empatia ao contagiar a criança e a sua família para a construção partilhada

do portefólio. Importa que seja um percurso partilhado, reflexivo e que despolete inúmeras aprendizagens em todos os intervenientes. A construção e ampliação diária do portefólio e a interação com todos os intervenientes, possibilita uma reflexão e aprendizagem constante. De uma forma específica, o educador estará constantemente a (re)ajustar a sua prática à criança e à família.

Ao aprofundar os conceitos de avaliação e avaliação alternativa e autêntica, primeiro objetivo do ensaio investigativo, percebemos que a avaliação está presente no dia a dia de todos os profissionais que lidam com pessoas. Ocorre de uma forma natural naqueles que refletem e problematizam sobre o que vivem diariamente, uma vez que avaliar implica observar ativamente e escutar atentamente o que nos rodeia, recolher informação e refletir sobre ela. Posteriormente, pensar de que forma, enquanto profissional, se pode fazer mais e melhor para colocar em prática no futuro a informação recolhida. Colocada em prática, voltamos à primeira etapa, a observação. (Re)inicia-se e mantém-se o ciclo, observação – recolha de informação – reflexão – ação – avaliação.

Nos contextos educativos, têm-se verificado diferenças acentuadas no que concerne ao conceito que cada profissional tem sobre avaliação, bem como a forma como esta é operacionalizada na prática diária. Isto é, nota-se alguma falta de conhecimentos teóricos e práticos sobre a avaliação. Além deste fator, através dos dados recolhidos, constatámos que durante muito tempo a prática da avaliação era facultativa e era associada à quantificação e classificação da aprendizagem das crianças. No entanto, esta realidade não se estende à EI. Nestes contextos, a avaliação é um procedimento que deve estar incorporado no dia a dia. Deve ser feito ao longo do tempo, deve utilizar processos descritivos e narrativos e deve ser um percurso partilhado. A avaliação possibilita aos profissionais a adequação das práticas, ao refletir, recolher informações sistematicamente, tomar decisões fundamentadas e planear a ação, o educador adequa, reformula e melhora a sua prática educativa e gere o currículo. Enquanto gestor curricular, o educador deve entender a avaliação como um suporte para o desenvolvimento do próprio currículo, bem como a sua adequação à criança e ao grupo. Para isso, é crucial que se olhe para o planeamento e para a avaliação como duas ações distintas, mas interdependentes.

Com a investigação, constatámos que os termos alternativa e autêntica emergiram de um questionamento de como é operacionalizada a avaliação tradicional e, como tal, esta tipologia de avaliação surge como alternativa à mesma. O termo “autêntica” surge porque o processo de avaliação é realizado em situações reais e não em situações que são apenas

pensadas com o intuito de avaliar. A avaliação alternativa e autêntica pretende contrariar a utilização de instrumentos formais e padronizados que desrespeitam a individualidade de cada criança. Por outro lado, este tipo de avaliação incentiva e reforça o carácter único e autêntico de cada criança. Em suma, a avaliação alternativa e autêntica é uma avaliação transparente, contextualizada, que se baseia em registos de observação e em evidências recolhidas num determinado contexto ou situação real e em qualquer momento do dia. É processual, uma vez que se realiza no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. É interativa, pois envolve a cooperação entre a criança e o educador ao longo do processo. É partilhada, uma vez que incentiva a colaboração de diversos intervenientes que fazem parte do processo educativo e do dia a dia da criança. É significativa e realizada ao longo do tempo em situações reais, situações que não interrompem o processo educativo da criança. Uma avaliação alternativa e autêntica não se foca em produtos finais, privilegia o processo em que a criança esteve envolvida e a forma como constrói o seu conhecimento e como vão emergindo as aprendizagens.

Para construir um portefólio em EPE é fundamental que, primeiramente, o educador entenda o que é, para que serve, quais as suas potencialidades e quem colabora na sua construção. Percebemos que o portefólio é um recurso que dá agência e voz à criança, consciencializando-a das suas aprendizagens, dificuldades e superações. Nas nossas investigações, constatámos que é muito mais do que um instrumento de avaliação. É um recurso que incentiva a partilha do processo educativo da criança e é nesta dinâmica partilhada que criança, educador e família contribuem para a ampliação da avaliação e para a promoção de uma parceria cada vez mais sólida entre o JI e a família. Percebemos também que os portefólios contam uma história, uma história da aprendizagem da criança que age e interage no ambiente educativo. Nem todos os portefólios devem ter a mesma coletânea de registos, porque como o portefólio reflete o percurso, o desenvolvimento e as aprendizagens do seu autor, não deverá haver dois portefólios iguais, assim como não há duas crianças iguais. Os portefólios podem apresentar diversas estruturas, podem ser organizados por ordem cronológica, por áreas, por aspetos transversais, entre outros. A forma como o educador propõe e discute a organização do portefólio com a criança depende dos seus objetivos educacionais, das suas intenções e intencionalidades. Antes de se iniciar a construção do portefólio é necessário que o educador crie uma estrutura para o mesmo, ou seja, uma lista dos constituintes do portefólio, que servirá de guia para a sua elaboração.

Neste ensaio investigativo, procurámos também identificar e conhecer diferentes instrumentos de avaliação que podem ser colocados no portefólio. Constatámos que podem ser utilizados diversos e distintos instrumentos, nomeadamente amostras de trabalhos, transcrições de gravações áudio, entrevistas, comentários a fotografias, registos de observação – registos de ocorrências significativas, registos contínuos e listas e escalas de classificação, como também registos partilhados pela família. Também percebemos que, vários autores, defendem que quando um educador pretende avaliar as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança não deve recorrer apenas ao preenchimento de grelhas ou listas com “capacidades adquiridas”, “capacidades em aquisição” e “capacidades não adquiridas”. A utilização destes instrumentos pode revelar-se insuficiente, pouco útil, redutora e inadequada, até porque se trata de uma prática que se distancia do tipo de avaliação que se pretende em EI. No decorrer da investigação, apercebemo-nos que um educador de infância tem ao seu dispor diversos instrumentos de avaliação e cabe-lhe escolher qual o instrumento que melhor se adequa à informação que pretende recolher. Apesar de existir um conjunto de instrumentos de avaliação pré-definidos, o educador pode e deve elaborar os seus próprios instrumentos. Como por exemplo amostras de trabalho, registos contínuos, registos fotográficos e comentários dos mesmos, gravações áudio e vídeo feitos pela criança ou pelo adulto, registos de ocorrências significativas, entrevistas, entre outros. Pelo cruzamento de dados realizado entre a teoria e a prática, percebemos que ao conhecer, elaborar e utilizar os diversos instrumentos de avaliação, o educador desenvolve e apropria-se de um conjunto de competências que serão muitos úteis no seu dia a dia, pois servem para apoiar e suportar as decisões que toma.

Tentaremos ainda perceber como se pode implementar uma avaliação alternativa e autêntica, recorrendo ao portefólio, em EPE. Para nós, a construção de um portefólio partilhado com qualidade e utilidade já é uma forma de fazer avaliação alternativa e autêntica. Antes de iniciarmos a sua construção, tivemos o cuidado de realizar uma alargada pesquisa. Assim, ao visitar diversos autores e o quadro legal, tentámos perceber em que consistia este processo, para que a sua elaboração fosse o mais transparente, autêntica e partilhada possível. Pois, só desta forma estaríamos a praticar uma avaliação verdadeiramente de qualidade, uma avaliação alternativa e autêntica. Avaliar assim pressupõe um processo contextualizado, transparente, interativo, significativo e partilhado com os diversos intervenientes, espelhando múltiplas vozes e

múltiplas perspetivas. Esta avaliação é realizada ao longo do tempo em situações reais, situações que procuraram não interromper o processo de aprendizagem da criança. Entendendo que uma avaliação alternativa e autêntica se baseia, maioritariamente nestas características, e conhecendo o verdadeiro conceito e operacionalização do portefólio em EPE, com alguma agilidade e sensibilidade o educador consegue coadunar estas duas ações e implementar uma avaliação alternativa e autêntica, em EI. Recorrendo à construção de um portefólio, com e pela criança, com e pelo educador, com e pela família.

Como resultados mais significativos, destacamos o facto de ser crucial avaliar a criança em diversas circunstâncias. Com diversas observações, vai-se apercebendo dos seus interesses, das suas dificuldades, dos seus gostos, das suas necessidades, dos seus receios, dos seus progressos e das suas aprendizagens. Além de avaliar a criança, o educador deve partilhar o processo de avaliação com a criança e com outros intervenientes educativos, que implicará iniciar e manter processos de reflexão, de escuta e de partilha de informação com todos. Ao incentivar a participação da criança no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, nomeadamente na sua avaliação, estará a reconhecê-la como protagonista da sua aprendizagem, como alguém que pode e deve tomar decisões sobre o seu percurso, como alguém que auto regula a sua aprendizagem e que contribui para o seu desenvolvimento.

Logo no início da investigação, apercebemo-nos que a avaliação que se preconiza na teoria de referência, não corresponde à que se praticou nos contextos que conhecemos. Esta ideia também foi evidenciada por Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva nas entrevistas. No início da investigação, deparámo-nos com muito desconhecimento e pouca ou nenhuma envolvimento do António e dos pais no seu processo educativo, tanto no processo de avaliação como no reconhecimento do portefólio enquanto recurso privilegiado em contexto de EI. Ao longo do processo de construção e depois de conhecidos e analisados os dados, apercebemo-nos que estes intervenientes começaram a demonstrar conhecimento e consciencialização sobre o processo de avaliação da criança.

Viver esta investigação, permitiu que (re)olhássemos e recordássemos as concepções que tínhamos sobre as potencialidades do portefólio em EI. Hoje entendemo-lo como um objeto de fronteira, que integra relatos de diferentes vozes – da criança, do educador e da família. A sua construção permite uma aproximação mais real ao dia a dia da criança, tanto no JI como em casa. Hoje olhamos o portefólio como um recurso que reforça a unicidade de cada criança e, tal como os pais referem numa das entrevistas, também para

nós o portefólio é como portas e janelas abertas para conhecer a criança, de uma forma direta, sistemática, interativa e reflexiva. Encaramos o portefólio como um recurso fantástico da vida e da infância da criança, uma vez que se trata de um recurso privilegiado em EI. Um recurso que evidencia a criança, dá-lhe voz ativa e atribui-lhe um papel decisivo nesta etapa tão importante da sua vida: a infância.

Com o estudo e com a oportunidade de viver diretamente a construção de um portefólio com a criança, percebemos que o sentido de pertença, a agência, a voz ativa e o orgulho em folhear e mostrar ao outro algo feito por si foi evidente, frequente e contagiante. Ao virar as páginas do seu portefólio, a criança teve contacto direto com a sua evolução, teve a oportunidade de falar e refletir sobre o que observou e sobre o que vive e viveu e, aos poucos, foi-se consciencializando da sua evolução. Recordou, analisou, refletiu e partilhou com o outro os momentos mais especiais e importantes. Com a construção do portefólio, demonstrou estar e ser verdadeiramente feliz, escutada, envolvida, valorizada, confiante, orgulhosa e com vontade de partilhar com o outro tudo o que está a viver e a sentir. Por outro lado, possibilitar, incentivar e privilegiar o envolvimento dos pais no dia a dia do JI torna-se uma mais valia e uma fonte rica de aprendizagem para todos os intervenientes. Percebemos que os pais, ao conhecerem e viverem o dia a dia do JI, se sentem mais informados, envolvidos, escutados, valorizados, confiantes e incentivados a manter essa união. Com a investigação, fomos constatando que o portefólio constitui um elo de ligação, uma ponte com a família. Apercebemo-nos também que quando os pais reconhecem e se envolvem, verdadeiramente, na vida do JI, inicia-se e mantém-se a aproximação, a escuta, a comunicação e o trabalho colaborativo, JI-família.

No decorrer da investigação surgiram algumas limitações. Tais como a falta de experiência da investigadora e o período de recolha de dados relativamente curto. A inexperiência foi notória, essencialmente, no momento das entrevistas. A sua postura pouco segura fez com os entrevistados não respondessem de forma direta às questões, divagando um pouco no discurso. Este facto não comprometeu a recolha de dados, mas deu mais trabalho. A outra limitação passou pelo período de recolha de dados. Se tivéssemos tido a oportunidade de recolher evidências para o portefólio num período mais extenso, teria ajudado a evidenciar de forma mais acentuada a evolução da criança. Estas limitações constituíram diversas aprendizagens que serão tidas em conta em próximas investigações.

Consideramos que estudos como este são fundamentais na formação inicial de EI pela relação e colaboração estabelecidas entre docentes, mestrandos, educadores cooperantes, famílias, crianças e outros intervenientes nos diferentes contextos educativos. Também entendemos que este estudo poderá despoletar outras possibilidades de investigação. Pretendemos que incentive o gosto e a curiosidade pela avaliação e o interesse em investigar mais sobre esta problemática, porque consideramos que assim estaremos a contribuir tanto para o nosso enriquecimento pessoal como profissional. A presente investigação poderá ainda desafiar futuros e atuais profissionais de EI a adotar o portefólio como dinâmica presente não só no dia a dia do JI, mas também da creche. Consideramos também interessante que surjam investigações que tentem perceber de que forma o portefólio poderá constituir um recurso poderoso e diferenciador na transição da criança da EPE para o 1.º CEB. Por último, desafiamos a construção de portefólios em contextos de 1.º CEB.

De uma forma geral, além de partilhar a experiência vivenciada, também desejamos que o (re)visitar deste ensaio investigativo possa contagiar e desafiar futuros e atuais profissionais de educação, não apenas educadores, a (re)descobrir, (re)olhar, (re)significar e (re)viver a avaliação. Entendemos que este percurso permitiu que (des)construíssemos o mundo (des)encantado da avaliação em EPE, um mundo que tem que ser autêntico, processual e partilhado. Para nós, investigadores, a avaliação tem que ser contextualizada e partilhada, porque só desta forma fará sentido para todos. Com todos os intervenientes, verdadeiramente, envolvidos, torna-se mais acessível e simples enriquecer e ampliar o processo de avaliação, enquanto dinâmica transparente e contextualizada. O terreno demonstrou-nos que o desconhecimento e o desinteresse numa avaliação alternativa e autêntica pode gerar algum desencanto, no entanto continuaremos a olhá-la de forma desafiadora e encantada.

Vivenciada esta experiência, afirmamos que, para nós, a avaliação em EPE é um elemento crucial no processo educativo. Trata-se de um procedimento essencial no dia a dia de um educador de infância. No entanto, também reconhecemos que, para ser uma avaliação verdadeiramente de qualidade, é imprescindível que se distancie de uma avaliação tradicional. Como tal, afirmamos que a forma como o educador olha e operacionaliza a avaliação, dita se é ou não uma avaliação com qualidade e utilidade.

META REFLEXÃO: CRUZANDO OLHARES E (RE)CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Como forma de desfecho deste documento final de MEPE encontra-se uma proposta de meta reflexão, que se intitula por *Cruzando Olhares e (Re)construindo uma Identidade em Educação de Infância*. Nela recordo e revivo alguns dos momentos mais especiais e marcantes do percurso vivenciado. O relatório é o findar de um ciclo enquanto mestranda, espelha as aprendizagens e superações mais significativas, como alguns dos desafios diários da profissão de um educador de infância. A elaboração deste relatório de investigação tornou-se numa das conquistas mais importantes do meu percurso académico, uma vez que, para além de me ter acompanhado desde o início, também reflete algumas das minhas vivências, descobertas, desafios, evoluções e aprendizagens. Este mestrado possibilitou-me vivenciar inúmeros momentos que marcaram o meu percurso académico e marcarão a minha vida. Vivi muitos momentos de partilha, escuta, reflexão e investigação, que me ajudaram a desenvolver e aprender enquanto pessoa e futura profissional de EI. Viver, partilhar e aprender neste mestrado possibilitou-me uma aproximação à profissão de um educador e ajudou-me a conhecer mais sobre este mundo que, para mim, tem muito encanto. Também me ajudou a ter ainda mais certezas de que é mesmo este o caminho a seguir no futuro! Com este percurso construí a minha identidade enquanto Educadora de Infância.

Hoje, olho para as aprendizagens, para as descobertas, para os receios e para as incertezas como algo constante no dia a dia de um profissional, verdadeiramente apaixonado pelo que faz e que questiona frequentemente o que vive e o que proporciona ao outro. Considero que em EI todos os dias são diferentes e incertos e é nesta incerteza desafiante que me imagino amanhã, depois e depois. Um dia a dia repleto de novas propostas, novos desafios, novas curiosidades enchem o coração de um profissional realmente apaixonado! Os desafios do dia a dia, a possibilidade de aprender e de me (re)adequar cada vez mais e melhor ao incerto, a possibilidade de contagiar crianças, famílias e comunidade educativa farão de mim uma educadora realizada, feliz e cada vez mais fascinada com a EI, que ainda tem tanto para dar a conhecer ao mundo! É esta incerteza no dia de amanhã que faz com que o educador se torne cada vez mais hábil a (re)ajustar-se ao que vive, a questionar-se, a problematizar e a refletir cada vez mais sobre o que o rodeia. Chegámos ao educador investigador! No decorrer do meu percurso académico, fui constatando que um educador é, diariamente, um investigador. Problematiza, reflete e investiga sobre o

que vive diariamente, de forma a desenvolver-se enquanto profissional, pois “não basta só observar o que acontece, (...) também precisa de pensar a respeito” (Gonzalez-Mena, 2015, p.70). O seu dia a dia incentiva a investigação, o desejo de saber mais sobre o que vive e o desejo de melhorar a sua prática. Assumindo esta postura, o educador aprende com as crianças e as crianças com o educador. Surgiu o desafio, por parte do Professor Miguel Oliveira, em participar no *IV Encontro de Investigação e Práticas em Educação* (EIPE – Coimbra) e no *VI Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (CNaPPES – Santarém). Nos dois eventos tivemos, tanto eu como o Professor, a oportunidade de partilhar alguns dos dados que estão contemplados no ensaio investigativo do presente relatório. Para o primeiro congresso procurámos focar-nos na desconstrução do lado desencantado e encantado da avaliação em EPE e no segundo na construção colaborativa do portefólio em EPE. De forma geral, as duas experiências possibilitaram partilhar a vivência que a investigação nos proporcionou, conhecer e aprender com os outros e com as suas comunicações e experiências. Também tivemos a oportunidade de ser questionados por colegas de mestrado, por professores do ensino superior e por educadores. Isso permitiu que refletíssemos e problematisássemos ainda mais sobre o nosso estudo e sobre algumas questões relacionadas com a EI. Estes momentos vêm reforçar a importância da partilha, da escuta, da investigação e reflexão. Consideramos que é, essencialmente, desta forma e no contacto e relação com as crianças que se (re)constrói uma identidade em EI. Assim, achamos que é crucial que se valorize a partilha, a aprendizagem e a escuta. Para além de termos tido o privilégio de fazer as comunicações e de aprender e refletir num clima de partilha, ainda foi possível escrever e publicar dois artigos científicos, relativos às comunicações realizadas.

Além das duas experiências acima partilhadas, ainda tive a oportunidade de dar duas formações, mais uma vez propostas pelo Professor Miguel Oliveira. Uma formação dedicou-se aos pais e educadores de um colégio infantil, situado na periferia da cidade de Leiria e a outra aos alunos da Licenciatura em Educação Básica, do ano letivo 2018/2019. A primeira consistiu numa abordagem para famílias e educadores sobre a EPE, onde foram explorados temas como: valor da EI; conceção de criança; importância do brincar; avaliação em EPE e a transição para o 1.º CEB. A segunda formação foi dinamizada por nós e algumas alunas dos mestrados de educação do Politécnico de Leiria. Procurámos dar a conhecer a variedade e a operacionalização desses mestrados, através da partilha da experiência de cada dinamizadora/aluna. Como pretendemos continuar a investigar,

partilhar e refletir sobre EI, mesmo depois do relatório entregue e do mestrado concluído, temos, até à data, a submissão de um resumo para o *International Conference on Teacher Education 2020* (INCTE) e a submissão de um artigo para a revista *Journal of Modern Education Review*, USA.

Este mestrado possibilitou uma maior e mais constante aproximação à realidade de um educador, promoveu uma renovação e um “querer fazer mais e melhor” constante. Esta coletânea de vivências e o contacto com diferentes pessoas ajudou-me a (re)significar a minha noção de EI e, sobretudo, a construir uma identidade, a minha identidade em EI. Assim, pretendo ser uma educadora que privilegia o amor, a relação, o afeto, a escuta e que incentiva a ação e a agência da criança. Pretendo ser uma educadora que contagia e desafia diariamente o seu grupo de crianças e quem a rodeia. Pretendo ser uma educadora que escuta e dá voz às crianças. Pretendo incentivar a resiliência de cada criança, o ser capaz e o superar as barreiras ou dificuldades com que se vão deparando. Pretendo ser uma educadora que procura estabelecer relações empáticas com cada criança e com cada família. Pretendo ser uma educadora atenta, curiosa e que procura viver e aprender cada vez mais. Pretendo ser uma educadora que escuta e aprende, diariamente, com as suas crianças, com as famílias, com a comunidade e com todas as pessoas que me rodeiam. Pretendo, sobretudo, ser uma educadora que proporciona a cada criança o desenvolvimento e a aprendizagem de uma forma saudável e plena, num ambiente recheado de amor, empatia, compreensão, carinho, escuta e tranquilidade. Assim, serei, certamente, uma educadora feliz e realizada!

Fecho este ciclo mais feliz, apaixonada, resiliente e com a certeza de que o próximo ciclo será, igualmente, repleto de desafios, sorrisos e aprendizagens. Fecho esta etapa convicta de que é sempre possível ser mais, fazer mais, dar mais, aprender mais e ser ainda mais apaixonada pela EI e, sobretudo, pela criança! O ponto de partida deste relatório, volta a surgir: “os educadores estão, actualmente, a ser solicitados não apenas a «fazerem» mas a «dizerem» acerca do que fazem” (Portugal e Leavers, 2010, p.7). Tudo o que vem refletido neste documento foi o meu/nosso “fazer” e “dizer”, tentar ser mais e melhor, contagiar pequenos e graúdos, contribuir para o desenvolvimento e dignificação da EI. É então fundamental “escutar” Bertol Brecht citado por Vasconcelos (2014, p.37)

“Mudar a sociedade; e quando a sociedade estiver mudada, mudar a sociedade mudada. Nunca o trabalho está feito. Temos de insistir, voltar a fazer, voltar a trabalhar cooperativamente, voltar a questionar, voltar a denunciar. E recomeçar”.

Amanhã recomeçamos uma nova etapa!

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e Práticas Ancorados em Perspetivas Pedagógicas de Natureza Participativa. In J. Oliveira-Formosinho, e S. B. Araújo (Coords.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (1.^a, pp.29-75). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas Pedagógicas para a Educação em Creche: Princípios Convergentes e Implicações para a Prática. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 104-112.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Azevedo, A., e Sousa, J. (2010). A Documentação Pedagógica em Contexto de Creche: A Partilha do Poder. *Cadernos de Educação de Infância*, (91), 34-39.
- Bassedas, E., Huguet, T., e Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bernardes, C., e Miranda, F. B. (2003). *Portefólio: Uma escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brigas, L. G. (2017). *Refletindo sobre o Experienciado em Contexto de Creche e em contexto de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Leiria, Leiria.
- Cairuga, R. R. (2014). A Escuta das Mães na Adaptação dos Bebês. In R. R. Cairuga, M. C. Castro, e M. R. Costa (Orgs.), *Bebês na Escola: Observação, Sensibilidade e Experiências Essenciais* (1.^a, pp.67-79). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cardona, M. J. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam! Exemplo de Alguns Instrumentos de Apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.
- Cardoso, G. (2013). Avaliação em Contextos Socioconstrutivistas. In M. Oliveira, e A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (1.^a, pp.81-94). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., e Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Castro, J. P., Hernández, O. M., e Galbarro, F. (2016). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Coelho, A. S. (2017). Brincar e Pedagogia em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 98-103
- Costa de Sousa, M. J. R. (2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância: Uma Abordagem Pessoal a um Percurso de Aprendizagem sobre a Utilização de Portfólios em Contexto Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, (84), 18-21.

- Dias, M. O. (2009). *O Vocabulário do Desenho de Investigação: A Lógica do Processo em Ciências Sociais*. Viseu: Psicosoma.
- Didonet, V. (2012). Entre a Educação Pré-Escolar e a Escola Mudam as Práticas de Avaliação: A Avaliação na e da Educação Infantil. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp.353-370). Viseu: Psicosoma.
- Erasmie, T., e Lima, L. C. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos - Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, D. (2010). O Direito a Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, (90), 12-13.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, e R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (1.^a, pp.47-81). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, N. P. (2014). Aprender com as Crianças a Reformular e Transformar a Prática na Creche. *Cadernos de Educação de Infância*, (101), 30-31.
- Gonzalez-Mena, J. (2015). *Fundamentos da Educação Infantil*. Porto Alegre: McGraw-Hill.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L., e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. L., e Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade: Como Educar num Mundo Frenético e hiperexigente?* Lisboa: Grupo Planeta.
- Leandro, M. E. (2013). Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar. In M. Oliveira, e A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (1.^a, pp.73-80). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4.^a, pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. G., e Fitas, A. C. P. (2014). A Avaliação da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. O Portefólio da Criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 27-41.
- Mendes, A., e Cardona, M. J. (2012). Exemplos de Práticas de Avaliação de Educadoras de Infância Portuguesas. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp. 268-282). Viseu: Psicosoma.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A Avaliação Alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (1.^a, pp. 144-165). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em Creche: A Perspetiva de Associação da Criança. In J. Oliveira-Formosinho, e S. B. Araújo (Coords.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (1.^a, pp.11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2013). Pedagogia-em-participação: A Perspetiva Educativa de Associação Criança. In M. Oliveira e A. S. Godinho (Orgs.), *Práticas Pedagógicas em Contextos de Participação e Criatividade* (1.^a, pp.57-72). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Oliveira, A. M. R. (2004). Entender o Outro (...) Exige mais, quando o Outro é uma Criança: Reflexões em Torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil. In M. J. Sarmento, e A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos: Perspetivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (1.^a, pp.181-203). Lisboa: ASA Editores.
- Oliveira, L. M. G. (2015). *Entre o Jardim de Infância e a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Diferentes Olhares sobre as Competências das Crianças na Transição para a Escolaridade Obrigatória* (Tese de Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Parente, C. (2002a). Observação: Um Processo de Descrição e Compreensão da Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (1.^a, pp.166-211). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002b). Avaliação na Educação Pré-Escolar. *Cadernos da FENPROF*, (38), 24-28.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: Braga.
- Parente, C. (2012a). O Papel da Documentação Pedagógica na Avaliação: O Caso do Portefólio. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.^a, pp.305-319). Viseu: Psicosoma.
- Parente, C. (2012b). O Registo de Observação da Criança (COR – Child Observation Record). *Cadernos de Educação de Infância*, (95), 20-24.
- Parente, C. (2012c). Observar e Escutar na Creche para Aprender sobre a Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, J., e Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Portugal, G. (2012a). Ainda a Avaliação em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) – Uma Avaliação Autêntica. *Cadernos de Educação de Infância*, (95), 25-31.

