



Um percurso de aprendizagem na construção de portfólios com crianças de creche

Ana Cristina Silvestre Policarpo

Resumo

Este projeto surgiu das dificuldades evidenciadas por duas educadoras de infância de uma creche do concelho de Cascais, na construção de portfólios de avaliação das aprendizagens das crianças. Partindo desta dificuldade e do interesse das educadoras em aprender a construir portfólios, deu-se início a um projeto de investigação ação que tinha como objetivo a melhoria da construção de portfólio com crianças, considerando a importância que assume nesta discussão o direito da participação, acreditando que é possível 'dar voz' às crianças pequenas. Tendo por base um quadro teórico que integra o contributo das três áreas do saber que estudam a infância – Pedagogia, Sociologia e Psicologia – procurou-se esclarecer o conceito de portfólio de aprendizagem. Foram proporcionados momentos de partilha de dúvidas e co-construção de aprendizagens acerca da construção dos portfólios com as duas educadoras, que expressaram vontade de saber mais e de dar início a um caminho de melhoria, que não se pretende ver terminado no final deste projeto. Os resultados revelam que é possível incluir as crianças de creche na construção dos seus portfólios. Evidenciam ainda que, num curto espaço de tempo, as 40 crianças (dois grupos com 21 e 19 crianças) envolveram-se ativamente, uma vez que a sua opinião não só é tida em conta como é decisiva neste processo. As duas educadoras envolvidas consideram que este é um processo que traz grandes vantagens para as crianças, apesar de algumas dificuldades que a equipa sentiu na sua construção. Acreditam ainda que este é um instrumento que promove a aprendizagem ativa e o desenvolvimento das crianças de creche e que, criando uma 'cultura de portfólio' em que todos os implicados conhecem e compreendem o instrumento, é possível assegurar o direito de participação nos processos de avaliação destas crianças, que são pequenas mas competentes.

Palavras-chave: portfólio de aprendizagem da criança, participação, avaliação

Abstract

This project emerged from the difficulties highlighted by the educators of a nursery in Cascais, in building children learning portfolios. With this difficulty and interest of educators on learning to build portfolios, has begun an action-research project to improve portfolio construction with children, focusing on the right of participation and believing that it is possible to 'give voice' to infants 'hearing them'. Based on a theoretical framework that integrates the contribution of the three areas of knowledge that study childhood - Pedagogy, Sociology and Psychology – we attempted to clarify the concept of learning portfolio and meet some theories. Sharing moments of doubt and co - construction of learning in the group that joined the project, emerged the desire to learn more and to start a path of improvement, that will not be completed at the end of this project. The results reveal that it is possible to include children from nursery to build their portfolios. Also show that in a short period of time, children are actively involved in a way that their opinion is not only taken into account as it is decisive in this process.

The educators believe that this is a process that brings great advantages for children, despite some difficulties that the team felt in its construction. Still believe that this is an instrument that promotes active learning and development of children and childcare and by creating a 'culture of portfolio' in which all involved know and understand the instrument, it is possible to ensure the right to participate in their assessment, to children who are small but competent.

Key-words: children portfolio of learning, participation, evaluation.

Introdução

Se antes a creche era apenas um local de cuidados e afetos, longo foi o caminho percorrido pela equipa, da creche onde foi desenvolvido o projeto, em desconstruir esta imagem e provar que a creche é um local de aprendizagens privilegiado e promotor do desenvolvimento saudável das crianças.

Este percurso, que ainda continua a ser trilhado, começou a partir de um novo quadro teórico pensado pela coordenadora da creche. O projeto educativo da valência mostra-nos que os profissionais procuraram fundamentar-se nas diferentes áreas do conhecimento que estudam a Infância (Pedagogia, Psicologia e Sociologia) procurando a informação mais recente acerca da importância da creche para o desenvolvimento infantil. De fato as práticas e as perspetivas destes profissionais em relação às crianças e à creche, foram melhorando e tem-se vindo a observar, neste contexto, uma desconstrução da visão tradicional da infância.

Este caminho tem vindo a ser feito em equipa, da qual a investigadora faz parte e tem incidido essencialmente em procurar estratégias e metodologias para melhorar o planeamento, de modo a proporcionar atividades significativas, promotoras de uma aprendizagem ativa que vai ao encontro dos princípios e valores socio-constructivistas da instituição.

Neste processo de desenvolvimento de qualidade nasceu este projeto de intervenção educacional. Numa perspetiva em que a criança participa ativamente, surgiu a questão: Como é que o educador monitoriza e avalia as aprendizagens das crianças?

Nesta equipa do Setor da Primeira Infância, constituída por seis Educadoras e treze Auxiliares de Educação, cada educadora tem autonomia para utilizar os instrumentos de monitorização da prática com os quais se identifica, sendo que duas delas, as que participaram neste projeto, diziam utilizar os portfólios como instrumento de monitorização das aprendizagens e avaliação das crianças.