- Portugal, G. (2012b). Uma Proposta de Avaliação Alternativa e “Autêntica” em Educação Pré-Escolar: O Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação* 17(51), 593-610.
- Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche – Que Cidadão do Século XXI, aos 3 anos de idade?. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Portugal, G., e Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Raizer, C. M., e Souza, N. A. (2012). O Portfólio sob o Olhar da Criança. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.ª, pp.320-332). Viseu: Psicosoma.
- Sá-Chaves, I. (1998). Porta-Fólios: No Fluir das Concepções, das Metodologias e dos Instrumentos. In L. S. Almeida, e J. Tavares (Orgs.), *Conhecer, Aprender, Avaliar* (1.ª, pp.135-142). Porto: Porto Editora.
- Serafini, G. C. C., e Prosdocimi, R. G. (2014). Bebês na Escola e o Olhar da Psicologia. In R. R. Cairuga, M. C. Castro, e M. R. Costa (Orgs.), *Bebês na Escola: Observação, Sensibilidade e Experiências Essenciais* (1.ª, pp.49-66). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Shores, E., e Grace, C. (2001). *Manual de Portfólio: Um Guia Passo a Passo para o Professor*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, B., e Craveiro, C. (2014). O portefólio como Estratégia de Avaliação das Aprendizagens na Educação de Infância: Considerações sobre a sua Prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (2012). Problemas e Dilemas da Avaliação em Educação de Infância. In M. J. Cardona, e C. M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (1.ª, pp.151-170). Viseu: Psicosoma.
- Silva, I. L. (2019). “Remar contra a Maré” de uma Avaliação Burocrática. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva, e M. Gomes (Orgs.), *Educar Hoje: Diálogos entre Psicologia, Educação e Currículo* (1.ª, pp.247-260). Lisboa: Edições ISPA.
- Silva, I. L. (setembro/dezembro 2017). Projetos de Aprendizagem: Algumas Perguntas Frequentes. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 34-42.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no Âmbito da Interação Social entre Escolas e Famílias. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, P. Silva, e R. Madeira (Orgs.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (1.ª, pp.17-42). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M. J., e Baptista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (4.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Staal, L. (2000). The Story Face: An adaption of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54(1), 26-31.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Última Lição)*. Porto: Media XXI – Publishing, Research e Consulting.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., e Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Cruz, J., e Cadime, I. (2017). «Ler» antes de Ler. Como Facilitar a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In F. L. Viana, e I. Ribeiro (Coords.), *Falar, Ler e Escrever: Propostas Integradoras para Jardim de Infância* (1.ª, pp.8-25). Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Vilar, A. M. (1992). *Avaliação: Um Novo Discurso?* Porto: Edições ASA.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2000). Evaluación en Educación Infantil. *Perspetivar Educação*, 6, 30 - 35.
- Zaragoza, C., e Muñoz, C. (2014). *Didáctica de la Educación Infantil*. Barcelona: Altamar.

Legislação Consultada e/ou Referenciada

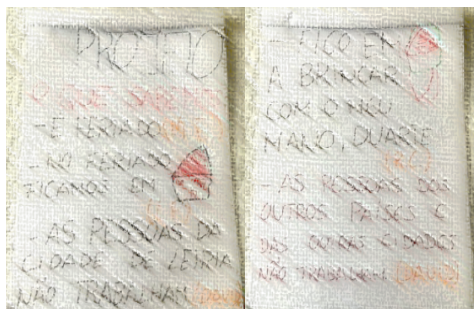
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001. *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s.d.). *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na Avaliação da Educação Pré-Escolar*. Consultado em 12 fev. 2019. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/procedimentos-e-praticas-organizativas-e-pedagogicas-na-avaliacao-da-educacao-pre-escolar>

ANEXOS

ANEXO I: PROJETO O 25 DE ABRIL VISTO PELAS CRIANÇAS – ILUSTRADO

Primeira Fase, Definição do Projeto:

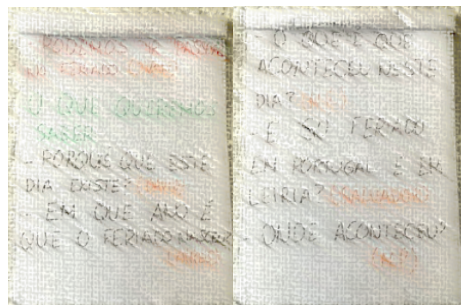
O que sabemos?



Fotografia 1 e 2: Fase 1 O que sabemos?

Segunda Fase, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho:

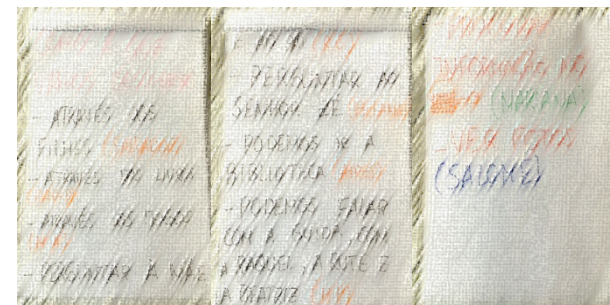
O que queremos saber?



Fotografia 3 e 4: Fase 2 O que queremos saber?

Segunda Fase, Planificação e Desenvolvimento do Trabalho:

Como vamos descobrir?



Fotografia 5, 6 e 7: Fase 2 Como vamos descobrir?

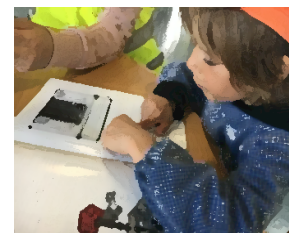
Os registos das primeiras duas fases foram realizados no dia 23 de abril de 2018.

Terceira Fase: Execução

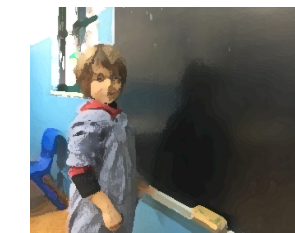
Grupo 1: Ida à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, 7 de maio de 2018.



Fotografias 8, 9 e 10: Ema a explorar os livros presentes na biblioteca.



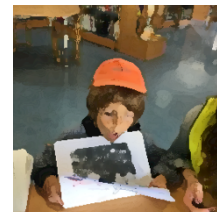
Fotografias 11 e 12: Daniel a explorar os livros presentes na biblioteca.



Fotografia 13: "1974" escrito por Daniel, no quadro de giz, presente na sala Prê 2.



Fotografias 14 e 15: Rui a explorar os livros presentes na biblioteca.



Fotografia 16: Daniel a explorar a história sobre o 25 de abril elaborada por mim.

Grupo 2: Visualização de vídeos e imagens na internet, nos dias 8 e 9 de maio de 2018.



Fotografia 17: Tiago a fazer registos no bloco de papel A3, onde foi iniciado o projeto.



Fotografia 18: Martim fazer as pesquisas no computador.



Fotografia 19: Miguel, Tiago, Estrela e a mestranda a observar a Sara a pesquisar no computador.



Fotografia 20: Sara a fazer registos no diário de bordo da mestranda para, mais tarde, colocar no cartaz.



Fotografia 21: Sara, Martim e Estrela a ver vídeos na internet.



Fotografia 22: Martim a ver vídeos na internet.



Fotografia 23: Sara, Martim e Estrela a ver vídeos na internet.

Grupo 3: Visualização de vídeos e imagens na internet, bem como visualização de uma apresentação em Powerpoint, nos dias 8 e 9 de maio de 2018.



Fotografia 24 e 25: Diogo, Lara, Leonor, António e Mara a visualizarem vídeos na internet.



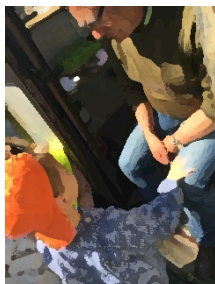
Fotografia 26: Diogo, Lara, Leonor, António e Mara antes de iniciar a visualização da apresentação em PPT, com a minha orientação.



Grupo 4: Realização de entrevistas a elementos da comunidade. Foi realizada uma entrevista à Dona Maria e outra ao Senhor Zé (Como era chamado pelas crianças da instituição).



Fotografia 27: Grupo 4 a entrevistar o Senhor Zé.



Fotografia 28: Luís a entrevistar o Senhor Zé.



Fotografia 29: Martim a desenhar um cravo para colocar no cartaz.



Fotografia 30: Flor e Luís a enriquecer o cartaz com as suas aprendizagens.



Fotografia 31: Flor a enriquecer o cartaz com as suas aprendizagens.



Fotografia 32: Flor e Luís a enriquecer o cartaz com as suas aprendizagens, Martim a acompanhar e a sorrir para a fotografia.

Quarta Fase: Divulgação e Avaliação

A divulgação do projeto “O 25 de abril da Pré 2”, ocorreu no dia 11 de junho de 2018.

Partilha de Aprendizagens: Grupo 1.



Fotografia 33: Cartaz realizado pelo grupo 1.

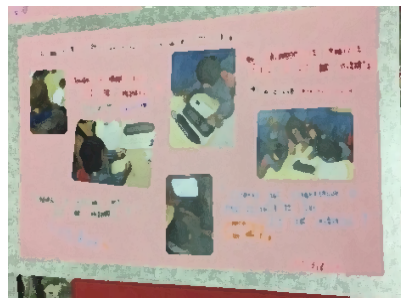


Fotografia 34: Partilha do Grupo 1 para o restante grupo de crianças.



Fotografias 35 e 36: Partilha do Grupo 1 para o restante grupo de crianças.

Partilha de Aprendizagens: Grupo 2.



Fotografias 37 e 38: Cartazes realizados pelo grupo 2.



Fotografia 39: Partilha do Grupo 2 para o restante grupo de crianças.

Partilha de Aprendizagens: Grupo 3.

NOTA: O grupo 3 fez a partilha, tal como as restantes crianças. No entanto, por lapso, as fotografias foram eliminadas.



Fotografia 40: Cartaz realizado pelo grupo 3.

Partilha de Aprendizagens: Grupo 4.



Fotografia 41: Cartaz realizado pelo grupo 4.



Fotografias 42 e 43: Partilha do Grupo 4 para o restante grupo de crianças.

ANEXO II: ANÁLISE DO PORTEFÓLIO

O “Portefólio do António” é-nos apresentado num dossier que foi devidamente idealizado e decorado pelo António. O dossier era cor-de-laranja e o António decidiu forrá-lo com papel de jornal e cola branca, depois de seco pintou o interior de amarelo e o exterior de azul claro. Escolheu estas cores por se tratarem das suas cores preferidas. Depois de forrado e pintado, o António escolheu uma fotografia para colocar na capa do portefólio e em seguida deu-lhe um nome, *Portefólio do António*.

“Quero fazer com jornal. E vou pintar por fora de azul e por dentro de amarelo. Assim não é uma cor nem muito escura nem muito clara. O que achas Bea?” (31 de outubro de 2018).

“Azul claro e amarelo porque são as minhas cores preferidas” (5 de novembro de 2018).

“Eu já sei! Quero que ponhas aqui uma fotografia minha, porque eu não gosto de desenhar” (7 de novembro 2018).

“Quero pôr portefólio do António. Com caneta cor-de-rosa clara” (7 de novembro de 2018).

Quando se abre o portefólio, encontra-se um desenho feito pelo António, o índice do portefólio e um pedido de autorização para a realização do mesmo, que foi assinado pelos pais. O António descreveu o seu desenho da seguinte forma:

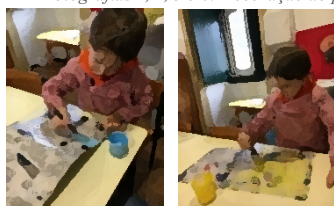
“É uma praia pequenina, à volta da praia pequena está a relva e ao lado da relva está um rio e a Beatriz e o António. E para o lado está mais outra praia comprida” (31 de outubro de 2018).

Em seguida segue-se a introdução do portefólio. Em traços muito gerais, na introdução, faz-se uma breve apresentação da mestranda, o que motivou a construção do portefólio e os principais pontos/tópicos que o compõem.

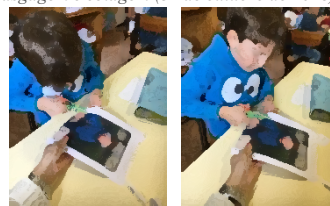
Como foi referido acima, o portefólio está dividido por sete pontos. O **ponto 1** subdivide-se em dois subtópicos, o primeiro intitula-se por *Conceção de Portefólio*, onde se encontra a evolução da conceção de portefólio para o António, os registos presentes neste tópico foram devidamente datados. Ainda neste subtópico encontra-se a conceção de portefólio à luz do que foi mencionado por autores de referência. O segundo subtópico intitula-se por *Personalização do Portefólio*, que contempla dois registos que retratam o processo de personalização do portefólio pelo António. Abaixo seguem-se alguns registos fotográficos que ilustram as diferentes etapas de construção do portefólio.



Fotografias 1, 2, 3 e 4: Decoração do portefólio - rasgagem e colagem (31 de outubro de 2018).



Fotografias 5 e 6: Decoração do portefólio – com tinta (6 de novembro de 2018).



Fotografias 7 e 8: Decoração do portefólio – recorte da fotografia (7 de novembro de 2018).



Fotografia 9: Decoração do portefólio – título e fotografia (7 de novembro de 2018).



Fotografias 10, 11 e 12: António a fazer o desenho – capa do seu portefólio (31 de outubro de 2018).

O **ponto 2** intitula-se por *Desenvolvimento e Aprendizagem da criança, dos 5 aos 6 anos*, a informação presente neste ponto é sustentada por vários autores de referência. A iniciar o ponto apresenta-se um breve enquadramento onde se aborda a fase pré-escolar, de uma forma muito sucinta, nomeadamente a criança na transição dos cinco para os seis anos. O texto está dividido por **desenvolvimentos**, o cognitivo, o físico-motor, da linguagem e o psicossocial.

O **ponto 3**, *Eu e o que Eu sou para os Outros*, destina-se à identificação do António e da sua família. O António é identificado e caracterizado, primeiramente, por ele. Este registo contempla a descrição realizada pelo António no dia 19 de novembro de 2018, que é acompanhada por fotografias que foram sendo tiradas ao longo do semestre de prática pedagógica. No verso da cartolina, encontra-

se uma pequena tabela com algumas informações que contextualizam o registo feito anteriormente, tais como, o nome da criança, a data da observação, o nome do observador, o tempo e o local de observação, os intervenientes e, por último, o contexto da observação. Abaixo da tabela, encontra-se uma fotografia do autorretrato que o António fez de si.

“Sou eu, o António. Eu gosto muito do meu desenho. E gosto quando pinto o meu desenho” (12 de dezembro de 2018).

A seguir, surge a caracterização do António feita pelos seus pais. Foi-lhes entregue uma cartolina verde A4 e sete fotografias do filho dentro de um envelope e foi pedido que fizessem uma cronologia muito simples da vida do António, recorrendo aos materiais disponibilizados. O documento criado pelos pais intitula-se por O António. Para além dos materiais disponibilizados, os pais do António tiveram a iniciativa de pormenorizar esta cronologia acrescentando-lhe texto, falas do António e mais folhas de cartolina. Apesar de ter sido uma proposta idealizada e sugerida por mim, senti que os pais se envolveram bastante neste processo e foram além do que tinha pedido e do que esperava.

Outro documento feito pelos pais do António intitula-se de O António pelos Pais, a família teve como orientação um documento, que foi enviado por mail, com os seguintes tópicos Como é o António, Como é que o António se relaciona com os pais e Como é que o António se relaciona com o meio. O documento que foi reenviado encontra-se nos apêndices do portefólio, uma vez que foi necessário reduzir um pouco o texto por se tratar de um documento extenso. Depois destes dois documentos elaborados pelos pais do António, surge um documento intitulado por *A minha família*, onde o António caracteriza brevemente os seus pais, recordando alguns episódios que viveram juntos. No topo do documento encontra-se o nome dos intervenientes do momento descrito, o tempo e o local do diálogo e observação, a contextualização do momento e algumas questões que foram feitas ao António. Abaixo seguem-se dois balões de fala, referidos pelo António, e duas fotografias - uma do António com o Pai e outra do António com a Mãe. No verso da folha encontra-se um desenho feito pelo António da sua família. Os pais também estiveram envolvidos neste subtópico, quando disponibilizaram fotografias para o mesmo.

O documento seguinte intitula-se por *O António... Pelos Amigos...*, os amigos da sala que o António frequenta, ano letivo 2018/2019, falaram sobre quem era o António para cada um deles. No final do ponto 3, encontra-se uma *Árvore Genealógica* da família do António, a realização e colocação da mesma no portefólio foi sugerida pelos pais.

O **ponto 4**, está subdividido em dois subtópicos. O primeiro é intitulado por *As áreas de conteúdo à luz do que está mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)*, que faz uma análise teórica do que está mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sobre as áreas de conteúdo. O segundo subtópico intitula-se *Algumas Evidências do desenvolvimento e aprendizagem do António*, está organizado por quatro separadores. O título dos separadores foi escolhido tendo como principal referência as áreas que estão contempladas nas OCEPE. No entanto, em vez de transcrever cada área/domínio ou subdomínio, achei que seria mais enriquecedor e interessante para o António se ele fosse o foco de cada título, num primeiro momento e, num segundo momento, preocupei-me em relacionar o seu *Self* com outros referentes, como por exemplo: *Eu e os Outros*; *Eu e os Números*; *Eu e as Letras*, *Eu conheço do Mundo* e *Eu sou um Artista*. Uma das grandes preocupações passou por recorrer a um vocabulário mais simples e adequado à faixa etária. A escolha das evidências para colocar neste ponto partiu do António, dos seus pais e da mestrand. O António e a sua família têm participado de uma forma bastante ativa neste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O **ponto 5** destina-se à *Interpretação Global do Desenvolvimento do António*, que estará dividida pelos seguintes tópicos principais: *Eu e os Outros*, *Eu e os Números*, *Eu e as Letras*, *Eu Conheço o Mundo* e *Eu sou um Artista*. Dentro desses tópicos surgiram subtópicos, à luz do que está referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar nas **Áreas de Conteúdo**. O tópico *Eu e os Outros*, contempla o subtópico *Área de Formação Pessoal e Social*, esta área está referida nas OCEPE. O tópico *Eu e os Números*, contempla o subtópico *Domínio da Matemática*, este domínio está referido nas OCEPE. *Eu e as Letras*, contempla a *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, presente nas OCEPE. O tópico *Eu conheço o Mundo*, contempla a *Abordagem às Ciências e a Introdução à Metodologia Científica*, referentes presentes nas OCEPE. Por último, *Eu sou um Artista*, engloba o *Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística*, ambos estão contemplados nas OCEPE.

O **ponto 6** intitula-se por *Transições entre Ciclos Educativos: Jardim de infância – 1.º CEB*, encontra-se dividido em dois subtópicos. No primeiro subtópico foi feita uma pequena definição e tipos de transições e, em seguida, surge um ponto intitulado por *Transição do Jardim de Infância para o 1.º CEB*, depois *Da Transição à Articulação* e, por último, *Importância das Transições entre Ciclos Educativos para as crianças*. A presente informação é sustentada por vários autores de referência. O segundo subtópico destina-se a duas entrevistas, uma feita ao António e outra aos seus pais. Ao António surge em forma de diálogo e aos pais surge uma partilha de sentimentos e ideias sobre o que para eles será a transição.

O **ponto 7** é o último ponto do portefólio. Intitula-se por *Avaliação do António: Uma olhar atento sobre o seu percurso...* Subdivide-se em dois subtópicos, o primeiro trata-se de uma breve análise de alguns registos de avaliação que estiveram presentes no percurso do António. Estes registos foram realizados por diferentes educadoras em diferentes contextos, tanto públicos como privados. Neste ponto irá constar algum texto corrido, acompanhado de prints tirados aos registos de avaliação. Estes registos foram emprestados pelos pais do António. As identificações presentes nos mesmos foram devidamente apagadas. O segundo subtópico destina-se à compilação de três perspetivas - a do António, a dos pais e da mestrand - sobre o percurso realizado pelo António até à data. Para fazer essa compilação foi feita uma análise ao portefólio e duas entrevistas - uma ao António e outra aos seus pais - de forma a recolher a informação necessária. Este subtópico tem como principal foco recordar o percurso feito António, desde outubro, e refletir sobre o impacto da construção do portefólio na sua vida e do papel da sua família para a realização do mesmo.

Síntese Final: A construção do portefólio teve como principais intervenientes o António, os seus amigos do jardim de infância, os seus pais e a mestrand. Abaixo segue-se descrito de uma forma resumida o papel que cada interveniente teve no decorrer da elaboração do portefólio.

O António idealizou e personalizou o seu portefólio de uma forma livre, sem restrições por parte da mestrand. Estes momentos de trabalho mais individualizado e direcionado fizeram com que os laços criados entre o António e a mestrand se fosse fortalecendo cada vez mais, uma vez que o principal foco nestes momentos foi escutar, observar e dialogar com o António, privilegiando sempre a sua autonomia e o gosto em trabalhar em equipa. Também fez desenhos para decorar o seu portefólio, fez um desenho que é a capa do portefólio e fez cinco desenhos que ilustram os separadores.

O António também teve a importante tarefa de selecionar trabalhos para colocar no seu portefólio, esta escolha era feita de uma forma livre. No ponto seis do portefólio, encontra-se uma entrevista feita ao António. Ao longo da construção do mesmo e em diálogos com a mestrand foi-se apercebendo do significado do portefólio.

- ✓ **Primeira conceção:** “É um dossier que tem trabalhos meus e teus” (30 de outubro de 2018).
- ✓ **Última conceção:** “É um dossier que tem trabalhos meus, teus e da minha mamã e do meu papá. O portefólio está na escola, em minha casa, em leiria, nos Marrazes, e em tua casa. Eu gosto muito do meu portefólio” (22 de janeiro de 2019).

O **António** ao observar, pensar, refletir, argumentar sobre o que vê no portefólio está a aprender e a tomar consciência das suas aprendizagens, da sua evolução e dos conteúdos que estão presentes no currículo em Educação Pré-Escolar. O António e a sua família têm participado de uma forma bastante ativo neste processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os **amigos** do António falaram sobre quem era o António para cada um deles. Os **pais** do António tomaram a iniciativa de colocar uma árvore genealógica no portefólio, escolheram algumas evidências para colocar no portefólio e comunicaram com a mestranda alguns episódios que o António foi vivenciando, no decorrer dos meses. Também participaram através da realização de um documento intitulado por “O António pelos pais...” e com a elaboração de uma cronologia desde o nascimento até à idade atual, dando a conhecer um pouco mais sobre o António à mestranda. Para a realização desta cronologia utilizaram fotografias e cartolinas, completaram-nas com alguns registos mencionados pelo António. Disponibilizaram também fotografias para colocar no documento intitulado por “A minha família”. No final do portefólio, está uma partilha de sentimentos e ideias sobre o que para eles será a transição.

ANEXO III: APRECIÇÃO GLOBAL DO PORTEFÓLIO PELOS PAIS

O presente registo surgiu durante a segunda entrevista aos pais do António. A entrevista foi realizada no dia 26 de abril de 2019, tinha como tema “Apreciação global do portefólio” e como principal objetivo “refletir sobre todo o percurso - Opinião dos pais sobre o portefólio”. Com a questão: **Como está organizado o portefólio do António? O que tem cada separador?** Obtiveram-se os seguintes dados. “O portefólio do António está organizado num dossier que ele próprio decorou com jornais e pintou depois personalizou com a sua foto na capa. Ao abrir-se o dossier encontramos um desenho feito pelo António que representa uma praia, com o António e com a Bea, tem areia e relva. Segue-se o índice, e o pedido de autorização aos pais para a realização do trabalho que se pretende desenvolver com o António. A introdução é uma pequena apresentação da Mestranda e do trabalho que pretende desenvolver.

Depois no primeiro ponto encontramos a conceção de Portefólio, onde regista diversas fases da construção do portefólio e o que é o Portefólio na ótica do António e à Luz de autores de referência e “Personalização do Portefólio”. O ponto número dois é sobre o tema “Desenvolvimento e aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos”. Encontramos no ponto número 3: “Eu e o que eu sou para os Outros” “Sou eu o António”; “Pintura do autorretrato do António”. Seguidamente segue-se um pequeno resumo feito pelos pais de momentos mais marcantes do crescimento do António desde que nasceu até ao seu 6.º aniversário. Esse resumo teve como ponto de partida de um conjunto de 6 fotografias escolhidas pela Mestranda Beatriz Gomes que nos foram entregues em conjunto com folhas para escrevermos. Depois ainda neste ponto encontramos “O António pelos pais”. Trata-se de um pequeno texto sobre como olhamos para o António. Seguidamente segue-se um texto que aborda “como o António se relaciona com os pais...” este texto também foi escrito por nós pais, bem como o seguinte que retrata “como é que o António se relaciona com o meio que o rodeia...”; “a minha Família”- Diálogo com a Mestranda; “eu e os meus papás” com um desenho feito pelo António. Segue-se uma das partes que para mim como mãe, me parecem das mais interessantes que é “o António pelos Amigos”, uma vez que se trata de opiniões idóneas sobre o nosso filho que nos mostram verdadeiramente a forma de ele Ser com os outros iguais e que de certa forma revelam muito do caráter dele, e a forma como ele também absorveu ou não o que lhe vamos tentando transmitir na educação e nos exemplos que lhe damos. Para ele é bastante construtivo perceber como os outros o vêem e como as ações dele tem consequência(s) nos outros. Depois podemos encontrar uma árvore genealógica que a meu entender faz todo o sentido para “enquadrar” o António na sua família. No ponto número quatro é feita uma contextualização teórica “à luz do que está mencionado nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)”, este ponto termina com “algumas evidências do desenvolvimento e aprendizagem do António, “eu e os outros”, “eu e os números”, “eu e as Letras”, “eu conheço o Mundo”, “eu sou um artista”. No ponto número cinco foi apresentada a “Interpretação Global de Desenvolvimento e Aprendizagem do António. No ponto número seis encontramos a abordagem às transições entre ciclos educativos onde como mãe descobri qual a ideia pré-concebida que o António tem sobre o que é estudar...da qual não suspeitava, uma vez que ele sempre manifestou muita curiosidade por aprender coisas novas. E onde também manifestamos qual a nossa opinião como pais sobre a transição que se aproxima. Depois encontramos as Referências Bibliográficas e o sábio poema “apenas a brincar” de Anita Wadley.

ANEXO IV: GUIÕES DE ENTREVISTA

Guião da Entrevista ao António

Tema: O portefólio do António; **Objetivos Gerais:** Dialogar e partilhar a experiência vivenciada com a construção do portefólio.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco A Legitimação da Entrevista e Questões Éticas	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista. 	
Bloco B O Portefólio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as conceções e as aprendizagens que emergem da construção do portefólio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já tinhas feito algum portefólio? - O que é um portefólio para ti? - Gostas do teu portefólio? Porquê? - Quem fez o portefólio? - Quando olhas para o portefólio e quando mexes nele, o que vês? - Como te sentiste a fazer o portefólio? - Foi importante para ti? Porquê? - Os teus pais já viram o teu portefólio? O que é que os teus pais dizem sobre o teu portefólio? - O que gostavas de fazer com ele no futuro? 	TÓPICOS ORIENTADORES - Durante o diálogo, perceber se o António compreende que o portefólio reflete o seu percurso.
Questões Finais	- Dar oportunidade para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas.		
Agradecimento e Validação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração. - Informar da finalidade dos dados da entrevista. 		

Guiões das Entrevistas aos pais do António

Primeiro Guião de Entrevista aos Pais

Tema: Portefólio – Conceções Iniciais; **Objetivos Gerais:** Refletir sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar e sobre o portefólio.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco A Legitimação da Entrevista e Questões Éticas	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista. 	
Bloco B Avaliação em Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a conceção de avaliação em Educação Pré-Escolar. - Compreender o envolvimento dos pais na avaliação do António. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entendem por avaliação em Educação Pré-Escolar? - Já receberam alguns documentos que refletem a avaliação do António? Como eram esses documentos? - Como caracterizam o processo de avaliação do António até à data? Envolveram-se neste processo? 	QUESTÕES ORIENTADORAS Para a segunda questão: - O que continham esses documentos? - Como eram: em formato de grelha, registos descritivos, etc.? Para a terceira questão: - Como foi esse envolvimento? - Partiu de quem: Encarregados de Educação ou Educador? - Pedir se pode facultar documentos de avaliação ao encarregado de educação (se

			possível) para fotocopiar. Ex.: Um de cada instituição.
Bloco C Portefólio do António	- Entender a conceção de portefólio.	- Já receberam alguma avaliação por portefólio? - O que conhecem sobre portefólio?	
Questões Finais	- Dar oportunidade para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas.		
Agradecimento e Validação da Entrevista	- Agradecer a colaboração. - Informar da transcrição da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo.		
Observação: Será realizada outra entrevista, cujo tema é “Portefólio – Conceções após envolvimento no processo de avaliação” com perguntas semelhantes, mas depois de todo o processo. Interessa perceber a evolução e a importância deste conceito e da sua aplicação em Educação Pré-Escolar.			

Segundo Guião de Entrevista aos Pais

Tema: Análise global do portefólio feito até à data; **Objetivos Gerais:** Refletir sobre todo o percurso - Opinião dos pais sobre o portefólio.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco A Legitimação da Entrevista e Questões Éticas	- Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista.	- Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.	
Bloco B Análise Geral do Portefólio	- Refletir sobre o percurso realizado até a data, partindo do portefólio.	- Conhece o portefólio do António? - Como está organizado o portefólio do António? O que tem cada separador?	TÓPICOS ORIENTADORES Para a segunda questão: - Partilhar a análise do portefólio, do início ao fim e refletir um pouco sobre o que contém cada separador.
Bloco C O envolvimento do António no portefólio	- Refletir sobre o envolvimento do António na construção do portefólio. - Refletir sobre a importância da construção do portefólio no dia a dia do António.	- Quem participou na construção do portefólio? - Quem participou MAIS na construção do portefólio? - O que acharam da participação do António na construção do portefólio? Sentiram mudanças na sua postura ao longo do mesmo? - O António falou sobre o portefólio? - Partindo do envolvimento na construção do portefólio, consideram que o António se foi apercebendo do percurso que estava a realizar?	QUESTÕES ORIENTADORAS Para a terceira questão: - A participação na construção do portefólio fê-lo crescer? Desenvolveu nele competências? Quais? Para a quarta questão: O António falava do portefólio em casa? Ou com outros familiares? O que acharam dessas partilhas? Para a quinta questão: - As etapas da construção do portefólio? O que contém o portefólio? Quem escolhe e escolheu esses documentos?
Questões Finais	- Dar oportunidade aos pais para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas.		
Agradecimento e Validação da Entrevista	- Agradecer a colaboração. - Informar da finalidade dos dados da entrevista.		

Terceiro Guião de Entrevista aos Pais

Tema: Portefólio - Conceções após o envolvimento no processo de avaliação; **Objetivos Gerais:** Refletir sobre o processo de avaliação vivenciado durante a construção do portefólio.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da Entrevista e Questões Éticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista. 	
<p>Bloco B</p> <p>Avaliação em Educação Pré-Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a conceção atual sobre o que é a avaliação em Educação Pré-Escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como veem a avaliação em educação de infância sem portefólio? E com portefólio? - Como olham agora para a avaliação em Educação Pré-Escolar? 	<p>QUESTÕES ORIENTADORAS</p> <p>Para as duas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazendo um balanço geral sobre o que foi vivenciado ao longo dos meses de outubro a fevereiro. Refletir um pouco sobre as partilhas que foram sendo feitas e sobre a intervenção de diversos agentes educativos (criança, pais e mestrand) no processo de avaliação.
<p>Bloco C</p> <p>Portefólio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a conceção atual de portefólio. - Compreender que sentimentos foram despoletados durante a construção do portefólio. - Perceber o objetivo e a utilização futura do portefólio. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entendem por portefólio? - Para que serve o portefólio? Quem pode intervir na sua elaboração? - Como se sentiram durante a intervenção no portefólio? - O que pensam do envolvimento do António no processo de construção do portefólio? - O que se poderia fazer futuramente com este portefólio? Porquê? 	<p>TÓPICO ORIENTADOR</p> <p>Para todas as questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A partir do que foi vivenciado ao longo da construção do portefólio. <p>Para a última questão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se poderia dar continuidade a este portefólio? Achar que seria gratificante dar-lhe continuidade no jardim de infância que o António frequenta? E na escola do primeiro ciclo que irá frequentar?
<p>Questões Finais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar oportunidade aos pais para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas. 		
<p>Agradecimento e Validação da Entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração. - Informar da finalidade dos dados da entrevista. 		

Guião da Entrevista à Educadora Maria

Tema: Avaliação em Educação Pré-Escolar; **Objetivos Gerais:** Perceber a conceção de avaliação em Educação Pré-Escolar; entender a conceção de avaliação alternativa e autêntica; perceber a conceção de portefólio; compreender como operacionaliza a avaliação – método utilizado; conhecer as estratégias e os instrumentos de avaliação utilizados.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES ORIENTADORAS
Bloco A Legitimação da Entrevista e Questões Éticas	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista.
Bloco B Avaliação em Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a conceção de avaliação. - Entender a conceção de avaliação alternativa e autêntica. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que entende por avaliação em Educação Pré-Escolar? - O que entende por avaliação alternativa e autêntica?
Bloco C Portefólio	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a conceção de portefólio. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que conhece sobre portefólio? - Entende o portefólio como um instrumento de avaliação ou como uma metodologia de trabalho? - Já recorreu ao portefólio? Se sim, que achou da experiência vivenciada? Se não, tem curiosidade em implementá-lo? Porquê? - O que pensa sobre o envolvimento da criança e da família neste processo?
Bloco D Operacionalização da Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como operacionaliza a avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como operacionaliza a avaliação? Que estratégias e instrumentos utiliza?
Questões Finais	- Dar oportunidade para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas.	
Agradecimento e Validação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a colaboração. - Informar da finalidade dos dados da entrevista. 	

Guião da Entrevista às professoras Maria João Cardona e Isabel Lopes da Silva

Tema: A Avaliação em Educação Pré-Escolar; **Objetivos Gerais:** Refletir sobre a operacionalização da avaliação em Portugal, nomeadamente a avaliação alternativa e autêntica.

BLOCOS	OBJETIVOS	TÓPICOS/QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco A Legitimação da Entrevista e Questões Éticas	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o tema e os objetivos da entrevista. - Assegurar o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação breve do tema e dos objetivos da entrevista no contexto da investigação. - Explicação sobre o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista. - Pedido de autorização para proceder à gravação da entrevista. 	
Bloco B Avaliação em Educação Pré-Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a conceção de avaliação em Educação Pré-Escolar. - Entender a conceção de avaliação alternativa e autêntica. - Compreender a conceção e a finalidade do portefólio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como entende uma avaliação de qualidade em Educação Pré-Escolar? - O que entende por avaliação alternativa e autêntica? - Como olha para o portefólio em contexto de Educação Pré-Escolar? 	QUESTÕES ORIENTADORAS Para a terceira questão: - O que considera ser um portefólio? Qual a sua finalidade? O que poderá refletir um portefólio?
Bloco C Avaliação em Portugal	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se é realizada uma avaliação de qualidade nos jardins de infância portugueses. - Conhecer a conceção da prática da avaliação nos jardins de infância. - Identificar o paralelismo existente entre a teórica preconizada e a prática da avaliação nos jardins de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tendo em conta o conhecimento que tem sobre o contexto português, considera que se faz uma avaliação de qualidade nos jardins de infância? - Como vê a operacionalização da avaliação nos jardins de infâncias portuguesas. - Há diferença entre a avaliação preconizada e referenciada na teoria e no quadro legal e a que é praticada nos jardins de infância? Se sim, qual ou quais? 	

Questões Finais	- Dar oportunidade aos pais para acrescentar alguma informação ou questão que não tenha sido explorada nas questões colocadas.
Agradecimento e Validação da Entrevista	- Agradecer a colaboração. - Informar da final idade dos dados da entrevista.

ANEXO V: MATRIZES CATEGORIAIS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Matrizes Categorias: Entrevista ao António

TEMA I: Portefólio do António	
1. Categoria: O portefólio	
1.1. Construção do portefólio	
1.2. Conceito de portefólio	
1.3. Intervenientes na construção do portefólio	
1.4. Sensações e sentimentos despoletados com a construção do portefólio	
1.5. O futuro do portefólio	

TEMA I: Portefólio do António			
1. Categoria: O portefólio			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Construção do portefólio	“Não [nunca tinha construído um portefólio]”	O António nunca tinha construído um portefólio.	
1.2. Conceito de portefólio	“É este dossier.” [Apontando para o seu portefólio]	O António para reforçar e materializar o conceito de portefólio, aponta para o seu.	
	[O portefólio] “Tem trabalhos meus, teus, dos meus amigos, da minha mãe e do meu pai.” “O portefólio esteve na minha casa, na tua e na escola.”	Refere ainda que o portefólio contempla “Trabalhos” seus, da investigadora, dos seus amigos e dos seus pais. Quando referiu a sua definição de portefólio, o António mencionou que o mesmo esteve em sua casa, na escola e em casa da investigadora.	
1.3. Intervenientes na construção do portefólio	[Quem participou na construção do portefólio fui] “Eu, a mãe e tu.” [A investigadora] E os meus amigos também.”	Quem interveio na construção do portefólio foi o António, a sua mãe e os seus amigos também.	
1.4. Sensações e sentimentos despoletados com a construção do portefólio	“Eu gosto, gosto muito [do meu portefólio].”	Com esta questão o António demonstrou gostar muito do seu portefólio.	
	“Eu gosto quando está em minha casa,” “porque eu estou mais tempo com ele. Eu mexo no meu portefólio.” “É o que eu gosto de ter, eu gosto de ter um portefólio!”	Demonstrou também que gostou/gosta quando o portefólio está em sua casa, porque está mais tempo com ele, podendo mexer no portefólio sempre que quiser. O António mencionou que o que gosta de ter é um portefólio. O portefólio foi construído pelo António.	

	<p>“[Quando olho para o portefólio e quando mexo nele eu vejo que] É um dossier que eu fiz.”</p> <p>“E vejo trabalhinhos meus, teus e da minha mamã.”</p> <p>“Senti-me bem, eu gostei muito.”</p> <p>“Eu gostei porque descobri como se faz um portefólio.”</p> <p>“É muito importante!”</p> <p>“Porque eu gosto dele.”</p> <p>“O portefólio também foi para a minha escola de música.”</p> <p>“O pai ainda não [viu o portefólio], mas a mãe já.”</p> <p>“A mãe acha que [o portefólio] está fantástico, mas ainda não conseguiu ver todo.”</p> <p>“Eu também acho que [o portefólio] está fantástico.”</p>	<p>E nele estão contemplados os seus trabalhos, os da investigadora e os da sua mãe.</p> <p>O António gostou muito de construir o seu portefólio e sentiu-se bem ao longo do processo. Também descobriu como se constrói um portefólio.</p> <p>O portefólio não foi importante para o António, é! O portefólio continua a ser importante.</p> <p>O António gosta muito do portefólio.</p> <p>O António e os seus pais partilharam o portefólio na escola de música que o António frequenta.</p> <p>O António demonstrou alguma tristeza pelo pai ainda não ter visto o seu portefólio. No entanto, referiu, rapidamente e com entusiasmo, que a mãe já o tinha visto.</p> <p>O António referiu que a sua mãe acha o portefólio fantástico, mas ainda não o conseguiu ver todo.</p> <p>O António partilhou dos sentimentos demonstrados pela mãe, achando o seu portefólio fantástico.</p>	
1.5. O futuro do portefólio	“Gostava de continuar a fazer o portefólio.” [No futuro]	O António referiu que gostava de continuar a trabalhar no portefólio no futuro.	

Matrizes Categorias: Primeira entrevista aos pais

TEMA I: Conceções iniciais – A avaliação em Educação Pré-Escolar	
1. Categoria:	Avaliação em Educação Pré-Escolar
1.1.	Conceito de avaliação
1.2.	Formato dos registos de avaliação
1.3.	Envolvimento dos pais no processo de avaliação
2. Categoria:	O portefólio
2.1.	Contacto com o portefólio
2.2.	Conceito de portefólio
TEMA I: Portefólio – Conceções Iniciais	

1. Categoria: Avaliação em Educação Pré-Escolar			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Conceito de avaliação	<p>“Aqui há uns tempos numa consulta com o pediatra confrontei-o com o resultado de uma avaliação que lhe tinha sido feita na escola”</p> <p>“e o pediatra disse que esse tipo de avaliações é relativo”</p> <p>“que a pessoa que deve avaliar a criança e a evolução dela é o pediatra. Esta foi a opinião dele.”</p> <p>“Quando fala em avaliação eu lembro-me que são questionários”</p> <p>“[os questionários] que são feitos para todas as crianças e que são sempre iguais para todas”</p> <p>“e se calhar as crianças não são todas iguais.”</p> <p>“Portanto, [esta forma de avaliar – com questionários] deixa pouca margem se calhar para se chegar à diferença de cada um.”</p>	<p>Os pais partilharam uma das avaliações do António com o pediatra.</p> <p>O pediatra desvalorizou as avaliações feitas pelo/a educador/a, que os pais partilharam.</p> <p>Durante o diálogo, pais pediatra, o pediatra referiu que quem deve avaliar a criança é ele.</p> <p>Quando se fala em avaliações, os pais lembram-se que estas surgem com formato de questionários.</p> <p>Os pais constataam que os questionários são iguais para todas as crianças e nem todas as crianças são iguais.</p> <p>Os pais concluem que os questionários não refletem a individualidade e a diferenciação de cada criança.</p>	
1.2. Formato dos registos de avaliação	<p>“De avaliações desde que anda no infantário? Sim, nós recebemos sempre, menos do berçário.”</p> <p>“Só do berçário é que não recebemos [registos de avaliação], desde aí até agora, temos recebido sempre papéis de avaliação.”</p> <p>“Era sempre em formato de grelha, os primeiros [registos de avaliação] eram sempre em formato de grelha”</p> <p>“Texto corrido foi só o do ano passado [registos de avaliação em texto corrido], jardim de infância público, e este ano, também foi em jardim de infância público.”</p> <p>[Organização e divisão dos registos de avaliação] “Tem aqui a formação pessoal e social, a expressão e comunicação e conhecimento do mundo, está dividido nestes três grupos.”</p> <p>[Os registos de avaliação] “O ano passado, a avaliação era um bocadinho mais extensa e em termos de texto corrido temos um pouco mais, página e meia, comparativamente.”</p>	<p>Os pais têm recebido sempre registos de avaliação, menos do berçário, ou seja, começaram a receber registos a partir do segundo ano de creche.</p> <p>Os primeiros registos de avaliação recebidos pelos pais eram em formato de grelha.</p> <p>Os pais receberam registos de avaliação em texto corrido no ano letivo passado (2017/2018) e neste ano (2018/2019). Anos em que o António frequentou jardins de infância públicos.</p> <p>O registo de avaliação do jardim de infância frequentado pelo António, no ano 2018/2019, encontrava-se dividido pelas áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE.</p> <p>Os registos de avaliação do jardim de infância frequentado pelo António, no ano 2017/2018, são mais extensos do que os registos de avaliação do jardim de infância frequentado pelo António, no ano 2018/2019.</p>	

	<p>“No ano passado, era muito mais desenvolvido do que o que foi este ano e também era abordado de maneira diferente.”</p> <p>“Se lermos [o registo de avaliação] é feito por pessoas diferentes e é abordado de maneira diferente.”</p> <p>“Na avaliação do ano passado vê-se que há mais detalhe naquilo que o António faz e naquilo que o António é”</p> <p>[No registo de avaliação do ano letivo 2017/2018] “há mais descrições de situações, há mais pormenor, mais foco na criança.”</p> <p>[No registo de avaliação do ano letivo 2018/2019] “Este ano é uma abordagem mais fria, mais reduzida, são observações mais reduzidas, não tão exploradas.”</p> <p>[No registo de avaliação do ano letivo 2017/2018] “Aqui diz que participa nas atividades, mas explica em que atividades, explica mais as coisas.”</p> <p>[No registo de avaliação do ano letivo 2017/2018] “Fala nas técnicas que ele utiliza, sabe utilizar “a técnica aquarela, recorte e colagem, é criativo e quer fazer tudo sozinho, gosta de trabalhos manuais e tem destreza, já consegue fazer cordão, dedo e coser”.”</p> <p>[No registo de avaliação do ano letivo 2018/2019] “Na outra, diz “Gosta de fazer desenhos e pinturas. É criativo nas suas produções, mas é um desenho infantil para a idade”.</p> <p>[Os registos de avaliação na instituição privada] “No privado eram grelhas, feitas à mão.”</p> <p>“Quer dizer isto são os comportamentos, preenchia-se esta grelha todos os dias, se ele se portou bem ou mal.”</p>	<p>Os registos de avaliação do ano letivo 2017/2018 eram mais desenvolvidos e o conteúdo era abordado de uma forma diferente em comparação com os registos de avaliação do jardim de infância público frequentado no ano letivo de 2018/2019.</p> <p>Quando se lê os dois registos de avaliação nota-se diferença, uma vez que é elaborado por pessoas diferentes, logo a abordagem de cada um também é diferente.</p> <p>O registo de avaliação do ano letivo 2017/2018, demonstra mais individualidade e pormenores em relação ao que o António é ou faz no jardim de infância.</p> <p>No registo de avaliação do ano letivo 2017/2018, nota-se que há mais pormenor, descrição e é mais focado na criança.</p> <p>No registo de avaliação do ano letivo 2018/2019, a abordagem é mais fria, pouco explorada e a dimensão do texto é mais reduzida.</p> <p>O registo de avaliação do ano letivo 2017/2018, é apresentado de uma forma mais descritiva, refere que o António participa nas atividades, mas especifica em que atividades.</p> <p>No registo de avaliação do ano letivo 2017/2018, estão especificados alguns gostos, conquistas e preferências do António. Como por exemplo “é criativo e quer fazer tudo sozinho”, “já consegue fazer cordão, dedo e coser.”.</p> <p>No registo de avaliação do ano 2018/2019, está referido que a criança é criativa, gosta de fazer desenhos, mas tem um desenho infantil para a idade.</p> <p>Na instituição privada os registos de avaliação eram apresentados em grelhas que eram preenchidas à mão.</p> <p>Na instituição privada havia grelhas de comportamento que eram preenchidas todos os dias.</p> <p>Na instituição privada, os registos de avaliação são em grelha, recorrem sempre à mesma grelha para fazer a avaliação.</p>	
--	--	---	--

	<p>[Os registos de avaliação na instituição privada] “Na privada é nestas grelhas, eles têm as grelhas e vão dando a avaliação, é sempre a mesma grelha.</p> <p>[Os registos de avaliação na instituição privada] “Por exemplo nesta, nem completou, só fizeram a avaliação do primeiro período e depois não fizeram nem do segundo nem do terceiro.”</p> <p>[Na instituição privada] “Esta avaliação foi na sala em que ele teve os dois anos. E era na sala em que tinha os verdes os vermelhos e os amarelos, os comportamentos.”</p>	<p>Na instituição privada, foram entregues aos pais registos de avaliação incompletos. O registo do primeiro período está preenchido, mas o do segundo e terceiro períodos está por preencher.</p> <p>O António esteve dois anos na mesma sala e era nessa sala que eram preenchidas as grelhas dos comportamentos diariamente. Utilizavam-se as cores verde, vermelha e amarela.</p>	
1.3. Envolvimento dos pais no processo de avaliação	<p>“Nós não nos envolvemos no processo de avaliação.”</p> <p>“No fim [de cada período] é-nos dada a conhecer a avaliação, até então, não.”</p> <p>“Quer dizer às vezes era dito quando teve uma birra ou não teve, quando eu o ia buscar neste privado.”</p>	<p>Os pais nunca se tinham envolvido no processo de avaliação do António.</p> <p>Os pais só tomam conhecimento da avaliação no final de cada período, até então é totalmente desconhecida para eles.</p> <p>Os pais associam as birras a um constituinte de avaliação.</p>	
1. Categoria: O Portefólio			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Contacto com o portefólio	“Não.” [Não contactaram com o portefólio]	Os pais nunca contactaram nem receberam uma avaliação por portefólio.	
1.2. Conceito de portefólio	Não conheço nada. [Sobre portefólio]	Os pais não conhecem nada sobre o portefólio.	

Matrizes Catoriais: Segunda entrevista aos pais

TEMA I: Análise global do portefólio			
1. Categoria:	Análise do portefólio		
1.1.	Organização do portefólio		
2. Categoria:	Construção do portefólio		
2.1.	Participantes na construção do portefólio		
2.2.	Participação do António na construção do portefólio		
2.3.	Comunicação sobre o portefólio		
2.4.	Percurso do António através do portefólio		

TEMA I: Análise global do portefólio			
1. Categoria:	Análise do portefólio		
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações

<p>1.1. Organização do portefólio</p>	<p>“O portefólio do António está organizado num dossier”</p> <p>“que ele próprio [o António] decorou com jornais e pintou depois personalizou com a sua foto na capa.”</p> <p>“Ao abrir-se o dossier encontramos um desenho feito pelo António”</p> <p>[o desenho] “que representa uma praia, com o António e com a Bea, tem areia e relva.”</p> <p>“Segue-se o índice,” [do portefólio] “e o pedido de autorização aos pais para a realização do trabalho que se pretende desenvolver com o António.” “A introdução é uma pequena apresentação da Mestranda e do trabalho que pretende desenvolver.”</p> <p>“Depois no primeiro ponto encontramos a conceção de Portefólio, onde regista diversas fases da construção do portefólio” “e o que é o Portefólio na ótica do António” “e à Luz de autores de referência” “Personalização do Portefólio”.</p> <p>“O ponto número dois é sobre o tema “Desenvolvimento e aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos”.”</p> <p>“Encontramos no ponto número 3: “Eu e o que eu sou para os Outros” “Sou eu o António”,” Pintura do autorretrato do António”.” “Seguidamente segue-se um pequeno resumo feito pelos pais” “de momentos mais marcantes do crescimento do António” “desde que nasceu até ao seu 6.º aniversário.” “Esse resumo teve como ponto de partida um conjunto de 6 fotografias escolhidas pela Mestranda Beatriz Gomes” “que nos foram entregues em conjunto com folhas para escrevermos.”</p>	<p>Os pais referiram que o portefólio se encontrava num dossier.</p> <p>Os pais do António mencionaram que a decoração do portefólio foi idealizada e realizada pelo seu filho.</p> <p>Ao manusearem o portefólio, encontra-se um desenho feito pelo António.</p> <p>Os pais referiram o que o António fez no seu desenho.</p> <p>Os pais do António à medida que iam folheando o portefólio, iam mencionando o que o constituía, bem como o que está contemplado em cada separador. Depois de falarem um pouco sobre o desenho, referiram que se seguia o índice e um pedido de autorização que lhes foi feito para a realização do trabalho, a introdução, onde a investigadora faz uma breve apresentação e onde expõem o trabalho que pretende desenvolver. Com esta descrição, os pais demonstram conhecer o conteúdo da introdução.</p> <p>Depois no primeiro ponto: conceção de portefólio, onde estão registadas as diversas fases que contemplaram a construção do portefólio, bem como as diferentes conceções do mesmo, tanto do António como de alguns autores de referência. Ainda no primeiro ponto, encontra-se a personalização do portefólio.</p> <p>Os pais do António identificam o tema e título do segundo ponto</p> <p>Os pais do António nomeiam alguns registos/evidências presentes no ponto três do portefólio. Ainda neste ponto, segue-se uma partilha, feita pelos pais, dos momentos mais marcantes do crescimento do António, desde que nasceu até ao seu 6.º aniversário. Os pais referiram ainda que essa partilha surgiu a partir de um conjunto de seis fotografias, recolhidas e escolhidas pela investigadora, e algumas folhas de cartolina. Ainda no ponto três encontra-se o tópico “O António pelos pais”, trata-se de um pequeno texto sobre como os pais olham para o António. A seguir segue-se um registo partilhado pelos pais, onde comentam com evidências as seguintes informações</p>	
---	--	---	--

	<p>“Depois ainda neste ponto encontramos “O António pelos pais”.”</p> <p>“Trata-se de um pequeno texto sobre como olhamos para o António.”</p> <p>“Seguidamente segue-se um texto que aborda “como o António se relaciona com os pais...”;</p> <p>“este texto também foi escrito por nós pais, bem como o seguinte que retrata “como é que o António se relaciona com o meio que o rodeia...”;</p> <p>“A minha Família” - Diálogo com a Mestranda; “eu e os meus papás” com um desenho feito pelo António.”</p> <p>“Segue-se uma das partes que para mim como mãe, me parecem das mais interessantes”</p> <p>“que é [O registo] “o António pelos Amigos”,</p> <p>“uma vez que se trata de opiniões idóneas sobre o nosso filho”</p> <p>“que nos mostram verdadeiramente a forma de ele Ser com os outros iguais e que de certa forma revelam muito do caráter dele,”</p> <p>“e a forma como ele também absorveu ou não o que lhe vamos tentando transmitir na educação e nos exemplos que lhe damos.”</p> <p>“Para ele [o registo “O António pelos amigos”] é bastante construtivo”</p> <p>“perceber como os outros o vêem e como as ações dele tem consequência(s) nos outros.”</p> <p>“Depois podemos encontrar uma árvore genealógica que a meu entender faz todo o sentido para “enquadrar” o António na sua família.”</p> <p>“No ponto número quatro é feita uma contextualização teórica”</p> <p>“à luz do que está mencionado nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016),”</p> <p>“este ponto termina com “algumas evidências do desenvolvimento e aprendizagem do António, “eu e os outros”, “eu e os números”, “eu e as Letras”, “eu conheço o Mundo”, “eu sou um artista”.”</p> <p>“No ponto número cinco foi apresentada a “Interpretação Global de Desenvolvimento e Aprendizagem do António.”</p> <p>“No ponto número seis encontramos a abordagem às transições entre ciclos educativos”</p> <p>“onde como mãe descobri qual a ideia pré-concebida que o António tem sobre o que é estudar”</p>	<p>“como o António se relaciona com os pais...”; “como é que o António se relaciona com o meio que o rodeia...”;</p> <p>Os pais referiram que ainda no ponto três, se encontra uma evidência intitulada “A minha família”. Este registo foi feito pelo António em diálogo com a mestranda.</p> <p>Ainda no ponto três, há uma evidência que é especialmente valorizada pelos pais. O registo “O António pelos Amigos”, uma vez que se trata de opiniões idóneas sobre o seu filho. Este registo demonstrou aos pais como é que o António se relaciona com o outro e como é que ele põe em prática o que vive e aprende em casa.</p> <p>Os pais consideram que o registo “o António pelos Amigos” é bastante construtivo para o filho, pois através dele, o António conhece a forma como é visto pelos amigos e como as suas ações têm consequências na vida do outro.</p> <p>Depois segue-se uma árvore genealógica no portefólio, feita pelos pais. Eles consideram muito importante a presença deste registo, pois possibilita que o António seja enquadrado na sua família.</p> <p>Os pais nomearam um dos tópicos do ponto quatro e referiram que era uma contextualização teórica, à luz do que está referido na OCEPE. Referiram também que este ponto termina com algumas evidências do desenvolvimento e aprendizagem do António. Essas evidências estão separadas por “eu e os outros”, “eu e os números”, “eu e as Letras”, “eu conheço o Mundo”, “eu sou um artista”.</p> <p>Foi referido pelos pais que no ponto cinco se apresenta a interpretação global do desenvolvimento e aprendizagem do António.</p> <p>No ponto seis destina-se à transição entre ciclos educativos. Este ponto ajudou os pais a conhecerem a perspetiva que o António tem sobre o que é estudar, até então desconhecida, uma vez que o filho sempre manifestou curiosidade em aprender</p>	
--	--	--	--

	<p>“da qual não suspeitava,” “uma vez que ele sempre manifestou muita curiosidade por aprender coisas novas.” “E onde também manifestamos qual a nossa opinião como pais sobre a transição que se aproxima.”</p> <p>“Depois encontramos as Referências Bibliográficas e” “o sábio poema “apenas a brincar” de Anita Wadley.”</p>	<p>algo novo. Ainda neste ponto, os pais do António partilharam a sua opinião sobre a transição que se aproxima.</p> <p>Para terminar, seguem-se as referências bibliográficas e o “sábio” poema sobre o brincar.</p>	
2. Categoria: Construção do portefólio			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
2.1. Participantes na construção do portefólio	<p>“Primeiramente a Mestranda quando nos desafiou e pediu autorização para a elaboração” “deste interessante projeto” [O portefólio]</p> <p>“e depois na evidente e competente forma como o desenvolveu e nos foi guiando na participação do mesmo,” [Portefólio]</p> <p>“sabendo muito bem como motivar o António a participar” “e obviamente cativar os pais para o envolvimento na construção do mesmo.” [Do portefólio]</p> <p>“Depois nós pais demos o nosso pequeno contributo.”</p> <p>[Intervenientes que mais participaram na construção do portefólio] “Obviamente a Mestranda e o António!” “Cada um na parte que lhe competia!</p>	<p>Os pais consideram que quem despoletou a construção no portefólio foi a investigadora, quando os desafiou e pediu autorização para iniciar esse “interessante” projeto.</p> <p>Consideram ainda que a investigadora motivou o António e cativou os pais para o envolvimento na construção do portefólio. Os pais também contribuíram para a construção do portefólio.</p> <p>Os pais referiram que a investigadora e o António foram os intervenientes que mais participaram na construção do portefólio. Cada interveniente fez a parte que lhe competia.</p>	
2.2. Participação do António na construção do portefólio	<p>[O que achou a mãe com a participação do António na construção do portefólio] “Como Mãe adorei a proposta!” [Os motivos que levam a mãe a adorar a proposta da construção do portefólio] “Por diversos motivos: adoro todos os temas que rodeiam as crianças, o seu desenvolvimento, o seu comportamento, e a evolução da própria pessoa como ser único que e eventualmente complexo como todos somos;”</p> <p>[Construção do portefólio] “para o António acredito que tenha sido divertido, motivador e diferenciador de forma positiva;” [O que despoletou a construção do portefólio para o António] “ele criou uma ligação muito especial com a Mestranda, creio que se diverti imenso com ela” [Como se sentiu o António com a construção do portefólio] “e para além disso sentiu que o seu trabalho era valorizado” [Como se sentiu o António com a construção do portefólio] “e isso acabou também por o fazer sentir mais valorizado;” [Todas as vivências proporcionadas através da construção do portefólio] “creio que tenha sido positivo para a sua autoestima;”</p>	<p>A mãe valorizou bastante a participação do António na construção do portefólio, especialmente por gostar de temas que estão relacionados com criança, enquanto ser único nomeadamente o seu desenvolvimento, crescimento e evolução.</p> <p>Os pais acreditam ainda que esta proposta foi divertida, motivadora e diferenciadora de forma positiva para o António. Tendo sido possível criar uma ligação especial com a investigadora e diverti-se muito com ela. Os pais referiram ainda que o António para além de ter sentido que o seu trabalho foi valorizado, ele próprio foi valorizado. Esta valorização contribuiu de uma forma positiva para a sua autoestima.</p>	

	<p>[A construção do portefólio] “foram momentos que o entusiasmaram,”</p> <p>“em casa falava muitas vezes “vou pôr isto no Portefólio”, “ficava giro no portefólio...o que achas?”, qualquer coisa que fazia, dizia: “mãe tira foto e manda para a Bea!”, “Mãe filmas-me para a Bea?”;”</p> <p>“em termos de competências creio que tenha absorvido a importância de arquivar os seus trabalhos e valorizar aquilo que faz/constrói por autorrecriação.”</p> <p>“Eventualmente tenha tido oportunidade de desenvolver algumas técnicas no âmbito dos trabalhos manuais”</p> <p>“que ainda não tivesse tido contacto, nomeadamente a decoração/construção do seu dossier;”</p> <p>“creio que a nível de raciocínio/organização de ideias e relato de situações também tenha evoluído durante a interação que houve ao longo dos diálogos/desenvolvimento do trabalho;”</p> <p>“a nível emocional creio ter sido e ser muito construtivo, nomeadamente perceber o que ele tem de importante para com cada um dos seus colegas.”</p> <p>“Isso demarca e mostra-o como indivíduo único;”</p> <p>“obviamente ele e nós pais ficamos a saber o que é um Portefólio! Que até então desconhecíamos.”</p>	<p>Os pais referiram que a construção do portefólio entusiasmou bastante o António, uma vez que ele falava de todo o processo em casa e propunha momentos/evidências/registos para colocar no portefólio.</p> <p>Os pais consideram que com todo o processo o António se foi apercebendo da importância de arquivar e valorizar os trabalhos que faz/constrói por autorrecriação. Entendem ainda que aprimorou algumas técnicas de expressão plástica e experimentou algumas pela primeira vez. Evoluiu o seu raciocínio e organização de ideias durante a interação nos diálogos e desenvolvimento do trabalho. Foi construtivo a nível emocional, este percurso demarca e mostra-o como indivíduo único.</p> <p>Os pais reconhecem que a sua intervenção e a do António, neste processo, os ajudaram a conhecer mais sobre o que é um portefólio. Noção que desconheciam.</p>	
2.3. Comunicação sobre o portefólio	<p>“Sim.” [Os pais conhecem o portefólio]</p> <p>“Sim, o António falou logo nisso,” [No portefólio]</p> <p>“ele habitualmente fala a maioria das coisas que acontecem ou vão acontecer,”</p> <p>“falou pelo menos à avó, mas como não sabiam o que era ele tentava explicar”</p> <p>[Partilhas sobre o portefólio e o seu processo de construção]</p> <p>“Essas partilhas foram e são muito interessantes, importantes e construtivas,”</p> <p>“tanto para o António como para nós Pais”</p> <p>“e até para a comunidade que nos rodeia, pois é uma realidade muito pouco conhecida.”</p>	<p>Os pais conhecem o portefólio.</p> <p>Os pais referiram que o António falou logo sobre o portefólio em casa, ia comentando o que ia fazendo. Falou do portefólio à avó, que não sabia do que se tratava.</p> <p>Os pais valorizam as partilhas que circunscrevem o portefólio, referindo que são interessantes, importantes e construtivas, tanto para o António como para os pais e para a comunidade que os rodeia, por se tratar de algo pouco conhecido.</p>	
2.4. Percurso do António através do portefólio	<p>[O António foi-se apercebendo do percurso que foi realizando?]</p> <p>“Sem dúvida! E refere “O meu portefólio!””</p> <p>“e [O António ainda refere] “Eu tenho de trabalhar mais para o portefólio e porque para o ano vou para a primária!”.”</p>	<p>Os pais reconhecem que o António se foi apercebendo do percurso que foi realizando com a construção do portefólio.</p> <p>Referem também que António demonstra interesse em completar o seu portefólio.</p>	

Matrizes Categrorais: Terceira entrevista aos pais

TEMA I: Conceções após envolvimento na construção do portefólio – Avaliação em Educação Pré-Escolar

1. Categoria: Conceções sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar
1.1. Conceito de avaliação tradicional
1.2. Conceito de portefólio
1.3. Conceito de avaliação com recurso ao portefólio
2. Categoria: Construção do portefólio de aprendizagem
2.1. Funções do portefólio
2.2. O António e o portefólio
2.3. O envolvimento do educador no processo de construção do portefólio
2.4. O envolvimento da família no processo de construção do portefólio

TEMA I: Conceções após envolvimento na construção do portefólio – Avaliação em Educação Pré-Escolar

1. Categoria: Conceções sobre a avaliação em Educação Pré-Escolar			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Conceito de avaliação tradicional	<p>“A avaliação de infância sem portefólio pode configurar avaliações bastante diferentes,”</p> <p>“o António já foi avaliado com grelhas com (x)” [Registo em grelha] “em que cada item tinha três níveis (atingiu, não atingiu, em aquisição),” [As grelhas de avaliação] “ou seja, na minha opinião são uma forma “fria” de olhar a criança,” [As grelhas de avaliação] “foi também a avaliação que menos apreciei.”</p> <p>“Depois outras [Avaliações] são mais ou menos desenvolvidas com mais ou menos pontos,” “em que podem ser ótimas [As avaliações] ou não, dependendo da forma como são feitas,”</p> <p>“ou seja, na minha opinião, a avaliação depende se a educadora olha para a criança como um ser único ou não” “e se desenvolve mais ou menos cada ponto.”</p>	<p>Os pais consideram que a avaliação com portefólio é diferente de avaliações sem portefólio.</p> <p>Os pais referem que os registos de avaliação do António eram em formato de grelha, que era preenchido com cruces. Nesses registos, cada item das avaliações tinha três níveis, “atingiu, não atingiu, em aquisição”. Consideram que através destes registos a criança é olhada de uma forma “fria”. Foi a avaliação que menos apreciaram.</p> <p>Para além das grelhas, os pais conhecem outro tipo de avaliação, através de registos descritivos, mais ou menos desenvolvidos. A avaliação descritiva pode ser benéfica ou não, dependendo da forma como é realizada.</p> <p>Segundo os pais, a forma como as avaliações são realizadas varia de educador para educador mediante a conceção que cada um tem de criança, se a consideram ou não um ser único. E a forma como o educador desenvolve cada ponto.</p>	
1.2. Conceito de portefólio	<p>“Eu vejo o portefólio para além de uma avaliação,” “vejo o portefólio como portas e janelas abertas para conhecer o meu filho,” “na medida em que nem sempre esmiuçamos no nosso dia a dia cada momento de forma tão detalhada e competentemente descrita.”</p> <p>“Mais, grande parte das coisas são tão normais para nós, pais,”</p>	<p>Os pais do António olham o portefólio para além de uma avaliação, entendem-no como “portas e janelas abertas” para conhecer o seu filho, uma vez que consideram que nem sempre registam de uma forma muito detalhada e competentemente descrita os momentos do dia a dia.</p> <p>Os pais revelam ainda que a grande maioria dos momentos/acontecimentos já são tão normais que nem reparam nas competências e aprendizagens que vão emergindo.</p>	

	<p>“que nem reparamos nas competências subjacentes a tais comportamentos/ expressões/ e resolução de situações do dia a dia.”</p> <p>“De facto, o portefólio é um registo fantástico de quem é o António e de como foi e é a sua infância,”</p> <p>“da forma como se vê a si aos outros e de como é visto pelos outros, (o que transmite aos outros).”</p> <p>“Sem este portefólio não teríamos oportunidade de conhecer tantos momentos da infância do António”</p> <p>“nem do que ele faz/ sente na escola.”</p> <p>[O portefólio] “É uma forma de avaliação muito detalhada e rica,</p> <p>“que nos dá a conhecer melhor o nosso filho em contexto escolar”</p> <p>“e como ele espelha o contexto familiar/experiências fora da escola nos “trabalhos da escola”.</p> <p>[Um portefólio] “é um conjunto detalhado de trabalhos que foram acompanhados e registados desde o início até ao fim da sua execução.”</p> <p>[O portefólio contempla] “Com imagens e falas do António enquadradas no tempo.”</p> <p>[O portefólio] “Vejo como um estudo da criança, dos seus interesses,</p> <p>“análise da sua evolução em diferentes perspetivas,”</p> <p>“nomeadamente ao nível de competências, preferências, vivências, gostos, motivações,”</p> <p>“analisa a própria perspetiva que a criança tem sobre o seu próprio trabalho.”</p> <p>[O portefólio] “Valoriza a opinião da criança”</p> <p>“e eu acho que isso aumenta a sua confiança e autoestima.”</p> <p>“Para além disso, a criança sente que o que está a fazer contribui para algo em concreto.”</p> <p>“E mais do que isso, alguém se importa com o que ela fez,”</p> <p>“como conseguiu fazer e porque é que fez de determinada maneira.”</p> <p>“Para além de tudo a criança sente que tem valor!”</p>	<p>Para os pais do António, o portefólio é um registo fantástico, que reflete o que o António foi, é, de como foi a sua infância e como se vê a si, como vê os outros e como é visto pelos outros</p> <p>Os pais consideram que o portefólio dá a conhecer aos outros quem é o António, o que faz e o que sente no jardim de infância</p> <p>Os pais entendem o portefólio como uma forma de avaliação muito detalhada e rica, que lhes dá a conhecer, o António no contexto escolar e como ele aplica o que vive em contexto familiar no contexto escolar.</p> <p>Os pais olham o portefólio como um conjunto de trabalhos detalhado, que foi acompanhado do início ao fim. O portefólio contempla fotografias e evidências mencionadas pelo António. Consideram ainda que o portefólio é um estudo da criança e dos seus interesses, onde se analisa a evolução do António em diferentes perspetivas e onde o António analisa os trabalhos que faz.</p> <p>Os pais mencionaram que o portefólio valoriza a opinião da criança e aumenta a sua confiança e autoestima e com a construção do portefólio o António se vai apercebendo que está a fazer algo em concreto.</p> <p>Para além do que foi dito, os pais referiram ainda que, com o portefólio, a criança sente que alguém se “importa” com o que ela faz, como conseguiu fazer e por que razão fez de determinada maneira. De uma forma geral, “a criança sente que te valor”.</p>	
<p>1.3. Conceito de avaliação com recurso ao portefólio</p>	<p>“A avaliação com portefólio”</p>	<p>Os pais reforçam a ideia que existe avaliação com portefólio em Educação de Infância.</p>	

	<p>[Avaliação com portefólio] “é de fato um estudo bastante detalhado da criança,” “do seu desenvolvimento, das suas conquistas, gostos, competências, aprendizagens e evoluções.”</p> <p>“Na avaliação com portefólio (como o do António – único que conheço)” [No portefólio] “existem fotografias do momento, pensamentos, sentimentos, emoções, raciocínio,” “sabidamente interpretados e teoricamente contextualizados.” “Eu diria que [o portefólio] é uma delícia!”</p> <p>“Para mim é muito mais interessante este tipo de avaliação” [Com portefólio] “e interligação entre a criança, escola, educadora e pais.”</p> <p>“Diria que é uma análise muito completa e integrada que olha para cada a criança como única que é,” [O portefólio] “e envolve a família, o que me parece muito interessante.”</p> <p>“A avaliação na Educação Pré-Escolar que conhecemos até aqui foi sempre muito diferente,” [Os registos de avaliação eram] “mais ou menos exaustiva dependendo da educadora.” “No entanto, não permitia ter uma aproximação tão grande à realidade do António, nem tinham qualquer apontamento teórico sobre a infância.”</p> <p>“O Portefólio é muito mais enriquecedor para todos,” [O portefólio] “mas, de fato, muito mais trabalhoso para todos,”</p> <p>“creio que para a criança cria motivação para a realização dos trabalhos, pelo menos ao António,” “pois percebia que estava a construir algo importante.”</p> <p>[O portefólio] “Era um trabalho dele, ao gosto dele,” “não apenas só mais um desenho porque sim.”</p>	<p>Os pais entendem o portefólio como um estudo detalhado da criança, do seu desenvolvimento, das suas conquistas, onde estão refletidos os seus gostos, as suas competências, as suas evoluções e as aprendizagens realizadas.</p> <p>Na avaliação com portefólio do António, o único que os pais conhecem, existem fotografias tiradas no momentos, pensamentos, sentimentos, emoções e raciocínios que são sabidamente interpretados e teoricamente contextualizados. Terminam a ideia referindo que o portefólio é uma “delícia”.</p> <p>Os pais referem que as avaliações com portefólio são mais interessantes e a ligação entre jardim de infância família é privilegiada.</p> <p>O portefólio é uma análise muito completa e integrada, que olha para a criança como ser único. Os pais consideram muito interessante o facto de o portefólio envolver a família.</p> <p>Os pais referiram que a avaliação, em Educação Pré-Escolar, que conheceram foi sempre diferente até ao portefólio. Os registos eram mais ou menos exaustivos, dependendo da educadora. Mas nunca permitiram ter uma aproximação tão grande à realidade do António, nem eram sustentados teoricamente sobre a infância.</p> <p>O portefólio é muito mais enriquecedor para todos e também mais trabalhoso para todos os intervenientes.</p> <p>Consideram o portefólio como um recurso que motiva o António para as suas criações. Os pais foram-se apercebendo, pelas partilhas do filho, que estava a construir algo importante – o portefólio.</p> <p>Os pais referiram que o portefólio era um trabalho do António, feito ao seu gosto e não mais um “desenho só porque sim”.</p>	
2. Categoria: Portefólio			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
2.1.	“O portefólio, serve para muito,”	Os pais consideram que o portefólio tem diversas funções, serve	

<p>Funções do portefólio</p>	<p>[Funções do portefólio] “numa primeira abordagem para a educadora conhecer a criança, os seus interesses, competências, eventuais necessidades,”</p> <p>[Funções do portefólio] “questões emocionais e evolutivas que possam necessitar de intervenção de algum tipo.”</p> <p>[O portefólio] “Serve também para motivar a criança na construção de algo. Na sociedade atual “compra-se tudo feito” é importante perceber que também podemos fazer/ construir e não apenas consumir/ destruir.”</p> <p>“A intervenção pode ser abrangente, no caso em concreto a participação foi do António, da Mestranda e dos Pais.”</p> <p>[O portefólio] “É muito enriquecedor em termos de conhecimento dos pais em relação à criança.</p> <p>“Ensina-nos a valorizar pormenores que tomamos como certos e que de facto revelam competência!”</p> <p>“Aprendemos e conhecemos as emoções do António na escola e como ele É na escola. Como ele É para os amigos.”</p> <p>“O porquê das suas escolhas e raciocínios que faz em determinados contextos.”</p> <p>[O portefólio] “É um delicioso registo da Infância do António/ criança.”</p>	<p>para o educador conhecer a criança, os seus interesses, competências e eventuais necessidades. Ajuda o educador a perceber se é necessário algum tipo de intervenção</p> <p>O portefólio serve para motivar a criança a construir algo, seu, desde a raiz. Na sociedade atual “compra-se tudo feito” é importante para a criança perceber que também pode fazer/construir algo e não apenas consumir/destruir.</p> <p>Os pais mencionaram que a construção do portefólio é abrangente, partilhada. Neste caso concreto, participaram o António, a investigadora e os pais.</p> <p>O portefólio também é bastante enriquecedor para os pais conhecerem melhor a criança, uma vez que os ensinam a valorizar pormenores que têm como certos, mas que revelam competências. Com o portefólio, os pais aprendem e conhecem as emoções do António, como ele é e como se relaciona com os outros no jardim de infância.</p> <p>Os pais referiram ainda que o portefólio reflete as escolhas e os raciocínios do António em diversos contextos. Para os pais, o portefólio é um registo delicioso da infância do António e da criança.</p>	
<p>2.2. O António e o portefólio</p>	<p>“Este portefólio é sem dúvida uma recordação inesquecível da infância do António.”</p> <p>“Eventualmente poderá ser como que “uma proposta a seguir” em qualquer jardim de infância.”</p> <p>“No entanto não sei se isso é ou não exequível na totalidade de uma turma, mas era interessante.”</p> <p>“No que respeita ao António adoraria que este projeto tivesse continuidade no 1.º ciclo.”</p> <p>“Deixo o convite à Mestranda para dar continuidade!”</p> <p>“Estaremos disponíveis naquilo que estiver ao nosso alcance, até porque não tenho dúvidas que o António adoraria não quebrar os laços com a Mestranda,”</p> <p>“e adoraria com certeza continuar ou fazer outro portefólio!”</p>	<p>Os pais afirmam que o portefólio é uma recordação inesquecível da infância do António.</p> <p>Os pais sugerem que a construção de portefólios poderá ser uma proposta a seguir noutra jardim de infância. Revelam também que não sabem se será exequível fazer portefólios para todo o grupo de crianças.</p> <p>Os pais revelam interesse em dar continuidade ao portefólio no 1. CEB, deixam esse convite à investigadora.</p> <p>Os pais ainda se mostram bastante disponíveis para continuar o trabalho de parceria e acrescentam ainda que não têm dúvidas sobre a vontade que o António tem em continuar a manter laços com a investigadora e até adoraria continuar ou fazer outro portefólio.</p>	
<p>2.3. O envolvimento do educador no processo de construção do portefólio</p>	<p>“Só temos a agradecer à Mestranda o facto de ter escolhido o António e nos ter proporcionado esta experiência maravilhosa,”</p>	<p>Os pais referiram que só têm a agradecer à investigadora por ter escolhido o António e por lhes ter proporcionado uma “experiência maravilhosa”. Mencionaram ainda que a</p>	

	[A investigadora] “e ser tão competente, atenciosa, educada e querida durante todo o percurso.” “Em suma pensamos que [o envolvimento na construção do portefólio] só teve e terá pontos positivos tanto para o António como para nós.”	investigadora foi competente, atenciosa, educada e querida no decorrer do processo. Os pais afirmaram, em suma, que o envolvimento na construção do portefólio teve e terá pontos positivos tanto para o António como para os pais.	
2.4. O envolvimento da família no processo de construção do portefólio	[Sensações e sentimentos despoletados com a construção do portefólio] “Bastante felizes com o facto de podermos participar” “e contribuir de forma construtiva para o trabalho da Mestranda,” “e de certa forma “ter palavra” no que sentimos em relação ao tema e cooperar para a construção de algo sobre o nosso filho/família” “e experiências da infância do António.” “Também nós contribuirmos para este estudo e de certa forma podermos partilhar o que sentimos sobre o tema.”	Os pais sentem-se bastante felizes com a sua participação na construção do portefólio, referiram ainda que contribuíram de forma construtiva para o trabalho desenvolvido pela investigadora. Afirmam também que “tiveram palavra” no que concerne ao tema, portefólio de avaliação, e cooperaram com o filho da construção do mesmo. O portefólio contém experiência da infância do António. Os pais tiveram a oportunidade de se expressarem relativamente ao que sentiram e sentem com a construção do portefólio.	

Matriz Categorical: Entrevista à educadora Maria

TEMA I: Avaliação em Educação Pré-Escolar			
1. Categoria: Conceção e operacionalização da avaliação em Educação Pré-Escolar			
1.1.	Avaliação em Educação Pré-Escolar		
1.2.	Estratégias e instrumentos de avaliação		
1.3.	Avaliação alternativa e autêntica		
2. Categoria: Portefólio			
2.1.	Conceito de portefólio		
2.2.	Finalidades do portefólio		
2.3.	Utilização do portefólio		
2.4.	Envolvimento da criança e da família na construção do portefólio		
TEMA I: Avaliação em Educação Pré-Escolar			
1. Categoria: Conceção e operacionalização da avaliação em Educação Pré-Escolar			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Avaliação em Educação Pré-Escolar	“Para mim avaliar as crianças no Pré-escolar é avaliar a forma como elas se envolvem nas coisas,” [Avaliar em EPE é] “a motivação que elas [As crianças] têm,” [Avaliar em EPE é] “o elas [As crianças] quererem fazer,” [Avaliar em EPE é] “o elas [As crianças] perguntarem.” “O que eu avalio mais é mesmo esta parte, o elas [As crianças] quererem fazer.”	Para a educadora Maria, a avaliação em Educação Pré-Escolar pressupõem avaliar a forma como as crianças se envolvem nos momentos, a sua motivação, o quererem fazer e o perguntarem. O que a educadora avalia mais é a criança querer fazer algo.	

	<p>“Se eu vejo uma criança desinteressada ou que não quer participar em nada, tenho de tentar arranjar estratégias para ela querer fazer.”</p> <p>“Porque eu não avalio os produtos finais.”</p> <p>“Consegui fazer isto, consegui fazer aquilo ou fez um desenho bem feitinho.”</p> <p>“Avalio mais o envolvimento dela [Da criança], se ela [A criança] quis fazer o desenho,”</p> <p>“se fui eu que lhe pedi para ela vir fazer, se eu tive de arranjar estratégias para ela o fazer ou não fazer, é mais isto que eu avalio.”</p> <p>“Este processo é para tudo.”</p> <p>“Acho que é mais importante isto, do que eles saberem fazer já um desenho.”</p> <p>“A avaliação no Pré-escolar para mim, em relação às crianças, é individual sempre.”</p> <p>“Posso dizer a nível de grupo, de uma forma generalizada se a maioria é participativa,”</p> <p>“quais as preferências da maioria ou do grupo,”</p> <p>“se é um grupo calmo ou mais agitado,”</p> <p>“se é um grupo que gosta mais, por exemplo, de atividades direcionadas para a expressão motora do que para a expressão plástica”</p> <p>“e aí eu vou atrás deles e tento explorar.”</p> <p>[A avaliação] “Em grupo é só assim,”</p> <p>“porque depois é tudo individual,”</p> <p>[A avaliação] “no Pré-escolar é muito individualizada a avaliação”</p> <p>“e eu acho que nem se consegue fazer [Avaliação] de grupo.”</p>	<p>Quando a educadora percebe que a criança demonstra algum desinteresse ou não quer participar, arranja estratégias para ela querer fazer.</p> <p>A educadora não avalia produtos finais, quando uma criança consegue fazer algo, como por exemplo um desenho bem feito.</p> <p>Avalia mais o seu envolvimento, se foi a criança que quis fazer o desenho ou se foi a educadora que lhe pediu, se teve ou não de arranjar estratégias. A avaliação é feita desta forma.</p> <p>A educadora refere que procede desta forma para tudo. O mais importante é avaliar a motivação da criança, do que avaliar se elas já sabem fazer um desenho.</p> <p>A educadora mencionou que a avaliação que faz em Educação Pré-Escolar é sempre individualmente. Pode fazer um tipo de avaliação mais geral para o grupo todo, por exemplo se é participativo, quais as suas preferências, se é um grupo calmo ou agitado, se é um grupo que gosta mais de atividades direcionadas para a expressão motora do que para a expressão plástica. Depois de conhecer estas características, a educadora vai “arás deles e tenta explorar.”</p> <p>A educadora refere que a avaliação que faz do grupo é da forma referida acima, porque depois a avaliação que faz é muito individualizada. Reforça dizendo, que a avaliação em Educação Pré-Escolar é muito individualizada e que acha que nem se consegue avaliar em grupo.</p>	
<p>1.2. Estratégias e instrumentos de avaliação</p>	<p>“O primeiro instrumento que uso”</p> <p>[Um dos instrumentos de avaliação que utiliza] “é a observação, sou muito observadora,”</p> <p>“oiço muito, tenho a audição muito bem desenvolvida,”</p> <p>“eu oiço muito bem e observo muito.”</p> <p>“Quando estou a trabalhar com um grupo, estou a ver o que é que ele está a fazer,”</p> <p>“como é que aquele está a falar,”</p> <p>“o tom de voz dele.”</p>	<p>A educadora recorre a mais do que um instrumento de avaliação. Refere que o primeiro que utiliza é a observação, diz que é muito observadora, ouve muito, tem a audição muito bem desenvolvida. Termina a ideia dizendo que ouve muito bem e que observa muito.</p> <p>A educadora refere que quando está a trabalhar com um grupo de crianças está sempre a ver o que esse grupo faz, como fala, o tom de voz.</p>	

	<p>“Para mim a avaliação passa muito pela observação, observo a forma como eles estão a fazer as coisas e como estão envolvidos nos momentos.”</p> <p>“A avaliação anda sempre de mãos dadas com o que eu vejo, observo, vejo a forma como eles estão envolvidos ou não estão,”</p> <p>“e depois arranjo estratégias para que eles se envolvam, se não for naquele assunto arranjar outro, se não for com aquela atividade arranjar outra.”</p> <p>“Por exemplo, se eu tenho um objetivo final,” “que é eles ficarem com determinados conceitos aprendidos,” “tenho de dar a volta, tenho de fazer o pino se for preciso, como eu costumo dizer.”</p> <p>“Relativamente aos instrumentos, tenho umas grelhas.” “Mas estas grelhas não são um instrumento de avaliação para mim,” “essa grelha, quer dizer, é um instrumento de avaliação final.”</p> <p>“Tive o trabalho todo e no final vou registar ali algumas coisas que as crianças conseguiram adquirir com o trabalho que eu fiz,” “mas durante o processo eu tenho de ter outras grelhas,” “eu tenho de ter os meus registos próprios.”</p> <p>“Por exemplo, estou a desenvolver uma atividade e quero saber a construção frásica deles,” “começo a contar uma história,”</p> <p>“arranjo ali umas estratégias, umas atividades” “e depois consoante os vou ouvindo já tenho o papel comigo,” “com os nomes deles e geralmente nunca faço a todos no mesmo dia,”</p> <p>“eles nem se apercebem que eu estou a fazer isto.”</p> <p>[Nos momentos em que avalia a construção frásica das crianças] “Por exemplo, estou ali com cinco ou seis,”</p>	<p>A educadora refere que a sua avaliação passa muito pela observação, observa a forma como as crianças fazem as coisas e como estão envolvidos nos momentos.</p> <p>Acrescenta que a avaliação anda sempre de mãos dadas com o que observa, vê a forma como as crianças estão ou não envolvidas nos momentos. Refere também que arranja estratégias para as crianças se envolverem, se não for num determinado assunto, arranja outro, se não for com aquela atividade arranja outra.</p> <p>A educadora refere que, por exemplo, se tem um objetivo final, que é eles ficarem com alguns conceitos aprendidos, a educadora dá a volta, “faz o pino se for preciso”, para a criança aprender esses mesmos conceitos.</p> <p>Quanto aos instrumentos, refere que tem umas grelhas, mas que não são instrumentos de avaliação para ela. Depois refere que são instrumentos de avaliação final.</p> <p>Referiu que, depois do trabalho todo, no final regista nessas grelhas o que as crianças conseguiram adquirir com o trabalho que ela desenvolveu. No entanto, durante o processo recorre a outras grelhas, menciona que “tem de ter os seus registos próprios”.</p> <p>A educadora mencionou que quando está a desenvolver uma atividade e quer perceber a construção frásica das crianças começa por contar uma história.</p> <p>Neste momento, vai arranjando estratégias, umas atividades, e depois mediante o que vai ouvindo das crianças vai fazendo registos, “já tenho o papel comigo”. Os registos são feitos em papel onde já estão escritos os nomes das crianças, “geralmente nunca faço tudo no mesmo dia”.</p> <p>A educadora diz ainda que quando estão a decorrer estes momentos as crianças não se apercebem “eles nem se apercebem que eu estou a fazer isto.”</p> <p>Quando a educadora quer avaliar a construção frásica, dialoga com cinco ou seis crianças e regista a utilização de artigos, verbos e substantivos “artigos, “a mãe foi” se eles poem o</p>	<p>A educadora neste momento da entrevista confunde-se e contradiz-se um pouco.</p> <p>Quando refere “arranjo ali umas estratégias, umas atividades” dá a ideia de que são tópicos/referentes iguais.</p>
--	---	--	---

	<p>“é um diálogo normal em que eu vou registar se eles poem já artigos, “a mãe foi” se eles poem o verbo, se poem só os substantivos “casa” “cama”, se eles dão só nomes,” “se já poem ali uns artigos pelo meio, se os tempos verbais estão os corretos.”</p> <p>“É rápido, já tenho lá os nomes, faço em casa e ponho logo a cruz.” “É a partir destas grelhas que eu faço a avaliação final que é descritiva.”</p> <p>“Sirvo-me daquelas outras grelhas, com registos que às vezes até vão para o lixo.” “Se eu tiver dúvidas faço uma grelha de propósito para quatro ou cinco crianças e crio uma atividade.”</p> <p>[A avaliação final que é entregue aos pais] “Sempre corrido, descritivo.”</p> <p>[Organização dos registos de avaliação] “O documento está organizado pelas três áreas de desenvolvimento,” “a área de formação pessoal e social, a área das expressões e o conhecimento do mundo.” “Embora elas se cruzem e sejam transversais quase todas umas às outras,” “a área do conhecimento do mundo é transversal e a área da formação pessoal e social também.”</p> <p>[As áreas de conteúdo] “Onde pode haver mais diferenciação é nos conceitos a nível da matemática, na linguagem oral e abordagem à escrita e nas expressões,” “as outras [Áreas de conteúdo] são transversais.”</p> <p>“De qualquer das maneiras, na área da formação pessoal e social eu descrevo como é que essa criança é,” [Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “qual é o conhecimento que tem sobre ela,” [Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “como é que ela é com os outros,” [Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “como é que é a socialização dela,”</p>	<p>verbo, se poem só os substantivos “casa” “cama”,”. Ou se já colocam artigos no discurso e se os tempos verbais estão adequados.</p> <p>Este momento de avaliação é rápido, como já tem os nomes escritos nas folhas é só colocar cruces, faz a grelha em casa. E é a partir destas grelhas que faz a avaliação final, que é descritiva.</p> <p>A educadora refere ainda que apenas se serve das grelhas referidas acima, registos que às vezes vão para o lixo. Tal como referiu na entrevista “registos que às vezes até vão para o lixo”. Se tiver dúvidas ainda constrói outra grelha de propósito “para quatro ou cinco crianças e crio uma atividade”.</p> <p>A avaliação final que é entregue aos pais é sempre descritiva e em texto corrido.</p> <p>O registo de avaliação elaborado pela educadora do grupo está dividido pelas áreas de desenvolvimento, “a área de formação pessoal e social, a área das expressões e o conhecimento do mundo”.</p> <p>A educadora referiu ainda que as áreas referidas acima se cruzem e são quase todas transversais umas às outras. Especialmente as áreas do conhecimento do mundo e da formação pessoal e social, “a área do conhecimento do mundo é transversal e a área da formação pessoal e social também”.</p> <p>Onde poderá existir mais diferenciação será nos conceitos matemáticos, na linguagem oral e abordagem à escrita e nas expressões. As restantes são transversais.</p> <p>A educadora quando avalia a área da formação pessoal e social descreve como é a criança, qual o conhecimento que tem sobre si própria, como é que se relaciona com o outro, como é a socialização dela. Descreve também se gosta de brincar em grande grupo ou se é uma criança que se isola mais, se gosta de brincar só com uma criança, se interage mais com pares ou se só brinca ao lado de outra criança, percebe também se consegue partilhar.</p>	
--	--	--	--

	<p>[Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “se gosta de brincar em grande grupo, se é uma criança que se isola mais.”</p> <p>[Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “se gosta de brincar só com uma criança, se interage com pares ou só brinca ao lado.”</p> <p>[Na área da formação pessoal e social, a educadora descreve] “se consegue partilhar.”</p> <p>[O registo de avaliação] “Isto é muito individualizado, não há duas avaliações iguais.”</p> <p>“Depois dentro da área da formação pessoal e social, a autonomia de cada um.”</p> <p>“nós [Educadores] temos até alguns itens que as orientações curriculares nos dão, “também não nos perdemos muito.”</p> <p>“Depois agarramos naqueles itens [Nos itens que estão mencionados nas OCEPE], fechamos os olhos, olhamos para aquela criança e contamos particularidades dela.”</p> <p>“O pai que lê, vê “é a minha filha, é o meu filho”,”</p> <p>“isto é um exemplo para a área da formação pessoal e social.”</p> <p>“A avaliação para os pais é sempre em texto corrido e é descritiva. As grelhas são só uma ajuda para mim.”</p> <p>[Instrumento de avaliação] “Outros registos muito bons são as gravações.”</p> <p>“Por exemplo, eles a contar uma história, eles a dramatizarem, eles a fazer uma aula de movimento,”</p> <p>“às vezes filmo mesmo, porque é muito difícil estares a fazer um movimento com eles e estares ao mesmo tempo a observar o que eles conseguem fazer,”</p> <p>“porque se estás a observar não estás envolvida na atividade,”</p> <p>“então para nos envolvermos muitas vezes peço às minhas auxiliares para gravar e depois vejo em casa.”</p> <p>“Os registos fotográficos são outro instrumento para avaliar.”</p> <p>“Por exemplo, a forma como eles pegam nas coisas quando estão a fazer um desenho,”</p> <p>“a forma como eles estão à mesa, a postura deles, a forma como pegam num lápis, num pincel,”</p>	<p>A educadora refere que o registo de avaliação é muito individualizado, acrescentando ainda que “não há duas avaliações iguais”.</p> <p>Na área da formação pessoal e social, a educadora ainda avalia a autonomia de cada criança.</p> <p>Para fazer os registos de avaliação, a educadora rege-se por alguns dos itens que estão presentes nas orientações curriculares, realça “também não nos perdemos muito”.</p> <p>Depois de ter os itens selecionados, fecha os olhos, olha para a criança e conta particularidades dela. De forma a que os pais quando forem ler as avaliações digam “é a minha filha, é o meu filho”. O que foi referido acima foi um exemplo para a área da formação pessoal e social.</p> <p>A educadora mencionou que a avaliação para os pais é sempre descritiva e em texto corrido, os registos em grelha são uma ajuda para a educadora.</p> <p>A educadora recorre a gravações como outro instrumento de avaliação, por exemplo quando as crianças contam uma história, quando dramatizam ou quando fazem uma aula de movimento.</p> <p>A educadora defende que é difícil estar a “a fazer um movimento com eles e [estar] ao mesmo tempo a observar o que eles conseguem fazer”, refere que quando está a observar não está envolvida no momento. Para se envolver nos momentos pede às auxiliares do grupo para gravar e depois vê as gravações em casa.</p> <p>Outro dos instrumentos utilizados pela educadora são os registos fotográficos.</p> <p>A educadora tira fotografias “a forma como eles pegam nas coisas quando estão a fazer um desenho”, “como eles estão à</p>	
--	---	---	--

	<p>“tiro uma foto.” “O registo fotográfico chega-me.”</p>	<p>mesa,” “a postura deles”, “como pegam num lápis, num pincel”. Nestes momentos, o registo fotográfico chega.</p>	
<p>1.3. Avaliação alternativa e autêntica</p>	<p>“Olha bonito serviço agora, para mim a avaliação é só isto que eu disse.”</p> <p>“Avaliação alternativa? Não sei o que queres dizer com isso.” “Alternativa é quando uma criança não satisfaz ou não cumpre os parâmetros ditos normais?”</p> <p>“Também pode ser ir ao encontro de cada criança na sua individualidade.” “Isso vai ao encontro do que eu respondi anteriormente.”</p> <p>“Eu estou atenta a todos, nem sempre se consegue chegar a todos, nem sempre conseguimos.” “Às vezes com grupos de vinte e cinco crianças,” “se houver uma diversidade muito grande e não estou só a falar de idades,” “porque às vezes dentro dos cinco anos, dentro dos quatro anos, há estádios de desenvolvimento diferentes.” “Há crianças de quatro anos que estão mais perto dos três, há crianças que são mais infantis.”</p>	<p>Para a educadora o conceito de avaliação foi definido acima.</p> <p>A educadora não sabe o que é avaliação alternativa e autêntica, mas mesmo assim lançou uma questão “Alternativa é quando uma criança não satisfaz ou não cumpre os parâmetros ditos normais?”.</p> <p>A avaliação alternativa também pode ser ir ao encontro de cada criança na sua individualidade. E isso vai ao encontro do que foi respondido acima “Isso vai ao encontro do que eu respondi anteriormente”.</p> <p>Apesar da educadora estar atenta a todas as crianças, reconhece que é impossível “chegar a todas”. Com grupos de vinte e cinco crianças, se existir uma diversidade muito grande, não só relativamente às idades, uma vez que, por exemplo, dentro “dos cinco anos, dentro dos quatro anos, há estádios de desenvolvimento diferentes.”</p>	<p>A educadora revelou algum desconhecimento sobre os conceitos de avaliação alternativa e autêntica.</p>
2. Categoria: Portefólio			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
<p>2.1. Conceito de portefólio</p>	<p>“Não faço portefólio,” “mas para mim o portefólio será nós registarmos, eu e a criança,” “determinados trabalhos que ela vai fazendo, irmos registando os trabalhos,”</p> <p>“a conceção que ela tem,” “se gostou, se não gostou de fazer,” “se achou difícil, se achou fácil demais,” “se aprendeu, o que é que aprendeu com aquele trabalho.”</p>	<p>A educadora não faz portefólios. No entanto define portefólio como um registo, feito por ela e pela criança de determinados trabalhos que ela (a criança) vai fazendo.</p> <p>A educadora e a criança registam trabalhos, “a conceção que ela tem,” “se gostou, se não gostou de fazer,” “se achou difícil, se achou fácil demais,” e “se aprendeu, o que é que aprendeu com aquele trabalho.”</p>	
<p>2.2. Finalidades do portefólio</p>	<p>[Portefólio enquanto instrumento ou metodologia] “Eu olho para o portefólio mais como um instrumento de avaliação,” “para a criança e para nós.”</p> <p>[Portefólio: Instrumento ou metodologia?] “Eu vejo mais o portefólio como um instrumento de avaliação,” “porque a partir do momento que naquele dossier ou naquela capinha eu fizer ali uma coletânea de trabalhos deles,” “que vão fazer o seu percurso de aprendizagem.”</p>	<p>A educadora olha para o portefólio mais como um instrumento de avaliação do que uma metodologia adotada pelo educador. O portefólio trata-se de um instrumento de avaliação tanto para a criança como para o educador.</p> <p>A educadora voltou a reforçar a sua ideia sobre a finalidade do portefólio, portefólio enquanto instrumento de avaliação. O portefólio é um dossier ou uma “capinha” onde o educador faz uma coletânea dos trabalhos das crianças. Esses trabalhos “vão fazer o seu percurso de aprendizagem”.</p>	

	<p>“Por exemplo, imagina, eu até posso dar um tema ou não, posso explorar o mesmo tema, passados três ou quatro meses e ver quais são as concepções que ele já adquiriu.”</p> <p>“quais são as diferenças que aparecem e fazê-lo ter consciência disso.”</p> <p>“Porque não é só para mim,”</p> <p>“acho que o portefólio é mais uma autoavaliação da criança.”</p> <p>“E eu também vou fazendo os registos que eu faço para mim, que ficam para mim.”</p>	<p>Depois da educadora “dar um tema”, passado três ou quatro meses volta a explorá-lo e tenta perceber quais são as concepções que a criança já adquiriu, as diferenças que surgem e fazê-la ter consciência disso, “ver quais são as concepções que ele já adquiriu, quais são as diferenças que aparecem e fazê-lo ter consciência disso”.</p> <p>A educadora defende que o portefólio não é só para ela (educadora), é essencialmente para a criança, o “portefólio é mais uma autoavaliação da criança”.</p> <p>Neste processo de recolha, a educadora também vai fazendo alguns registos para si, que ficam para ela “eu também vou fazendo os registos que eu faço para mim, que ficam para mim”.</p>	
<p>2.3. Utilização do portefólio</p>	<p>“Acompanhar estes trabalhos [Para pôr no portefólio] de registos, implica termos sempre uma conversa antes e depois com a criança,”</p> <p>“para ela ir fazendo sempre uma autoavaliação, “com isto aprendi isto, com aquilo aprendi aquilo, não gostei muito e gostei, porque não gostei ou porque gostei”.”</p> <p>“Para mim um portefólio é fazer um compacto destes registos todos,”</p> <p>“abrangendo todas as áreas das orientações curriculares.”</p> <p>[Realização de portefólios] “Sim, já fiz portefólios,”</p> <p>[Fez portefólios] “quando tinha grupos pequeninos, de catorze, treze crianças.”</p> <p>“Consegui, fui fazendo, não coloquei lá todos os trabalhos que fiz com eles durante o ano,”</p> <p>“o resto deu-me para uma capinha.”</p> <p>“Mas sim, trabalhávamos um tema ou um projeto qualquer sobre, por exemplo, a alimentação,”</p> <p>“aí esse tipo de trabalho eu punha no portefólio deles, “o que eu sei sobre isto”, a seguir aparece a experiência, “o que fiquei a saber”.”</p> <p>“Geralmente, depois deste processo eu tenho umas fichas de autoavaliação, que têm o que eu já sei fazer em que eles punham umas cruzinhas.”</p> <p>[A ficha de autoavaliação] “É uma grelha que eu faço e eu ponho lá os itens que eu quiser que a criança avalie, “já sei atar</p>	<p>Os registos escritos que estão contemplados no portefólio surgem em conversa com a criança, o antes e o depois. Desta forma a criança fará a sua autoavaliação “com isto aprendi isto, com aquilo aprendi aquilo, não gostei muito e gostei, porque não gostei ou porque gostei”.</p> <p>Para a educadora o portefólio é juntar estes registos, abrangendo “todas as áreas das orientações curriculares”.</p> <p>A educadora referiu que já fez portefólios, quando tinha grupos mais pequenos, de treze ou quatorze crianças, “quando tinha grupos pequeninos, de catorze, treze crianças”. Disse ainda que não colocou no portefólio todos os trabalhos que fez com as crianças “não coloquei lá todos os trabalhos que fiz com eles durante o ano”, o resto dos trabalhos davam “para uma capinha”.</p> <p>A educadora refere que quando trabalha um determinado tema ou projeto, por exemplo a alimentação, colocava esse tipo de trabalho no portefólio. Tinha em conta os seguintes pontos “o que eu sei sobre isto”, a seguir aparece a experiência, “o que fiquei a saber”.”</p> <p>Depois deste processo, recorre a fichas de autoavaliação, a criança respondia com cruces ao tópico “o que já sei fazer”, “depois deste processo eu tenho umas fichas de autoavaliação, que têm o que eu já sei fazer em que eles punham umas cruzinhas”.</p> <p>A educadora mencionou ainda que, essas fichas de autoavaliação, são em formato grelha. Nessas grelhas, coloca os itens que ela quer que a criança avalie, como por exemplo “já</p>	

	<p>os atacadores”, “já sei ir sozinho à casa de banho”, “ainda preciso de ajuda” e a criança põe com bonequinhos.</p> <p>“É giro isso ir para os portefólios.”</p>	<p>sei atar os atacadores; já sei ir sozinho à casa de banho; ainda preciso de ajuda”. A criança coloca bonecos, “e a criança põe com bonequinhos.</p> <p>Termina esta ideia referindo que “É giro isso ir para os portefólios”.</p>	
<p>2.4. Envolvimento da criança e da família na construção do portefólio</p>	<p>[Envolvimento da criança e da família na construção do portefólio] “Acho muito importante, é importantíssimo.”</p> <p>[As educadoras no infantário] “Nós aqui sabemos coisas que eles conseguem fazer e que os pais não se apercebem em casa.” “Nós aqui damo-nos mais depressa conta do desenvolvimento da autonomia, da socialização, por exemplo.”</p> <p>“Em casa tem a outra parte da criança,” [Em casa] “é a criança no seu ambiente.” [A casa da criança] “É um sítio onde ele pode ser ele, ele próprio.” “Se lhe apetecer gritar, grita, se apetecer fazer uma birra, faz.” “É como nós, é na nossa casa, é com a pessoas de quem nos gostamos, é com a nossa mãe, como o nosso pai, com o nosso irmão, com o namorado,” “não é com os amigos, não é no trabalho.”</p> <p>“Com as crianças é igual,” “eles aprendem muito depressa, a comportar-se de maneiras diferentes dependendo do contexto em que estão inseridos.”</p> <p>[As crianças] “Eles sabem, por exemplo, que na escola com a professora ou educadora têm de ter algum tipo de respeito,” “tanto que eles não fazem tantas birras connosco,” “não nos dizem tantas vezes que não” “e em casa não é assim.” “Em casa isto aparece tudo, assim em demasia.”</p> <p>“É bom que as mães nos contem, como é que é em casa, como reagem em casa a determinadas situações de stress.” “É importante nós sabermos quais são as suas vivências, sabemos que esta criança foi aqui e foi ali, que é normal a mãe estar com ela.” “Há aquelas crianças que saem da escola, vão para casa e nunca saem de casa.”</p> <p>“Uma criança que tenha esta vivência é diferente das vivências que outras crianças têm quando o pai vai passear com ela,”</p>	<p>A educadora considera que o envolvimento da criança e na família na construção do portefólio é muito importante, “Acho muito importante, é importantíssimo”.</p> <p>Refere que as educadoras sabem as crianças conseguem fazer determinadas “coisas” no infantário, que os pais não se apercebem em casa. No infantário, as educadoras apercebem-se mais rapidamente do desenvolvimento da autonomia e da socialização da criança, por exemplo.</p> <p>Acrescenta, referindo que os pais em casa têm “outra parte da criança”, é a “criança no seu ambiente”.</p> <p>A criança, em casa, pode ser ela “própria”, se lhe apetecer grita, pode gritar, se lhe apetecer fazer birra, faz. O que acontece com a criança, acontece também connosco, “é na nossa casa, é com a pessoas de quem nos gostamos, é com a nossa mãe, como o nosso pai (...)”. Os adultos não gritam nem fazem birras com os amigos ou no trabalho, é em casa.</p> <p>A educadora refere que com as crianças é igual, elas aprendem muito depressa a comportar-se de maneiras diferentes mediante o contexto onde se encontram.</p> <p>As crianças sabem que, na escola, com a educadora ou professora têm de ter um tipo de respeito, “tanto que eles não fazem tantas birras connosco, não nos dizem tantas vezes que não”, e isto não acontece em casa, “Em casa isto aparece tudo, assim em demasia”.</p> <p>A educadora defende que é importante que as mães lhe contem como é que é em casa, como é que a criança reage em determinadas situações de stress.</p> <p>Também considera importante que as educadoras saibam quais são as vivências da criança, “esta criança foi aqui e foi ali, que é normal a mãe estar com ela”. Há crianças que nunca saem de casa, só para ir para a escola.</p> <p>Estas crianças, que raramente saem de casa, têm vivências diferentes de outras crianças. As crianças que saem, que “o pai vai passear com ela, lhe explica as coisas, lhe mostra, que</p>	

	<p>“Ihe explica as coisas, Ihe mostra, que observa a natureza, o meio que a rodeia.” “Essa criança vai muito mais depressa questionar e fazer perguntas.”</p> <p>“É bom falar com os pais sobre isso,” [Vivências das crianças fora do JI] “para nós é uma mais valia e até para trabalharmos aqui,” [No infantiário] “se tivermos possibilidade.”</p>	<p>observa a natureza, o meio que a rodeia”. A educadora considera que estas crianças vão questionar mais depressa que as crianças que raramente saem de casa.</p> <p>A educadora defende ainda que é importante conversar com os pais sobre as vivências dos seus filhos fora do jardim de infância. Uma vez que essa partilha se trata de uma mais valia, pois podem trabalhar, no JI, determinado acontecimento vivenciado pelas crianças, se tiverem possibilidade, “para nós é uma mais valia e até para trabalharmos aqui, se tivermos possibilidade”.</p>	
--	---	--	--

Matriz Categorial: Entrevista à professora Maria João Cardona

TEMA I: Avaliação em Educação	
1. Categoria: Avaliação em Portugal	
1.1. Avaliação: Teoria VS Prática	
1.2. Início da operacionalização	
2. Categoria: Avaliação em Educação Pré-Escolar	
2.1. Finalidades da Avaliação em Educação Pré-Escolar	
2.2. O ideal: Avaliação em Educação Pré-Escolar	
2.3. O real: Avaliação nos jardins de infância Portugueses	
3. Categoria: Avaliação alternativa e autêntica	
3.1. Conceito	
3.2. Portefólio em Educação Pré-Escolar: Conceito e utilização	

TEMA I: Avaliação em Educação			
1. Categoria: Avaliação em Portugal			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Avaliação: Teoria VS Prática	<p>[Referências teóricas sobre avaliação] “E acho que as Orientações Curriculares, as primeiras, as de 97,” “falam muito pouco sobre avaliação,” “havia outras preocupações, mais a nível do planeamento, da organização,” “quais os conteúdos de aprendizagem.”</p> <p>“Neste momento, surgem preocupações relativamente à avaliação,” “de uma forma mais desenvolvida e são apresentadas estratégias e sugestões.” [Nas OCEPE] “Está tudo muito mais definido e bem operacionalizado.”</p>	<p>A professora Maria João refere que as primeiras Orientações Curriculares, as orientações de 1997, falam muito pouco sobre avaliação. Uma vez que naquela altura “havia outras preocupações, mas a nível do planeamento, da organização” e quais os “conteúdos de aprendizagem”.</p> <p>Por outro lado, a professora defende que atualmente, com as novas OCEPE, surgem “preocupações relativamente à avaliação”, de uma “forma mais desenvolvida” e onde “são apresentadas estratégias e sugestões” para avaliar. Acrescenta que “Está tudo mais definido e bem operacionalizado”.</p>	

	[Quanto à teoria e ao quadro legal sobre a avaliação] “Não há propriamente leis específicas,” “havia aquelas circulares que agora foram revogadas,” “o que há são as Orientações Curriculares” “e que definem muito bem como deve ser a avaliação.”	Relativamente à teoria e ao quadro legal sobre a avaliação, a professora refere que “Não há propriamente leis específicas”, houve umas circulares que foram revogadas. O único documento que aborda especificamente a avaliação em EPE são as Orientações Curriculares 2016, “e que definem muito bem como deve ser a avaliação”.	
1.2. Início da operacionalização	<p>“Fala-se de avaliação há tão pouco tempo!” “Vieram as metas construídas pelo ministério, em 2012,” “que eram as metas de aprendizagem para o final de ciclo,” “mas coincidiu com a altura em que os educadores e professores estavam a trabalhar pela primeira vez em agrupamentos” “e começam algumas questões,” “se há avaliação nos outros níveis de ensino, tem de haver também o mesmo tipo de avaliação para o pré-escolar.”</p> <p>“E então há uma ideia errada e começam-se a fazer avaliações quantitativas e perfeitamente erradas.”</p> <p>“Já referi isso anteriormente.” [Operacionalização da avaliação em JI portuguesas]</p> <p>[Operacionalização da avaliação em JI portuguesas] “Eu acho que isto é, geralmente, definido a nível da coordenação pedagógica ou dos departamentos.”</p> <p>“Tem havido alguns problemas relacionados com as pressões institucionais e organizacionais,” [Têm existido pressões institucionais e organizacionais] “mas há uma autonomia dos profissionais, não têm de ir atrás destas pressões.”</p>	<p>A professora Maria João refere que se fala há pouco tempo de avaliação, “Fala-se de avaliação há tão pouco tempo!”. O ministério construiu as metas de aprendizagem, em 2012, para o final de ciclo. Contudo o surgimento deste documento coincidiu com a altura em que os educadores e professores estavam a trabalhar “pela primeira vez em agrupamentos” e esse facto despoletou alguns questionamentos, “se há avaliação nos outros níveis de ensino, tem de haver também o mesmo tipo de avaliação para o pré-escolar”. Os professores e educadores adotaram o mesmo tipo de avaliação dos outros ciclos para a EPE.</p> <p>A professora defende que existiu uma ideia e operacionalização errada da avaliação, começando-se a “fazer avaliações quantitativas e perfeitamente erradas”.</p> <p>Em questões anteriores, a professora refere alguns dos erros que ocorrem na operacionalização da avaliação. Como por exemplo, cair-se no equívoco de fazer uma avaliação quantitativa, grelhas de avaliação mal feitas e iguais para todas as crianças e, por fim, existir uma alínea em que é avaliada a criatividade. Entre outros aspetos.</p> <p>A professora julga que a operacionalização da avaliação, nos jardins de infância portuguesas, é definida “a nível da coordenação pedagógica ou dos departamentos”.</p> <p>Refere que, apesar de ter existido alguns problemas relacionados com pressões institucionais e organizacionais, os educadores têm autonomia “não têm de ir atrás destas pressões”.</p>	
2. Categoria: Avaliação em Educação Pré-Escolar			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
2.1. Finalidades da Avaliação em Educação Pré-Escolar	<p>“A avaliação no Pré-escolar é uma avaliação processual,” “do tipo qualitativo que apoia a planificação.” “Mas também permite ver o que é que as crianças aprenderam.”</p>	A professora Maria João defende que a avaliação em EPE é uma avaliação processual, de tipo qualitativo que apoia a planificação, “mas também permite ver o que é que as crianças aprenderam”.	

	<p>“Portanto, a avaliação é feita de acordo com a planificação do trabalho e ajuda a melhorar a planificação do trabalho.</p>	<p>E, como tal, a avaliação tem de ser feita de acordo “com a planificação do trabalho” e ajuda também a “melhorar a planificação do trabalho”.</p>	
<p>2.2. O ideal: Avaliação em Educação Pré-Escolar</p>	<p>“Uma avaliação de qualidade, primeiro tem de ser uma avaliação contextualizada.” “Eu não gosto muito da expressão qualidade.”</p> <p>“A avaliação tem de ser enquadrada com o projeto curricular, começa por aí.” “A avaliação tem de ser planeada desde o início do ano, como vai ser feita.”</p> <p>“Uma avaliação verdadeiramente de qualidade, usando a expressão,” [Uma avaliação verdadeiramente de qualidade] “tal como esta referido nas Orientações Curriculares,” [Uma avaliação de qualidade] “deve envolver as crianças e deve envolver também as famílias.”</p> <p>[O envolvimento da criança e da família] “São níveis de envolvimento diferentes,” “a criança e a família participam no processo de avaliação.” “Uma avaliação bem feita tem de ser uma avaliação processual” “que dê o seu contributo para a melhoria do trabalho,”</p> <p>[Quando se faz avaliação] “o erro mais frequente é cair-se numa avaliação quantitativa.”</p>	<p>Apesar da professora não apreciar o termo “qualidade”, define avaliação de qualidade como uma “avaliação contextualizada”.</p> <p>É defendido pela professora que o ideal é enquadrar a avaliação com o projeto curricular, “A avaliação tem de ser enquadrada com o projeto curricular, começa por aí”, e tem de ser planeada desde o início do ano como vai ser realizada.</p> <p>A professora refere que “Uma avaliação verdadeiramente de qualidade, usando a expressão”, “deve envolver as crianças e deve envolver também as famílias”, tal como está mencionado nas Orientações Curriculares de 2016.</p> <p>Apesar da criança e da família participarem no processo de avaliação, defende que são níveis de envolvimento diferentes, São níveis de envolvimento diferentes, a criança e a família participam no processo de avaliação”. A professora refere ainda que uma avaliação bem feita “tem de ser uma avaliação processual” e que contribua “para a melhoria do trabalho”.</p> <p>Acrescenta que, quando se pratica a avaliação, o erro mais frequente é “cair-se numa avaliação quantitativa”.</p>	
<p>2.3. O real: Avaliação nos jardins de infância Portugueses</p>	<p>“Eu posso só referenciar um problema que eu acho que, atualmente, estamos a viver na educação de infância.” “Eu não sou nada especialista em avaliação, eu comecei a preocupar-me, desde 2012,” “quando começo a ver a aparecer muitas avaliações de tipo quantitativo na Educação Pré-Escolar” “e isso começou a preocupar-me como formadora, como educadora, como profissional e como cidadã,” “porque não faz sentido este tipo de avaliação [Quantitativa] na Educação Pré-Escolar.”</p> <p>“Eu não digo que seja toda a gente, há pessoas que fazem bem, que nunca caíram neste erro.”</p> <p>“Mas por exemplo, o que aparece muitas vezes são registos de avaliação divididos por idades, que não faz sentido.” “Há crianças com três anos que já sabem coisas que algumas de cinco não sabem e o contrário.”</p>	<p>Apesar de reconhecer que não é especialista em avaliação e que só se começou a dedicar a esta problemática em 2012, a professora que refere que, atualmente, estamos a viver um problema na educação de infância. O problema passa por estar a surgir “muitas avaliações de tipo quantitativo na Educação Pré-Escolar”.</p> <p>Esse surgimento começou a preocupá-la bastante, “como formadora, como educadora, como profissional e como cidadã”, pois defende que não faz sentido uma avaliação de tipo qualitativo em EPE.</p> <p>Salvaguarda, nem toda a gente pratica uma avaliação quantitativa em EPE, “há pessoas que fazem bem, que nunca caíram neste erro”.</p> <p>A professora Maria João refere ainda que aparece muitas vezes em contextos de EPE são registos de avaliação divididos por idades, o “que não faz sentido”. Uma vez que há crianças com</p>	

	<p>“Temos de ter em conta a avaliação em termos das aprendizagens” “e de acordo com o projeto definido que deve partir da caracterização do grupo.”</p> <p>“Esta avaliação quantitativa ocorre devido à aproximação ao modelo escolar,” “por imposições das direções e algumas pessoas dizem por imposição da inspeção.”</p> <p>“Muitos profissionais começaram a fazer grelhas, muitas delas mal feitas,” “organizadas por idades, três, quatro, cinco anos que não faz nenhum sentido.”</p> <p>“E depois colocam “Avaliação da criatividade”, “isto não quer dizer nada, isto não se pode avaliar,” “não tem indicadores” “e a criatividade é uma competência que se desenvolve ao longo da vida.” “Pôr “30% das crianças não são criativas”, o que é que isto quer dizer?” “Entretanto estamos a falar de insucesso escolar no pré-escolar.”</p> <p>[Colocar nos registos de avaliação competências que se vão desenvolvendo ao longo da vida – ser criativo] “Isto é um dos erros e que eu espero que desapareça!”</p> <p>[Outro erro que se pratica nas avaliações em EPE] “Outro erro é confundir aprender com gostar” “e usar smiles e coisas desse género.” “Vamos avaliar o que fizemos! Gostaram ou não gostaram?” “O gostar e não gostar não é sinal de aprender” “e é dar uma ideia errada às crianças,” “que se aprende sem esforço.”</p> <p>“Para fazer uma coisa que gostamos às vezes temos que nos esforçar muito,” “a aprendizagem não é fácil, aprende-se com esforço!”</p>	<p>três anos que sabem determinadas coisas que algumas crianças de cinco anos não sabem e vice-versa.</p> <p>A professora menciona que tem de se ter em conta a avaliação em termos das aprendizagens e “e de acordo com o projeto definido que deve partir da caracterização do grupo”.</p> <p>A avaliação quantitativa em EPE surge devido à “aproximação ao modelo escolar”, “por imposições das direções” e algumas pessoas referem que também existe imposição da inspeção.</p> <p>Para dar continuidade às avaliações quantitativas em EPE, a professora considera que muitos profissionais “começaram a fazer grelhas, muitas delas mal feitas”, porque se encontravam organizadas por idades, “que não faz sentido nenhum”.</p> <p>Muitos profissionais colocam nos registos de avaliação um tópico intitulado por “Avaliação da criatividade”. Este tópico não se pode avaliar, não há indicadores. A criatividade é uma “competência que se desenvolve ao longo da vida”. A professora levanta uma questão, “Pôr “30% das crianças não são criativas”, o que é que isto quer dizer?”, que culmina com a seguinte afirmação: “Entretanto estamos a falar de insucesso escolar no pré-escolar”.</p> <p>Colocar nos registos de avaliação competências que se vão desenvolvendo no decorrer da vida é um dos erros que está presente nos registos de avaliação e que a professora espera que desapareça, “Isto é um dos erros e que eu espero que desapareça!”.</p> <p>A professora destaca outro erro que se verifica quando a avaliação é operacionalizada em contextos de EPE, que passa por “confundir aprender com gostar e usar smiles” e recursos semelhantes. Quando as crianças avaliam o que fizeram, o educador remete-se apenas às questões “Gostaram ou não gostaram?” e a professora defende que “O gostar e não gostar não é sinal de aprender”. Com essas questões o educador oferece uma ideia errada às crianças do que é a avaliação e aprendizagem. As crianças podem achar que se aprende sem esforço</p> <p>A professora considera ainda que para fazer uma coisa que gostamos é preciso muito esforço e também refere que “a aprendizagem não é fácil, aprende-se com esforço!”.</p>	
--	--	--	--

3. Categoria: Avaliação alternativa e autêntica			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
3.1. Conceito	<p>[Uma avaliação alternativa e autêntica] “É uma avaliação de qualidade!”</p> <p>“Confesso que avaliação alternativa e autêntica é uma terminologia que para mim não faz muito sentido”</p> <p>“e aqui acho que estão dois conceitos que não se cruzam, alternativa e autêntica.”</p> <p>“A avaliação autêntica é aquela que, de facto, corresponde às finalidades e às intencionalidades educativas da educadora ou do educador.”</p> <p>“A avaliação autêntica acho que podemos falar de avaliação de qualidade.”</p> <p>“A avaliação alternativa não sei muito bem o que querará dizer, esta expressão pode ter muitos significados.”</p>	<p>A professora considera que uma avaliação alternativa e autêntica é uma avaliação de qualidade. No entanto, não se identifica muito com essa terminologia, uma vez que acha que estão presentes “dois conceitos que não se cruzam, alternativa e autêntica”.</p> <p>Segundo a professora Maria João, uma avaliação autêntica é aquela que corresponde às finalidades e às intencionalidades educativas da educadora ou do educador. Completa a ideia referindo que uma avaliação autêntica pode ser uma “avaliação de qualidade”.</p> <p>Quanto à avaliação alternativa, não sabe muito bem o que poderá querer dizer, pois “pode ter muitos significados”.</p>	
3.2. Portefólio em Educação Pré-Escolar: Conceito e utilização	<p>“Acho que o portefólio é importante,”</p> <p>[O portefólio] “mas não é a única forma que pode ser utilizada.”</p> <p>“O portefólio é muitas vezes utilizado, não com preocupações da avaliação.”</p> <p>“Se o portefólio funciona como um arquivo de trabalhos,”</p> <p>[Tipos de portefólio] “pode haver portefólios individuais, de grupo, da educadora, das famílias.”</p> <p>“O portefólio pode ter várias finalidades.”</p> <p>“Agora para ser uma mais valia para o processo de avaliação tem de ser trabalhado nesse sentido,”</p> <p>[O portefólio pode ser uma mais valia para o processo de avaliação da criança] “por exemplo, a criança pode fazer o seu processo de avaliação através da observação dos trabalhos que estão no portefólio.”</p> <p>[O portefólio é útil para o processo de avaliação da criança]</p> <p>“Para isso, tem de ter uma organização que tem de ser apresentada à criança”</p> <p>“e depois até se pode construir um quadro, não sou contra quadros nem grelhas, mas que sejam quadros feitos com as crianças ou com as famílias.”</p> <p>[Os registos o portefólio devem ser] “Sempre registos qualitativos, de forma qualitativa.”</p> <p>“Agora o portefólio, só por si, não funciona para a avaliação,”</p> <p>“a informação que ele [O portefólio] contém tem de ser trabalhada,”</p>	<p>A professora defende que o portefólio é muito importante, mas “não é a única forma que pode ser utilizada”.</p> <p>O portefólio é muitas vezes utilizado, não para fazer avaliação. Se o portefólio funciona como um “arquivo de trabalhos”, podem existir diferentes tipos de portefólios, “portefólios individuais, de grupo, da educadora, das famílias”. Refere que o portefólio pode ter diferentes finalidades.</p> <p>No entanto, para ser “uma mais valia para o processo de avaliação tem de ser trabalhado nesse sentido”, a criança pode fazer a seu percurso de avaliação através da “observação dos trabalhos que estão no portefólio”. E, como tal, a professora defende que o portefólio tem de ter uma “organização que tem de ser apresentada à criança”. Posteriormente, também se poderá colocar no portefólio um quadro que seja construído com a criança ou com a família. A professora Maria João refere que não é contra quadros ou grelhas “não sou contra quadros nem grelhas”.</p> <p>Considera que os registos que contemplam o portefólio devem ser “Sempre registos qualitativos, de forma qualitativa”.</p>	

	<p>[A informação contida no portefólio tem de ser trabalhada] “mas nunca do ponto de vista quantitativo, sempre qualitativo e descritivo.”</p> <p>“E para apoiar a planificação e a melhoria do trabalho.” [A informação contida no portefólio deve ser trabalhada uma forma qualitativa]</p>	<p>A professora defende que o portefólio “só por si, não funciona para a avaliação”, a informação que está contida no portefólio tem de ser trabalhada. Essa informação nunca pode ser trabalhada do ponto de vista “quantitativo, sempre qualitativo e descritivo”. Desta forma, apoia a planificação e a melhoria do trabalho, tal como afirma a professora Maria João Cardona.</p>	
--	---	---	--

Matriz Categral: Entrevista à professora Isabel Lopes da Silva

TEMA I: Avaliação em Educação	
1. Categoria:	Avaliação em Portugal
1.1.	Educação Pré-Escolar: Da Psicologia do Desenvolvimento às Orientações Curriculares
1.2.	Avaliação: Teoria VS Prática
2. Categoria:	Avaliação em Educação Pré-Escolar
2.1.	Finalidades da Avaliação em Educação Pré-Escolar
2.2.	O ideal: Avaliação em Educação Pré-Escolar
2.3.	O real: Avaliação nos jardins de infância Portugueses
3. Categoria:	Avaliação alternativa e autêntica
3.1.	Conceito
3.2.	Portefólio em Educação Pré-Escolar: Conceito e utilização

TEMA I: Avaliação em Educação			
1. Categoria: Avaliação em Portugal			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
1.1. Educação Pré-Escolar: Da Psicologia do Desenvolvimento às Orientações Curriculares	<p>“A educação de infância em Portugal,” “mas também em todo o mundo,” [A educação de infância] “foi muito influenciada pelas teorias da Psicologia do Desenvolvimento,”</p> <p>[As teorias da psicologia do desenvolvimento] “que consideravam que o desenvolvimento se processava através de estádios universais” “e iguais para todas as crianças.”</p> <p>“Foi esta perspetiva desenvolvimentista (particularmente a de Gesell, e também de Piaget numa interpretação redutora)” “que marcou a formação da maioria das educadoras que estão a trabalhar atualmente nos jardins de infância portugueses.”</p> <p>“Aliás, a grande finalidade da Educação Pré-Escolar,”</p>	<p>Segundo a professor Isabel a educação de infância foi muito influenciada pelas teorias da psicologia do desenvolvimento, tanto em Portugal como em todo o mundo.</p> <p>Estas teorias consideravam que o desenvolvimento se “processava através de estádios universais” e eram “iguais para todas as crianças”.</p> <p>Isabel Lopes da Silva defende que as perspetivas desenvolvimentistas de Gesell e de Piaget marcaram a formação da maioria das educadoras de infância que estão atualmente a trabalhar nos jardins de infância, “marcou a formação da maioria das educadoras que estão a trabalhar atualmente nos jardins de infância portuguesas”.</p> <p>A professora referiu ainda que a grande finalidade da Educação Pré-Escolar apresentada nos primeiros textos legais era “promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança”.</p>	

	<p>“apresentada nos primeiros textos legais era “promover o desenvolvimento global e harmonioso da criança” (por ex. Estatuto dos jardins de infância, D. L. 542/79).”</p> <p>“Há assim uma tendência” “para praticar uma avaliação referida nas normas do desenvolvimento,” “tendo em conta as crianças de 3, 4 e 5 anos.”</p> <p>“As Orientações Curriculares de 1997 ao introduzirem um currículo organizado por áreas de conteúdo,” “e a constituição de Agrupamentos de Escola,” “que aplicaram as regras dos outros ciclos de ensino à Educação Pré-Escolar” “levou à construção de grelhas de avaliação (checklists),”</p> <p>[As grelhas de avaliação] “organizadas por idades e divididas por áreas de conteúdo, com diferentes descritores,” “em que são assinaladas com uma cruz as aprendizagens adquiridas, em aquisição e não adquiridas.”</p> <p>[As grelhas de avaliação, que são preenchidas com cruz] “Estas grelhas permitiam uma quantificação de “resultados” e fazer percentagens para todos os jardins de infância do mesmo agrupamento.” “Nesta divisão por idades há uma convergência da perspetiva tradicional da Psicologia do Desenvolvimento com as práticas da escola,” “em que cada ano corresponde a uma determinada idade.”</p> <p>“A divisão por áreas de conteúdo vai ao encontro das “disciplinas” escolares.” [Os registos de avaliação]</p>	<p>Esta finalidade surge no Decreto de Lei, n.º 542/79: Estatuto dos jardins de infância.</p> <p>Para a professora há uma tendência para colocar em prática a avaliação “referida nas normas do desenvolvimento, tendo em conta as crianças de 3, 4 e 5 anos”.</p> <p>A professora reconhece que as Orientações Curriculares de 1997 introduziram um currículo organizado por áreas de conteúdo e a constituição de Agrupamentos de Escola, levou a que os educadores aplicassem as regras dos outros ciclos de ensino à Educação Pré-Escolar. Levando à construção de grelhas de avaliação, “levou à construção de grelhas de avaliação (checklists)”.</p> <p>Essas grelhas de avaliação eram organizadas por idades e divididas por áreas de conteúdo com diferentes descritores. Nas grelhas as aprendizagens são assinaladas com uma cruz, como “aprendizagens adquiridas, em aquisição e não adquiridas”.</p> <p>A professora acrescentou ainda que as grelhas de avaliação, checklist, permitiam que se fizesse uma quantificação de “resultados”, como também eram feitas “percentagens para todos os jardins de infância do mesmo agrupamento”.</p> <p>Para a professora Isabel, a divisão por idades faz com que haja uma união entre a “perspetiva tradicional da Psicologia do Desenvolvimento com as práticas da escola”, em que cada ano corresponde a uma determinada idade.</p> <p>A divisão dos registos de avaliação por áreas de conteúdo vai ao encontro das “disciplinas escolares”.</p>	
<p>1.2. Avaliação: Teoria VS Prática</p>	<p>[Operacionalização da avaliação] “A forma de operacionalização habitual em muitos jardins de infância,” “referida na resposta anterior,” [Operacionalização da avaliação em jardins de infância portugueses] “mostra que há muitas diferenças na avaliação preconizada nas OCEPE e até em outros documentos legais para o ensino básico que acentuam a importância da avaliação formativa.”</p> <p>“A perspetiva das OCEPE ultrapassa as normas preconizadas para o ensino básico”</p>	<p>Para a professora a operacionalização da avaliação em muitos jardins de infância, revela que existem muitas diferenças na avaliação preconizada nas OCEPE e em outros documentos legais para o Ensino Básico que acentuam a importância da avaliação formativa.</p> <p>Revela ainda que a perspetiva das OCEPE “ultrapassa as normas preconizadas para o ensino básico”, uma vez que se baseiam numa abordagem socioconstrutivista da avaliação, que</p>	

	<p>“por se basear numa abordagem socioconstrutivista de avaliação,” “como interpretação da informação por diversos intervenientes.” “Há dificuldade em implementar essa avaliação tendo em conta as suas diferentes finalidades”.</p> <p>“Para resumir, nota-se a falta de conhecimentos teóricos sobre avaliação” “e das suas implicações na prática em todo o sistema educativo” [Operacionalização da avaliação] “em que avaliação é separada do processo de aprendizagem”</p> <p>“(ensina-se e verifica-se depois, de preferência através de testes se os alunos aprenderam) para classificar, “dar notas”.”</p> <p>“Se os fundamentos e princípios que baseiam as OCEPE foram bem aceites pelos educadores,” [Os fundamentos e princípios referidos nas OCEPE 2016] “não parecem ter sido completamente compreendidos as suas consequências nas práticas,” “nomeadamente nas de planeamento e avaliação.”</p> <p>[A avaliação preconizada e referenciada na teoria e no quadro legal corresponde à que se pratica no JI] “Não, penso que não.”</p>	<p>consiste na interpretação da informação por diversos intervenientes. A professora refere que há alguma dificuldade em implementar uma avaliação formativa, tendo em conta as finalidades da avaliação.</p> <p>Em jeito de resumo, referiu que se nota uma “falta de conhecimentos teóricos sobre avaliação”, bem como das suas implicações na prática em todo o sistema educativo, “em que avaliação é separada do processo de aprendizagem”.</p> <p>Uma vez que primeiro se ensina, depois verifica-se se os alunos aprenderam, de preferências através dos testes, para depois se classificar, “dar notas”.</p> <p>Os fundamentos e princípios que baseiam as OCEPE foram bem aceites pelos educadores. No entanto, não parece que foram “completamente compreendidos nas suas consequências práticas”, especialmente “nas de planeamento e avaliação”.</p> <p>A professora considera que a avaliação preconizada e referenciada na teoria e no quadro legal não corresponde à que se pratica nos jardins de infância, “Não, penso que não.”.</p>	
2. Categoria: Avaliação em Educação Pré-Escolar			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
<p>2.1. Finalidades da Avaliação em Educação Pré-Escolar</p>	<p>[Principal finalidade da avaliação] “A avaliação formativa como principal finalidade da avaliação” “e designada nas OCEPE como avaliação para aprendizagem,”</p> <p>“no sentido que [A avaliação para a aprendizagem] se insere no processo de aprendizagem e é reguladora do desenvolvimento do currículo.”</p> <p>“Entender que o planeamento decorre da avaliação é como que uma novidade para muitos educadores.”</p> <p>[Outra finalidade da avaliação] “A avaliação como aprendizagem,” “dado que a participação das crianças no planeamento e avaliação é um meio de aprendizagem.”</p>	<p>Para a professora Isabel, a avaliação formativa é a principal finalidade da avaliação em Educação Pré-Escolar e está designada nas OCEPE como avaliação para a aprendizagem, “e designada nas OCEPE como avaliação para aprendizagem”.</p> <p>Vem designada nas OCEPE de avaliação para a aprendizagem, uma vez que se insere “no processo de aprendizagem e é reguladora do desenvolvimento do currículo”.</p> <p>Perceber que o planeamento passa pela avaliação consiste numa novidade para muitos educadores, “Entender que o planeamento decorre da avaliação é como que uma novidade para muitos educadores”.</p> <p>Para a professora Isabel, a avaliação como aprendizagem consiste noutra finalidade da avaliação em Educação Pré-Escolar. Uma vez que a participação das crianças no planeamento e na avaliação “é um meio de aprendizagem”.</p>	

	<p>[A participação das crianças no planeamento e avaliação] “contribuindo entre outros aspetos para a autorregulação da sua aprendizagem.”</p> <p>“Há quem chame a esta função da avaliação como avaliação formadora, designação que é utilizada nas OCEPE.”</p> <p>[Outra finalidade da avaliação] “A avaliação da aprendizagem” “– que corresponde a balanços periódicos dos progressos das crianças.”</p> <p>[A avaliação da aprendizagem, que corresponde a balanços periódicos dos progressos das crianças] “Teoricamente poder-se-ia chamar-lhe avaliação sumativa,”</p> <p>“mas tendo em conta que esta avaliação [A avaliação sumativa] é considerada como a medida em que são atingidos os objetivos pré-definidos,”</p> <p>“tendo como consequência uma quantificação e classificação,”</p> <p>“afirma-se nas OCEPE que “uma avaliação sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa” (p. 18).”</p> <p>[Finalidades da Avaliação] “A avaliação incide sobre os objetos indicados no Anexo ao Decreto de Lei n.º 241/201, relativo ao Perfil Específico do Educador de Infância.”</p> <p>[Citou o Decreto de Lei, n.º 271/201] “O educador avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo (Cap. II, 3, alínea E).”</p>	<p>Ao participar no planeamento e na avaliação, a criança autorregula a sua aprendizagem.</p> <p>A avaliação como aprendizagem também é encarada “como avaliação formadora”, é uma designação “utilizada nas OCEPE”.</p> <p>A “avaliação da aprendizagem” é outra finalidade da avaliação em Educação Pré-Escolar. Esta finalidade corresponde “a balanços periódicos dos progressos das crianças”.</p> <p>A professora Isabel refere que a avaliação da aprendizagem também pode ser chamada de “avaliação sumativa”.</p> <p>Tendo em conta que a avaliação sumativa “é considerada como a medida em que são atingidos os objetivos pré-definidos”, tem como consequência uma quantificação e classificação.</p> <p>No entanto, foi mencionado pela professora Isabel que nas OCEPE está referido que uma avaliação “sumativa que quantifica ou estabelece níveis de aprendizagem não se enquadra nesta abordagem de avaliação formativa”, (OCEPE, 2016, p. 18).</p> <p>A professora Isabel referiu que a avaliação recai sobre os objetos que estão indicados no Decreto de Lei, n.º 241/201: Perfil Específico do Educador de Infância. Citou o decreto mencionado acima que refere que o educador avalia “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança e do grupo”.</p>	
<p>2.2. O ideal: Avaliação em Educação Pré-Escolar</p>	<p>“A questão da qualidade é uma questão subjetiva!”</p> <p>“Para mim a avaliação tem qualidade quando é útil,”</p> <p>“nomeadamente para o planeamento, portanto tem algumas condições.”</p> <p>“Esta noção de qualidade é subjetiva, depende da função da avaliação.”</p> <p>“Por exemplo, nas Orientações Curriculares a função da avaliação é fundamentalmente formativa.”</p> <p>“A avaliação formativa é muito falada no sistema educativo,”</p> <p>[A avaliação formativa é muito referida] “nos documentos legais, nas leis, nos decretos de lei, mas há alguma investigação que refere que a escola privilegia a avaliação sumativa”</p>	<p>A professora Isabel refere que a avaliação com qualidade é subjetiva. Defende que a avaliação tem qualidade quando é útil, nomeadamente para o planeamento. No entanto, salvaguarda que tem algumas condições.</p> <p>Acrescenta que a noção de qualidade é subjetiva, pois depende das funções da própria avaliação. Nas OCEPE (2016), a função da avaliação é, principalmente, formativa.</p> <p>Esta avaliação formativa é muito falada no sistema educativo, “nos documentos legais, nas leis, nos decretos de lei”. No entanto, há investigações que referem que a escola privilegia a avaliação sumativa, “e, portanto é essa contaminação que se</p>	

	<p>[Contaminação através da avaliação sumativa] “e, portanto é essa contaminação que se procura evitar para o Pré-escolar” “e que também seria de se continuar nos outros ciclos porque em todos os ciclos se fala de avaliação formativa.”</p> <p>“Para mim isto é qualidade, mas a qualidade para outras pessoas pode ser vista de outra maneira.” “Há qualidade noutros ciclos, por exemplo, a certificação.” “Numa avaliação de formação profissional como a vossa até que ponto a avaliação corresponde a uma certificação para o exercício de uma profissão.”</p> <p>[Avaliação de qualidade] “Na Educação Pré-Escolar, eu julgo que tem muito a ver com o carácter formativo da avaliação” “e com a sua utilidade para a melhoria do ensino e da aprendizagem.” “A forma como se pratica a avaliação dita se é uma avaliação de qualidade ou não.”</p> <p>“A avaliação é reguladora do currículo,” “portanto se eu tenho um determinado tipo de currículo eu tenho de ter uma determinada avaliação.”</p> <p>“É por isso que os modelos curriculares que estão organizados e estruturados, o movimento da escola moderna, o <i>high scope</i>, a pedagogia-em-participação, o SAC, modelos organizados têm propostas diferentes de avaliação” “porque elas são coerentes com a proposta pedagógica.”</p> <p>“Se quero regular o currículo através da avaliação eu tenho de ter uma coerência entre currículo e avaliação.” “Para se fazer uma avaliação de qualidade, a avaliação tem de estar de acordo com a proposta curricular.”</p>	<p>procura evitar para o Pré-escolar”. Acrescenta também que seria de se continuar nos outros ciclos, uma vez que se fala nesses ciclos em avaliação formativa.</p> <p>A professora Isabel salvaguarda. Refere que esta é a sua conceção de avaliação com qualidade, mas que para outra pessoa a definição poderá ser outra. Refere ainda que existe qualidade noutros ciclos, a certificação. A professora coloca a possibilidade da avaliação de formação profissional corresponder a uma certificação para o exercício de uma profissão.</p> <p>A professora menciona que uma avaliação de qualidade em EPE tem muito “a ver com o carácter formativo da avaliação”, bem como com a sua utilidade para melhorar o ensino e a aprendizagem. Remata, referindo que “A forma como se pratica a avaliação dita se é uma avaliação de qualidade ou não”.</p> <p>A avaliação é reguladora do currículo, acrescenta “se eu tenho um determinado tipo de currículo eu tenho de ter uma determinada avaliação”.</p> <p>Existem modelos organizados, “o movimento da escola moderna, o <i>high scope</i>, a pedagogia-em-participação, o SAC”, que têm propostas diferentes de avaliação, uma vez que “elas são coerentes com a proposta pedagógica”.</p> <p>Se o educador quer regular o currículo através da avaliação, tem de existir sempre coerência entre o currículo e a avaliação. Completa a informação referindo que para se fazer uma avaliação de qualidade, a avaliação tem de ser de acordo com a proposta curricular.</p>	
<p>2.3. O real: Avaliação nos jardins de infância Portugueses</p>	<p>[Nos jardins de infância portugueses] “O que acontece é que há, de facto, alguma colonização pelo primeiro ciclo mais tradicional na Educação Pré-Escolar.” “E portanto, a tendência para uma avaliação mais quantitativa, em que há aquelas fichas do adquirido e não adquirido que se preenchem por cruzinhas e a olho, de certa forma,” “e que depois são iguais para todo o ano.” “Se o menino já sabe tudo no princípio do ano, depois o que é que fazem? Não fazem mais nada?” “Depois os pais dizem, o que é que o meu filho aprendeu? Quer dizer já sabia isto tudo no princípio do ano?” “Por isso é que fazem [Grelhas iguais para todas as crianças, com adquirido, em aquisição ou não adquirido] para os três,</p>	<p>Nos jardins de infância portugueses, nomeadamente em EPE, há uma maior tendência para colocar em prática o que acontece no primeiro ciclo mais tradicional. E, por isso, se tende a adotar uma avaliação mais quantitativa “em que há aquelas fichas do adquirido e não adquirido que se preenchem por cruzinhas e a olho”. Acrescenta referindo que as fichas são iguais para todo o ano.</p> <p>Durante a entrevista deixa algumas questões, como por exemplo “Se o menino já sabe tudo no princípio do ano, depois o que é que fazem? Não fazem mais nada? Depois os pais dizem, o que é que o meu filho aprendeu? Quer dizer já sabia isto tudo no princípio do ano?”. Se a criança no início do ano</p>	

	<p>para os quatro e para os cinco sem ter em conta a individualidade das crianças” “e a interação do grupo para ver se conseguem fazer alguma coisinha um bocadinho diferente.”</p> <p>[A construção de grelhas de avaliação iguais para as crianças] “Mas para mim isso não tem qualquer sentido.” “Isto está a ser uma imposição dos agrupamentos,”</p> <p>“outras vezes essas fichas misturam aprendizagens muito específicas, sabe contar até 10 ou até 20, sabe o nome próprio, sabe o nome completo.” “e outras coisas muito latas, é criativo, é autónomo.” “O que é isso de ser criativo? O que é isso de ser autónomo?” “Quer dizer, se não há indicadores e critérios de avaliação, são dificilmente detetados, porque eu não sei qual é a progressão para detetar o progresso.”</p> <p>[As grelhas de avaliação] “Daquilo que conheço estas grelhas incluem desde aspetos muito gerais como é criativa ou autónoma, até aspetos muito específicos, como sabe contar até 10, ou diz o nome completo.” “Esta parece ser uma tendência predominante sobretudo nos jardins de infância públicos, embora saiba de agrupamentos que aceitam avaliações descritivas e qualitativas de cada criança.”</p> <p>“De qualquer modo, a avaliação parece ser realizada como uma tarefa burocrática sem implicações para a melhoria da ação.” “Foi, por isso, que apresentei no final do ano letivo passado uma comunicação num Colóquio promovido pelo ISPA intitulada “Remar contra a maré de uma avaliação burocrática”.”</p> <p>“As educadoras têm dificuldade em se situar entre a avaliação que costumavam fazer do desenvolvimento e a avaliação da aprendizagem, em que têm tendência a seguir as práticas das escolas.”</p>	<p>tiver a coluna do adquirido toda preenchida, o que adquire no restante tempo? São feitas grelhas iguais para todas as crianças. Uma grelha para os três, outra para os quatro, outra para os cinco e outra para os seis. Quando estas grelhas são elaboradas não têm em conta a individualidade de cada criança e as interações que possam surgir em grupo “para ver se conseguem fazer alguma coisinha um bocadinho diferente”.</p> <p>A professora Isabel refere que a construção de grelhas de avaliação iguais para as crianças “não tem qualquer sentido”, acrescenta ainda que esta forma de avaliação está a ser imposta pelos agrupamentos.</p> <p>Menciona ainda que os registos de avaliação misturam aprendizagens específicas, como por exemplo saber contar até dez ou até vinte, saber o nome próprio ou o nome completo, com aprendizagens menos específicas, como por exemplo “é criativo” ou “é autónomo”.</p> <p>Durante a entrevista, a professora lançou algumas questões, como por exemplo “O que é isso de ser criativo? O que é isso de ser autónomo?”. É difícil um educador avaliar se uma criança é autónoma ou criativa porque não há indicadores ou critérios de avaliação. Não se sabe “qual é a progressão para detetar o progresso”.</p> <p>A professora refere que, pelo que conhece destas grelhas de avaliação, elas incluem desde “aspetos muito gerais como é criativa ou autónoma, até aspetos muito específicos, como sabe contar até 10, ou diz o nome completo”. Esta realidade parece ser uma tendência que predomina, especialmente, nos jardins de infância públicos. Embora saiba que os agrupamentos também aceitam avaliações descritivas e qualitativas de cada criança.</p> <p>Finaliza a ideia referindo que a avaliação parece ser realizada como uma tarefa burocrática e que não tem implicações para a melhoria da prática educativa. Foi por ter constatado este facto, que a professora Isabel, apresentou no final do ano letivo passado (2017/2018) uma comunicação intitulada por “Remar contra a maré de uma avaliação burocrática”.</p> <p>A professora refere que as educadoras têm dificuldades em se situar entre a avaliação que costumavam fazer do desenvolvimento de cada criança e a avaliação da aprendizagem. Como sentem e demonstram esta dificuldade, têm tendência para seguir o que é praticado nas escolas.</p>	
--	--	---	--

3. Categoria: Avaliação alternativa e autêntica			
	Unidades de Registo	Indicadores	Observações
3.1. Conceito	<p>“Os termos alternativa e autêntica surgiram de um certo questionamento da avaliação como é feita tradicionalmente,” “ou seja, uma avaliação só de resultados.”</p> <p>“Portanto chamou-se uma avaliação alternativa e autêntica,” “autêntica porque está integrada no processo, ou seja, não é uma avaliação tradicional,” “primeiro ensina-se depois avalia-se, não.” “O processo de ensino e avaliação estão integrados” “e a avaliação é autêntica porque é feita em situações reais e não em situações que são pensadas só para avaliar.”</p> <p>“A avaliação alternativa e autêntica é aquela que procura corresponder o melhor possível às aprendizagens reais e não a aprendizagens que são verificadas em situação de prova.”</p> <p>[Este tipo de avaliação] “Chama-se assim, [alternativa e autêntica] mas podia ter sido chamada de outra maneira,” “foram os termos que surgiram em várias investigações.”</p> <p>“Por exemplo, uma das formas de fazer avaliação autêntica é o portefólio” “pode ser feita em qualquer grau de ensino, não é específico do pré-escolar.”</p> <p>[Se existe uma forma de avaliação autêntica] “Porque é que nós estamos a fazer uma avaliação em que o aluno é posto em causa num determinado momento” “quando ela [a avaliação] pode estar integrada no processo e ir sendo verificada ao longo do tempo.”</p> <p>“Não é obrigatório que primeiro se ensine e depois se avalie” “e depois se ensine e depois vai-se avaliando aos bocadinhos e depois há uma avaliação final em que entra tudo.” “Isso pode ser feito de outra maneira!”</p>	<p>A professora Isabel refere que os termos “alternativa” e “autêntica” surgiram de um questionamento de como é realizada a avaliação tradicionalmente, “ou seja, uma avaliação só de resultados”.</p> <p>Tendo, por isso, surgido a avaliação alternativa e autêntica. Autêntica porque está integrada no processo e, por isso, não se trata de uma avaliação tradicional, em que “primeiro ensina-se depois avalia-se”.</p> <p>A professora defende que o processo de ensino e aprendizagem estão integrados. A Avaliação é autêntica porque é feita em situações reais e não em situações que são pensadas apenas para avaliar.</p> <p>A avaliação alternativa e autêntica é aquela que procura corresponder o melhor possível às aprendizagens reais e não às aprendizagens que são verificadas em situação de prova.</p> <p>A professora esclarece que a avaliação se intitula por “Alternativa e autêntica”, mas “podia ter sido chamada de outra maneira”. Estes foram os dois termos que surgiram em várias investigações.</p> <p>Uma das formas de fazer avaliação autêntica é com o portefólio, que pode ser realizado em qualquer grau de ensino. Não é específico da Educação Pré-Escolar.</p> <p>A professora Isabel refere ainda que, se existe uma forma de fazer avaliação de uma forma autêntica, ou seja, processual e contextualizada, por que razão se faz “uma avaliação em que o aluno é posto em causa num determinado momento”, quando a avaliação pode ser “integrada no processo e ir sendo verificada ao longo do tempo”.</p> <p>Salvaguarda que não é obrigatório que “primeiro se ensine e depois de avalie”, ou seja, a avaliação vai sendo feita “aos bocadinhos” e depois há uma avaliação final onde entram todos estes registos “e depois há uma avaliação final em que entra tudo”. A professora Isabel defende “Isso pode ser feito de outra maneira!”.</p>	
3.2. Portefólio em Educação Pré-Escolar: Conceito e utilização	<p>“Penso que é uma maneira de organizar a documentação da produção da criança.”</p>	<p>O portefólio é uma forma de “organizar a documentação da produção da criança”. Acrescenta ainda que, no fundo as práticas tradicionais dos educadores de infância já eram uma</p>	

	<p>“No fundo, as práticas tradicionais dos educadores de infância e dos dossiers dos meninos que metiam lá tudo o que eles faziam”</p> <p>“era já uma forma de portefólio.”</p> <p>“Agora aquilo que se pensa que é mais importante são duas coisas,”</p> <p>“um portefólio tem uma escolha do que é mais interessante.”</p> <p>“Uma escolha que é feita também pela criança, que lhe dá consciência da sua aprendizagem em que ela explica porque escolheu.”</p> <p>“Há outras formas de organização do portefólio,”</p> <p>“por exemplo, há aquela forma de portefólio que se chama histórias de aprendizagem”</p> <p>“que é utilizada na Nova Zelândia”</p> <p>“por um currículo que é bastante reconhecido internacionalmente “Te Whariki”.”</p> <p>“Esta é outra forma de portefólio.”</p> <p>“Há muitas maneiras de organizar,”</p> <p>“se é por ordem cronológica, por áreas, por aspetos transversais e isso tem de ser discutido.”</p> <p>“E mesmo os educadores que usam há muitos anos o portefólio dizem que tem de se evoluir sempre,”</p> <p>“mas isso devia de ser feito, de preferência, em equipa.”</p> <p>“Não há uma única maneira de fazer portefólio, mas é essencial saber-se o que é um portefólio.”</p> <p>“É importante que o portefólio fique como memória para o educador e para o grupo,”</p> <p>“para que as crianças também possam avaliar os progressos da sua aprendizagem.”</p> <p>“Como fazia há dois meses, há três meses.”</p> <p>“É importante que um portefólio seja um instrumento,”</p> <p>“não é uma coisa para ficar arrumada,”</p> <p>“é um instrumento que deve ser partilhado”</p> <p>“no grupo em que as crianças mostram umas às outras o que fizeram.”</p> <p>“O portefólio pode ser completado com observações da educadora,”</p> <p>“com observações dos pais”</p> <p>“ou com documentos dos pais,”</p> <p>“coisas que as crianças fizeram em casa e querem trazer.”</p>	<p>forma de fazer portefólio, pois os dossiers de cada criança continham tudo o que eles faziam.</p> <p>Destaca que o portefólio tem uma escolha, uma escolha do que é mais interessante. Uma escolha que também é feita pela criança, dando-lhe “consciência da sua aprendizagem em que ela explica porque escolheu” determinado registo para colocar no portefólio.</p> <p>Há outras formas de organizar o portefólio. Como por exemplo, o portefólio chamado “histórias de aprendizagem”, que é utilizado na Nova Zelândia, “por um currículo que é reconhecido internacionalmente Te Whariki”. Esta é outra forma de portefólio.</p> <p>A professora Isabel refere que existem diversas formas de organizar um portefólio, pode ser “por ordem cronológica, por áreas, por aspetos transversais”. A forma como o portefólio está organizado deve ser discutida.</p> <p>Até mesmo os educadores que usam há muitos anos o portefólio, dizem que “tem de se evoluir sempre”, de preferência em equipa.</p> <p>Isabel reforça a ideia “Não há uma única maneira de fazer portefólio”. No entanto, é ainda mais importante saber-se o que é um portefólio. É crucial que o portefólio fique na memória do educador e do grupo, para que as “crianças também possam avaliar os progressos da sua aprendizagem”, perceber como fazia “há dois meses, há três meses”.</p> <p>É importante que o portefólio seja um instrumento que deve ser utilizado e partilhado “no grupo em que as crianças mostram umas às outras o que fizeram”, não é “uma coisa para ficar arrumada”.</p> <p>O portefólio pode ser completado com “observações da educadora, com observações dos pais ou com documentos dos pais, coisas que as crianças fizeram em casa e querem trazer”.</p>	
--	--	---	--

	<p>“Onde começaram os portefólios?”</p> <p>“Os portefólios começaram sobretudo para os artistas plásticos que, em vez de currículo, tinham um dossier.”</p> <p>“O portefólio é uma forma de organizar os seus melhores trabalhos”</p> <p>“como forma de apoio ao currículo ou até como alternativa ao currículo.”</p> <p>“É a transposição disso no processo educativo e de progresso das crianças.”</p> <p>“Portanto não há um igual ao outro, cada criança fez o seu percurso e aquilo que para uma é importante não é para outra.”</p> <p>“Se a educadora manda fazer fichas iguais para todos é muito difícil fazer portefólios e portefólios diferentes.”</p> <p>“Alguns educadores utilizam uma avaliação por portefólio”</p> <p>“com a participação das crianças,”</p> <p>“mas nas oficinas de formação sobre planeamento e avaliação,”</p> <p>“dei conta que muitas educadoras ouviram falar de portefólio, mas não sabem o que é, como se organiza, o que deve ser incluído,”</p> <p>“outras procuraram ser esclarecidas através da frequência de ações de formação,”</p> <p>“mas o que contam dessa formação, não tem nada a ver com a conceção das OCEPE.”</p> <p>“Para além destas, outra dificuldade em implementar esta perspectiva de avaliação”</p> <p>“tem a ver com a participação dos diferentes intervenientes,”</p> <p>“não só durante o processo, mas também nos balanços finais periódicos.”</p> <p>“Algumas educadoras incluem na sua informação periódica aos pais, o que cada criança aprendeu,”</p> <p>“a opinião da própria criança sobre as suas aprendizagens.”</p> <p>“Mas, a recolha e registo das opiniões dos pais sobre essa aprendizagem parece ser mais rara.”</p>	<p>A professora Isabel recorda a origem dos portefólios, “começaram sobretudo para os artistas plásticos que, em vez de currículo, tinham um dossier”. O portefólio é um recurso para organizar os seus melhores trabalhos e que serve como uma “forma de apoio ao currículo ou até como alternativa ao currículo”.</p> <p>O mesmo se verifica no processo educativo e de progresso das crianças. Portanto, não existe um portefólio igual ao outro, uma vez que “cada criança fez o seu percurso e aquilo que para uma é importante não é para outra”.</p> <p>Por outro lado, se a educadora “manda fazer fichas iguais para todos é muito difícil fazer portefólios e portefólios diferentes”. A professora Isabel refere que alguns educadores recorrem à avaliação por portefólio, “com a participação das crianças”. No entanto, nas oficinas de formação sobre o planeamento e avaliação em que está presente deu conta que “muitas educadoras ouviram falar de portefólio, mas não sabem o que é, como se organiza, o que deve ser incluído”.</p> <p>Ainda nessas formações, algumas educadoras procuraram ser esclarecidas sobre esta temática, Avaliação com portefólio, “através da frequência de ações de formação”, mas o que relatam nessas formações não vai ao encontro do que está preconizado nas OCEPE 2016.</p> <p>Para além das dificuldades acima referidas, a outra dificuldade surge quando o educador implementa uma avaliação por portefólio e tenta envolver os diferentes intervenientes. Esta participação não deve ocorrer só no decorrer do processo, “mas também nos balanços finais periódicos”.</p> <p>Apesar das educadoras incluíram na informação periódica o que cada criança aprendeu e a opinião dela sobre as aprendizagens vivenciadas, “a recolha e registo das opiniões dos pais sobre essa aprendizagem parece ser mais rara”.</p>	
--	---	--	--

ANEXO VI: DIGITALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DO ANTÓNIO



Figura 1: Frente do Portefólio do António



Figura 2: Desenho feito pelo António para colocar no portefólio

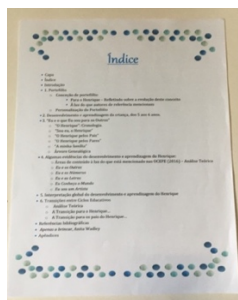


Figura 3: Índice do Portefólio do António

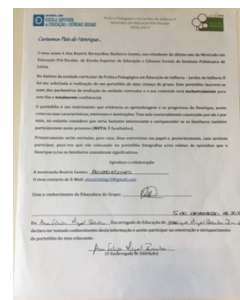


Figura 4: Autorização para a realização do Portefólio



Figura 5: Introdução do Portefólio (Parte 1)

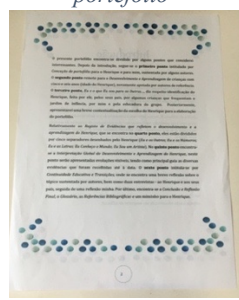


Figura 6: Introdução do Portefólio (Parte 2)

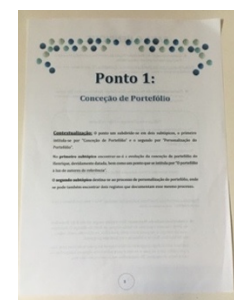


Figura 7: Ponto 1 – Conceções de Portefólio

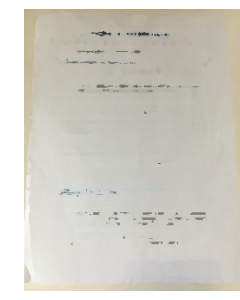


Figura 8: Ponto 1 – Conceção de Portefólio para o António (Parte 1)

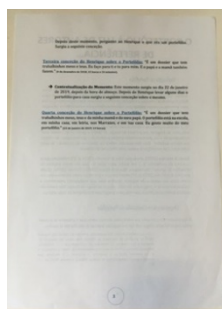


Figura 9: Ponto 1 – Conceção de Portefólio para o António (Parte 2)

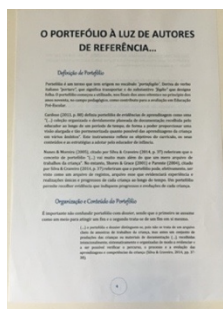


Figura 10: Ponto 1 – Conceção de Portefólio por autores de referência (Parte 1)

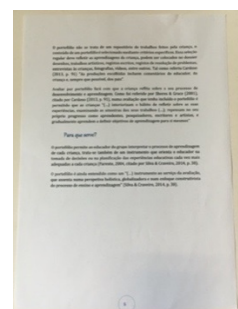


Figura 11: Ponto 1 – Conceção de portefólio por autores de referência (Parte 2)

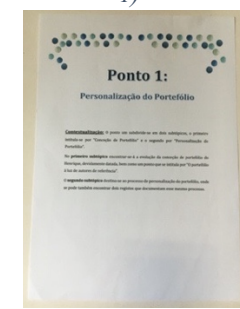


Figura 12: Ponto 1 – Personalização do Portefólio pelo António

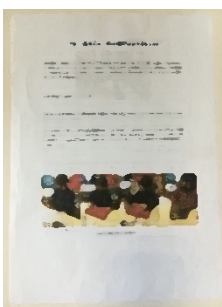


Figura 13: Ponto 1 – Personalização do Portefólio pelo António – Exterior do dossier (Parte 1)

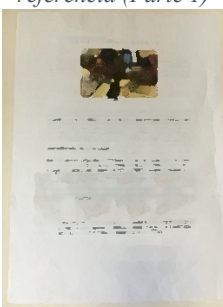


Figura 14: Ponto 1 – Personalização do Portefólio pelo António – Exterior do dossier (Parte 2)

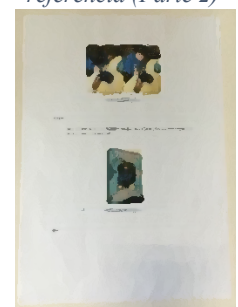


Figura 15: Ponto 1 – Personalização do Portefólio pelo António – Exterior do dossier (Parte 3)

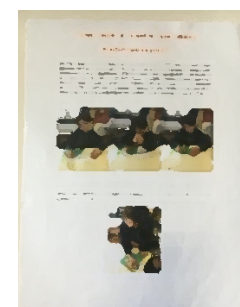


Figura 16: Ponto 1 – Personalização do Portefólio pelo António – Desenho livre para colar no Portefólio

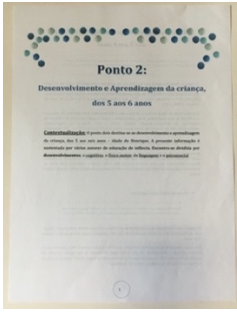


Figura 17: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos

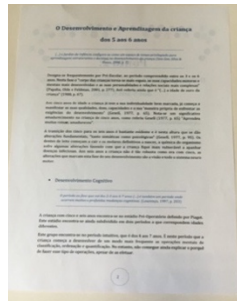


Figura 18: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos (Parte 1)

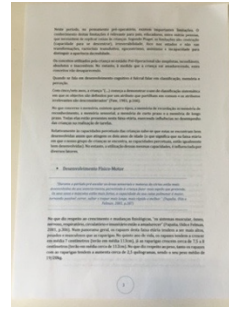


Figura 19: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos (Parte 2)

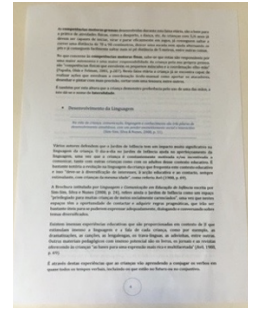


Figura 20: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos (Parte 3)

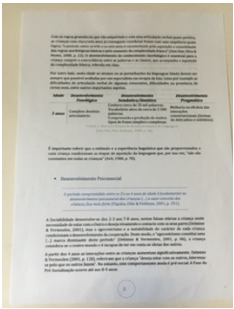


Figura 21: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos (Parte 4)

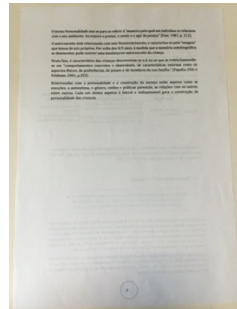


Figura 22: Ponto 2 – Desenvolvimento e Aprendizagem da criança dos 5 aos 6 anos (Parte 5)

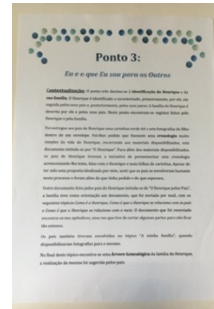


Figura 23: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros



Figura 24: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha do António “Sou eu, o António” (Parte 1)



Figura 25: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha do António “Sou eu, o António” (Parte 2)



Figura 26: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 1)



Figura 27: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 2)



Figura 28: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 3)



Figura 29: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 4)



Figura 30: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 5)



Figura 31: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António” (Parte 6)

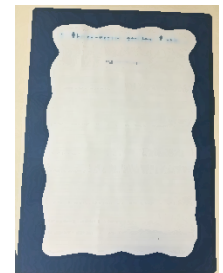


Figura 32: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 1)

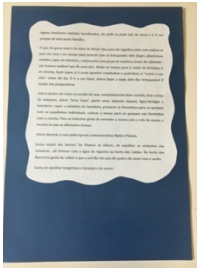


Figura 33: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 2)

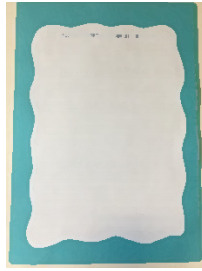


Figura 34: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 3)

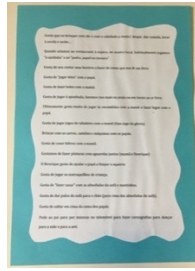


Figura 35: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 4)



Figura 36: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 5)

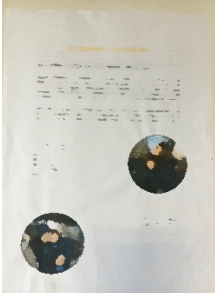


Figura 37: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “A Minha Família” (Parte 1)

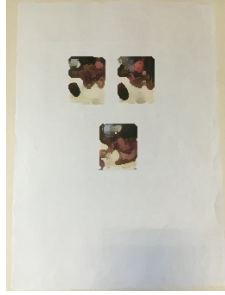


Figura 38: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “A Minha Família” (Parte 2)

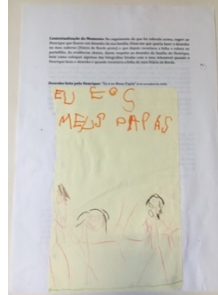


Figura 39: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “A Minha Família” (Parte 3)



Figura 40: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 1)

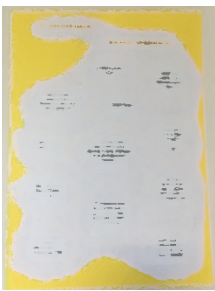


Figura 41: Ponto 3 – Eu e o que Eu sou para os Outros – Partilha dos Pais “O António pelos Pais” (Parte 2)

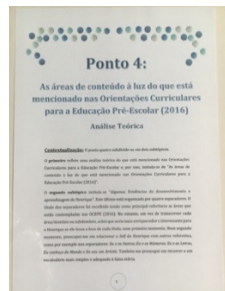


Figura 42: Ponto 4 – As Áreas de conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE – Análise Teórica (Parte I)

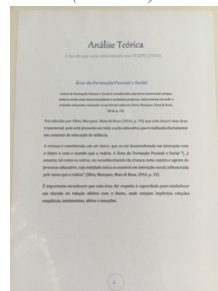


Figura 43: Ponto 4 – As Áreas de conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE – Análise Teórica (Parte II)

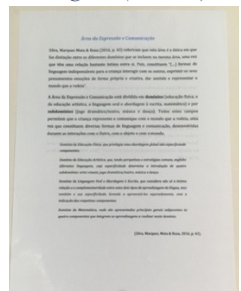


Figura 44: Ponto 4 – As Áreas de conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE – Análise Teórica (Parte III)

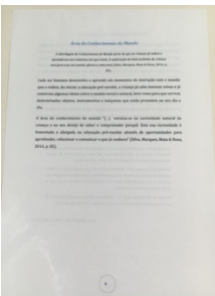


Figura 45: Ponto 4 – As Áreas de conteúdo à luz do que está mencionado nas OCEPE – Análise Teórica (Parte IV)



Figura 46: Ponto 4 – Algumas Evidências do Desenvolvimento e Aprendizagem do António



Figura 47: Ponto 4 – Separador idealizado e elaborado pelo António “Eu e os Outros”

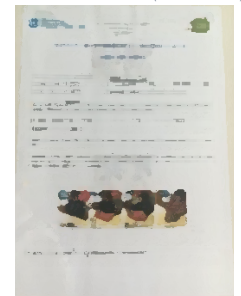


Figura 48: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte I)

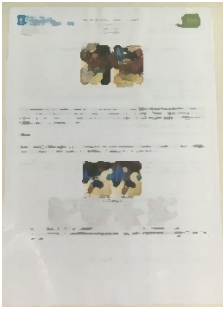


Figura 49: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte II)

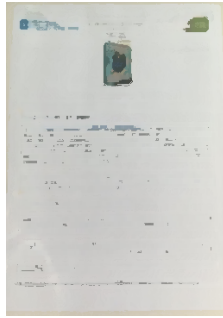


Figura 50: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte III)

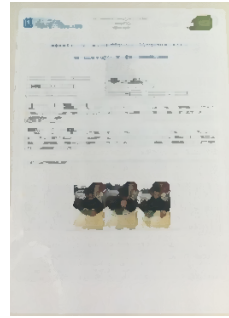


Figura 51: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Vai ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte I)

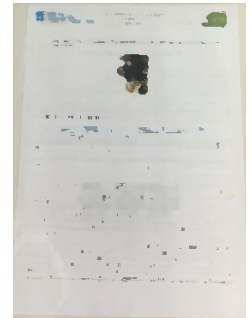


Figura 52: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Vai ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte II)

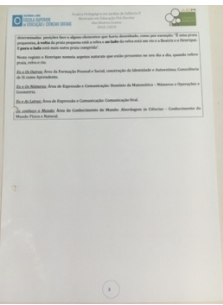


Figura 53: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Vai ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte III)

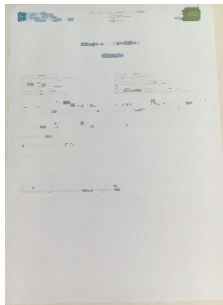


Figura 54: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Afilhada” (Parte I)

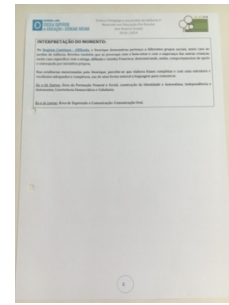


Figura 55: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Afilhada” (Parte II)

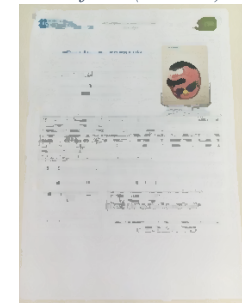


Figura 56: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte I)

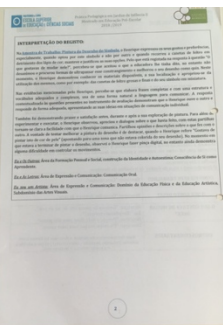


Figura 57: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte II)



Figura 58: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte I)

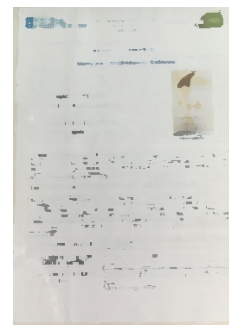


Figura 59: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte II)

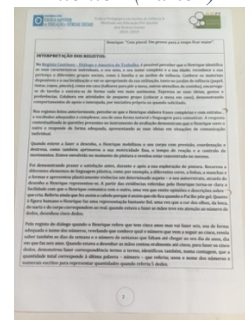


Figura 60: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte III)

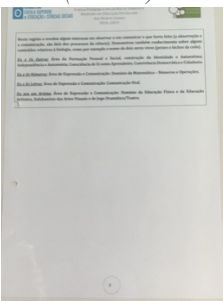


Figura 61: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte III)



Figura 62: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Comentário à Fotografia Partilhada Pelos Pais” (Parte I)

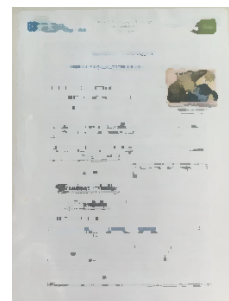


Figura 63: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Comentário à Fotografia Partilhada Pelos Pais” (Parte II)

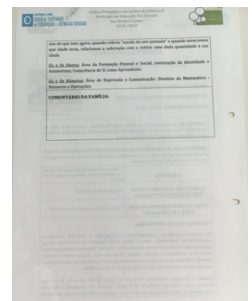


Figura 64: Ponto 4 – Separador “Eu e os Outros” – Evidência “Comentário à Fotografia Partilhada Pelos Pais” (Parte III)



Figura 65: Ponto 4 – Separador idealizado e elaborado pelo António “Eu e os Números”

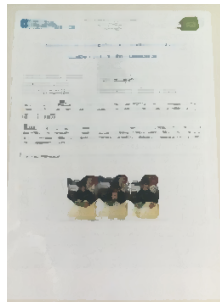


Figura 66: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte I)

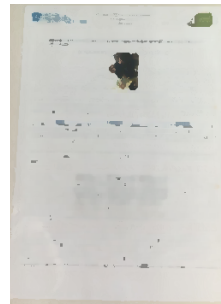


Figura 67: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte II)

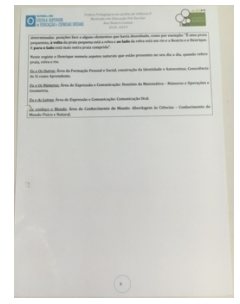


Figura 68: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte II)



Figura 69: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “A Minha Espetada de Frutos”



Figura 70: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenhei Conjuntos de Frutos” (Parte I)

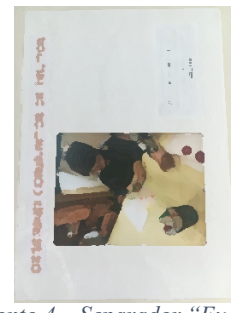


Figura 71: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Desenhei Conjuntos de Frutos” (Parte II)

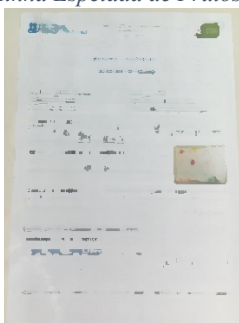


Figura 72: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenhei Conjuntos de Frutos” (Parte III)

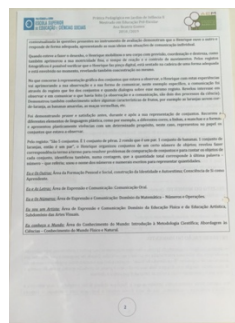


Figura 73: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenhei Conjuntos de Frutos” (Parte IV)

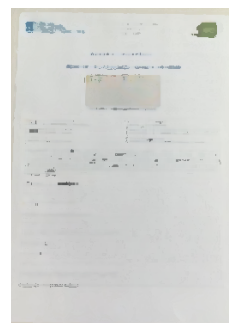


Figura 74: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte I)

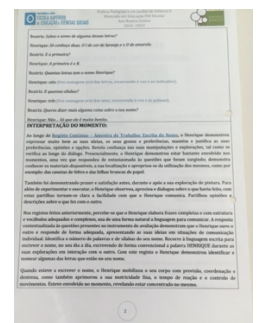


Figura 75: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte II)

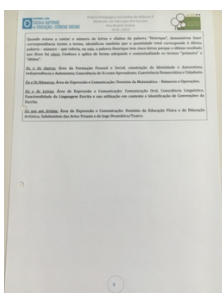


Figura 76: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte III)

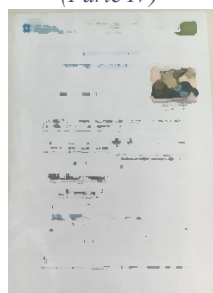


Figura 77: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Comentário à Fotografia Partilhada Pelos Pais” (Parte I)

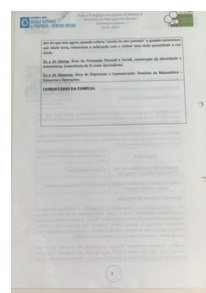


Figura 78: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Comentário à Fotografia Partilhada Pelos Pais” (Parte II)

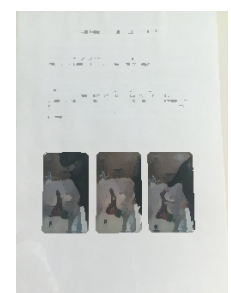


Figura 79: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “O António e as Garrafas do Bj-Max”



Figura 80: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte I)

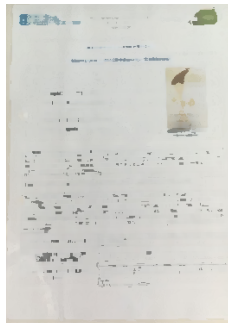


Figura 81: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte II)

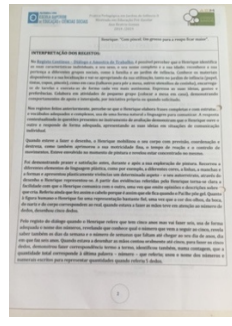


Figura 82: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte III)

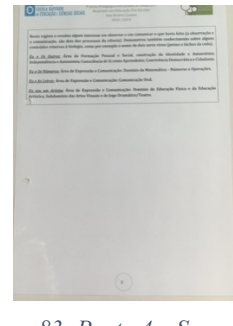


Figura 83: Ponto 4 – Separador “Eu e os Números” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte IV)

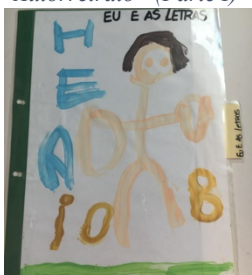


Figura 84: Ponto 4 – Separador idealizado e elaborado pelo António “Eu e as Letras”

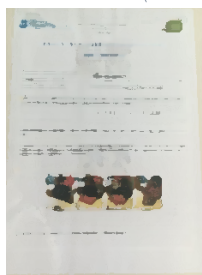


Figura 85: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte I)

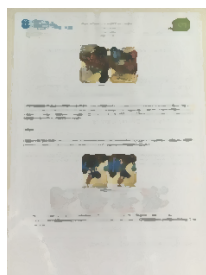


Figura 86: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte II)

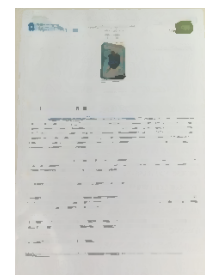


Figura 87: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte III)

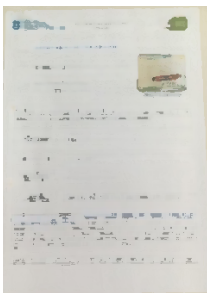


Figura 88: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte I)

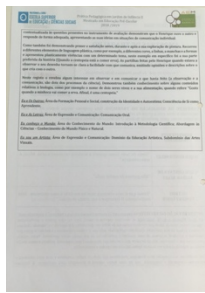


Figura 89: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte II)

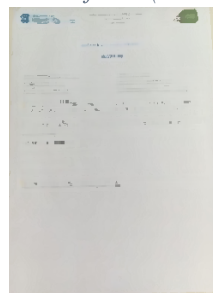


Figura 90: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Afilhada” (Parte I)



Figura 91: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Afilhada” (Parte II)

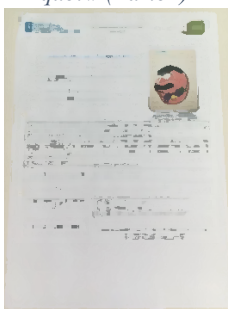


Figura 92: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte I)

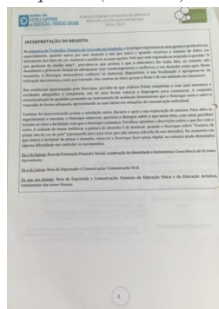


Figura 93: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte II)

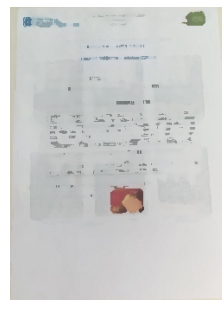


Figura 94: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte I)



Figura 95: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte II)

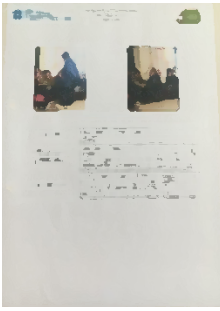


Figura 96: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte III)



Figura 97: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Diálogo sobre a Rotina Diária do António” (Parte I)



Figura 98: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Diálogo sobre a Rotina Diária do António” (Parte II)

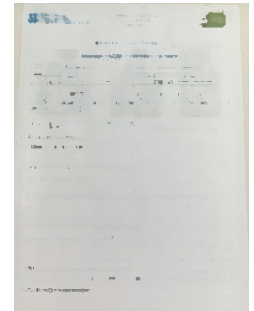


Figura 99: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Diálogo sobre a Estrela do Mar” (Parte I)

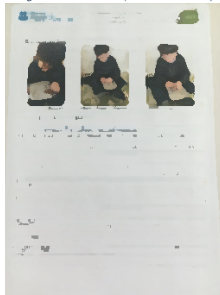


Figura 100: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Diálogo sobre a Estrela do Mar” (Parte II)

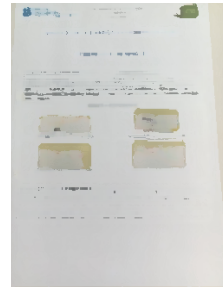


Figura 101: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte I)

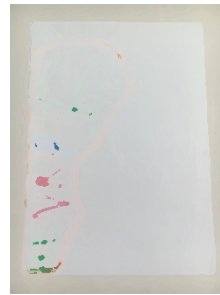


Figura 102: Ponto 4 – Separador “Eu e as Letras” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte II)

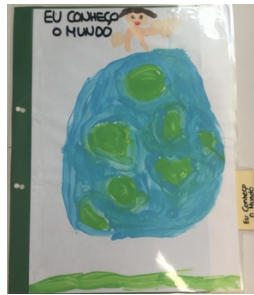


Figura 103: Ponto 4 – Separador idealizado e elaborado pelo António “Eu Conheço o Mundo”

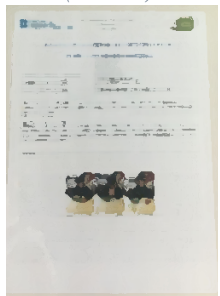


Figura 104: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte I)

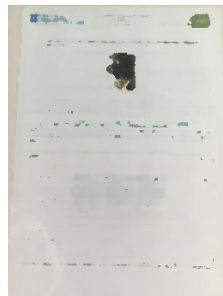


Figura 105: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte II)

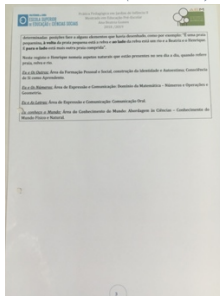


Figura 106: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Vai Ser a Capa do Meu Portefólio” (Parte III)

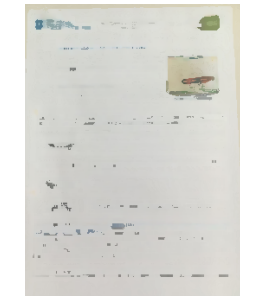


Figura 107: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte I)

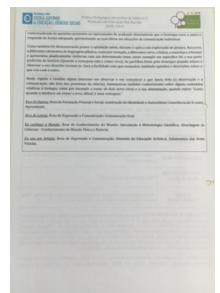


Figura 108: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte II)



Figura 109: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte I)



Figura 110: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte II)

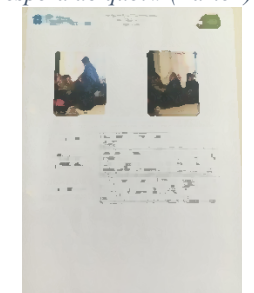


Figura 111: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Comentário a Fotografias da Experiência Sensorial realizada através do livro «Beijinhos Beijinhos»” (Parte III)

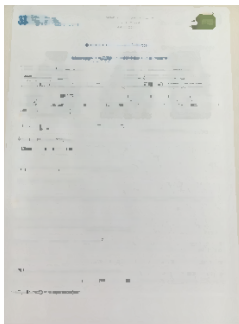


Figura 112: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Diálogo sobre a Estrela do Mar” (Parte I)

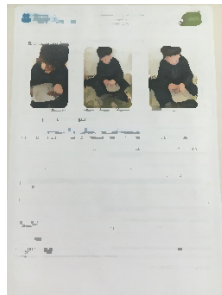


Figura 113: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Diálogo sobre a Estrela do Mar” (Parte II)



Figura 114: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Diálogo sobre a Rotina Diária do António” (Parte I)



Figura 115: Ponto 4 – Separador “Eu Conheço o Mundo” – Evidência “Diálogo sobre a Rotina Diária do António” (Parte I)



Figura 116: Ponto 4 – Separador idealizado e elaborado pelo António “Eu Sou um Artista”

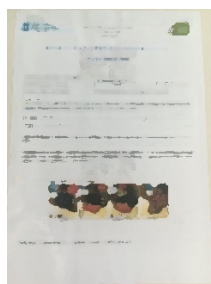


Figura 117: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte I)

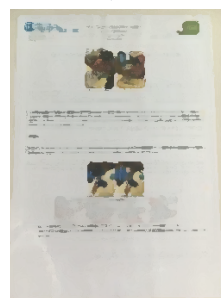


Figura 118: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte II)



Figura 119: Ponto – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “O Meu Portefólio” (Parte III)



Figura 120: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte I)

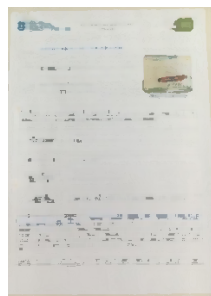


Figura 121: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte II)

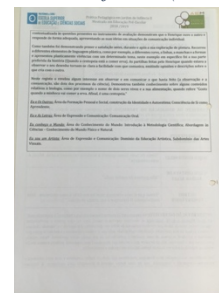


Figura 122: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Desenho sobre a História «À espera do quê?» (Parte III)

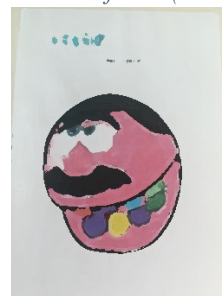


Figura 123: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte I)

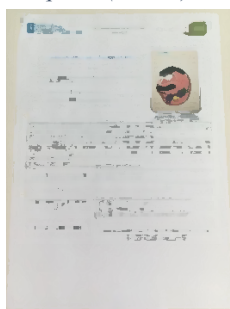


Figura 124: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte II)

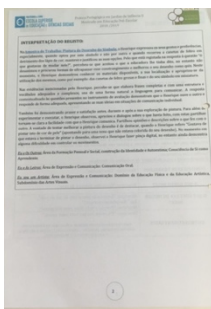


Figura 125: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Desenho do símbolo do António” (Parte III)



Figura 126: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte I)

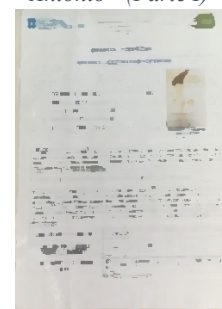


Figura 127: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte II)

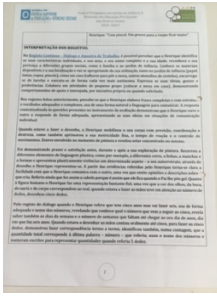


Figura 128: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte III)

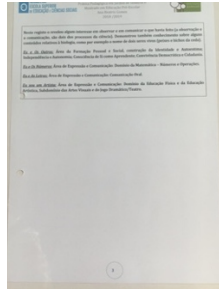


Figura 129: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Pintura do Autorretrato” (Parte IV)

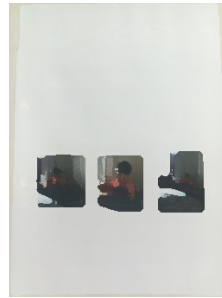


Figura 130: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “O António a Cantar e a Tocar Guitarra”



Figura 131: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte I)

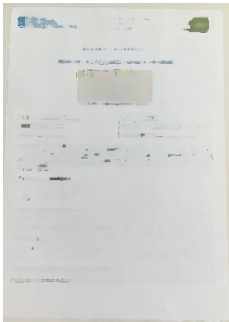


Figura 132: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte II)

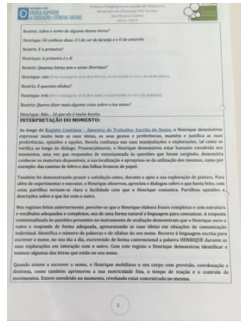


Figura 133: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte III)

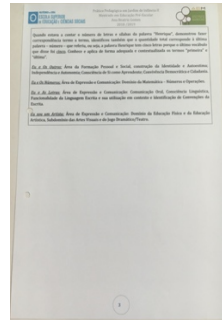


Figura 134: Ponto 4 – Separador “Eu Sou um Artista” – Evidência “Amostra de Trabalho – Escrita do Nome” (Parte IV)

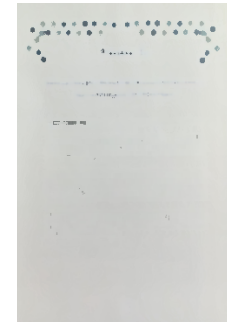


Figura 135: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António

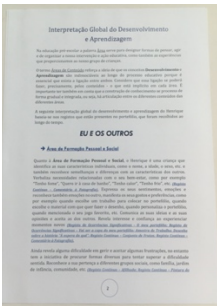


Figura 136: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António (Parte I)

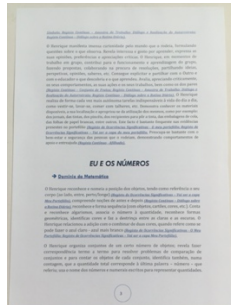


Figura 137: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António (Parte II)

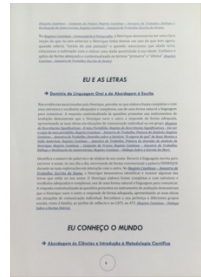


Figura 138: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António (Parte III)

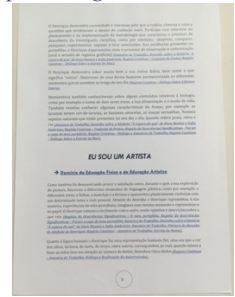


Figura 139: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António (Parte IV)



Figura 140: Ponto 5 – Interpretação Global do Desenvolvimento e da Aprendizagem do António (Parte IV)

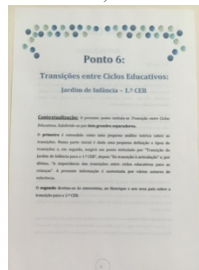


Figura 141: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Jardim de Infância – 1.º CEB

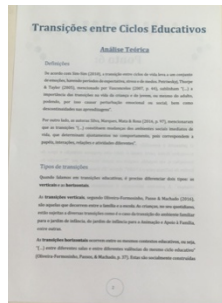


Figura 142: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Análise Teórica (Parte I)

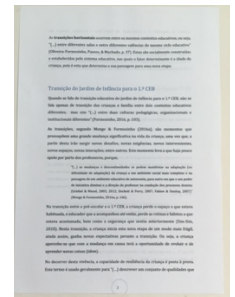


Figura 143: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Análise Teórica (Parte II)

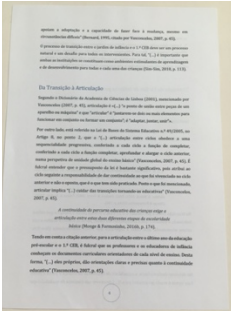


Figura 144: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Análise Teórica (Parte III)

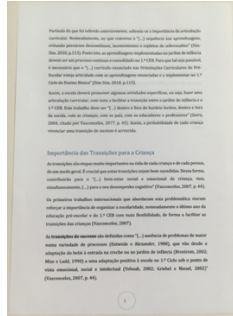


Figura 145: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Análise Teórica (Parte IV)

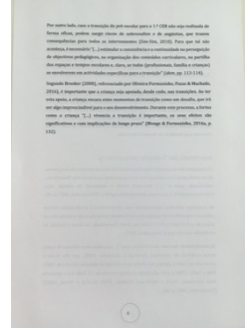


Figura 146: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: Análise Teórica (Parte V)

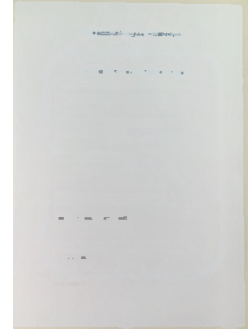


Figura 147: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: A Transição para o António

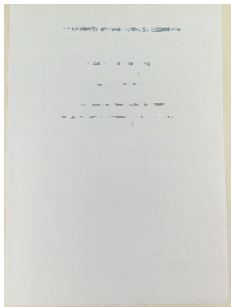
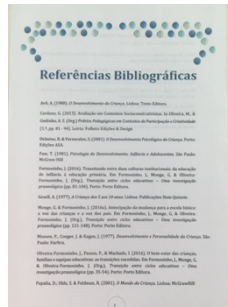


Figura 148: Ponto 6 – Transições entre Ciclos Educativos: A Transição para os Pais do António



Figuras 149 e 151: Referências Bibliográficas do Portefólio do António

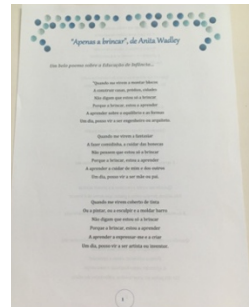
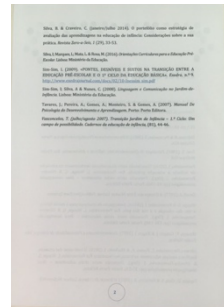


Figura 150: Poema "Apenas a Brinca" de Anita Wadley (Parte I)

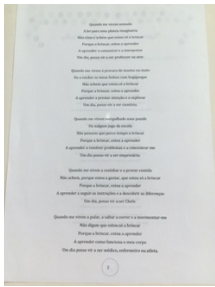


Figura 151: Poema "Apenas a Brinca" de Anita Wadley (Parte II)

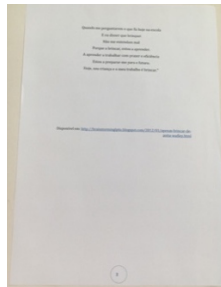


Figura 152: Poema "Apenas a Brinca" de Anita Wadley (Parte III)

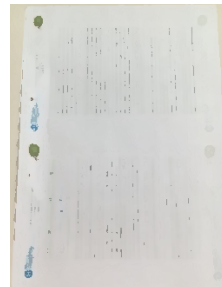


Figura 153: Apêndice 1 – Documento Original realizado pelos pais do António (Parte I)

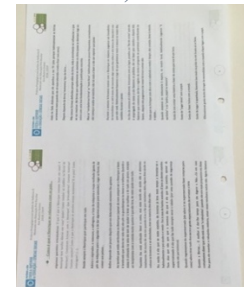


Figura 154: Apêndice 1 – Documento Original realizado pelos pais do António (Parte II)

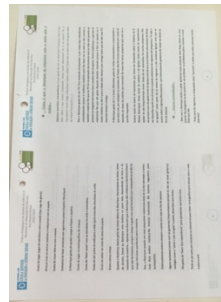


Figura 155: Apêndice 1 – Documento Original realizado pelos pais do António (Parte III)

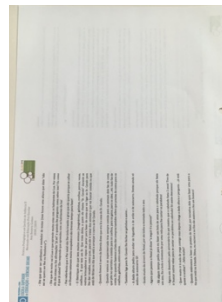


Figura 156: Apêndice 1 – Documento Original realizado pelos pais do António (Parte IV)