Partindo do portfólio e de algumas dúvidas por parte das educadoras na sua construção, surgiu a necessidade de iniciar um processo de melhoria na construção dos portfólios de aprendizagens com crianças de creche. Para tal foram proporcionados momentos de partilha de conhecimento acerca de portfólio de aprendizagens das crianças com as educadoras, foram identificadas diferentes estratégias de construção [em creche], foi definida uma estrutura, foram aferidas estratégias para tornar as crianças verdadeiramente autoras dos seus portfólios e foi fomentado nas equipas e nas crianças implicadas uma 'cultura de portfólio'.

A importância da creche

De acordo com Coelho (2004) em Portugal tem sido realizada pouca investigação acerca da educação coletiva de crianças em creche. Segundo a autora, embora seja socialmente aceite que as experiências precoces têm um impacto duradouro no desenvolvimento da criança, e também que uma das principais variáveis que influenciam a qualidade dos cuidados e educação da criança em creche se relaciona com a formação e o desempenho dos profissionais que aí trabalham, o modo como eles compreendem as suas práticas e contextos de práticas não têm sido interrogados.

Diversos autores (Rinaldi, 1993, 2001; Leavitt, 1994; Silin, 1995; Cannella, 1997, 1999; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; Burman, 2001; Fleeer, 2003a, 2003b, citados por Coelho, 2004) têm questionado a visão pré-determinada e universal da infância, assim como a generalização das práticas educativas.

Também na área da psicologia alguns autores revelam a importância do atendimento à primeira infância. Brazelton e Greenspan (2002, citados por Carvalho, 2005) afirmam que: “A primeira infância é simultaneamente a fase mais crítica e a mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. (...). Não podemos negligenciar as crianças nesses seus primeiros anos de vida” (p. 12)

Outros autores (Sroufe, 1990; Wagner & Tarkiel, 1994, citados por Coelho, 2008) continuam a considerar desejável que as crianças pequenas possam ficar em casa. No entanto Coelho (2008) refere que é cada vez mais frequente que a criança pequena não possa permanecer com a sua mãe e que por isso, “a discussão acerca das formas de organizar os cuidados e educação deverá centrar-se na organização de modelos que (...) tomam simultaneamente em linha de conta as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias”(p.24)

Relativamente à organização dos cuidados e educação para crianças dos 0 aos 3 anos, em Portugal são-lhe atribuídas, duas grandes finalidades: “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (Ministério da Educação, 2000, p. 40).

Para estas finalidades foram definidos três objetivos específicos: “proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado”; “colaborar estreita-

mente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças”; e “colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado” (op. cit., p. 40).

A ideia introduzida por Caldwell (1989, citado por Coelho, 2008) de que as dimensões relativas à educação e aos cuidados deverão estar presentes e ser compreendidas como indissociáveis (educare) levou à sugestão de que “os programas para a infância deverão oferecer essas componentes sob a forma de serviços integrados, que, constituem uma tendência observada internacionalmente e que se baseiam numa redefinição das responsabilidades privadas e públicas”.(p.22)

A participação das crianças

De acordo com Silva & Craveiro (2014) o pensamento contemporâneo reconhece à criança um papel de cidadão ativo com direitos. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas e ratificada por Portugal em 1990, declara o direito de a criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem e o direito à liberdade de expressão (artigo 12º e 13º). Neste contexto, segundo as autoras, tornou-se imperativo uma redefinição do papel da escola no que se refere ao resguardo pelos direitos da criança e à concretização do estatuto de criança-cidadão, no quadro de um ambiente democrático.

Para permitir à criança este papel de autoras do seu desenvolvimento torna-se necessário escutar (Rinaldi, 2006) as crianças, no sentido de interpretar as suas ações. Para crianças de creche, que possam não ter ainda adquirido a linguagem oral ou esta esteja emergente, esta tarefa torna-se mais complexa para as educadoras mas mais significativa para as crianças.

De acordo com Marshall (2006, citado por Azevedo, 2009) ter direito a ser escutada significa, desde logo, ter o direito a ser levada a sério. Moss (2006, citado por Azevedo, 2009) acrescenta que, nos últimos anos, a comunidade científica tem procurado compreender cada vez mais o significado da escuta das crianças. Na sua perspetiva, a nova sociologia da infância enfatiza que as crianças devem ser escutadas enquanto são estudadas. (cf. James & Prout, 1992)

Também na área da Sociologia, a infância tem um papel de participação significativo. De acordo com Tomás (2007) a Convenção dos Direitos da

Criança (CDC), adotada pelas Nações Unidas em 1989, encorajou organizações governamentais e organizações não governamentais a considerarem a participação das crianças. No entanto, segundo a autora, apenas recentemente “surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças, que defende que a criança tem e pode expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (p.48)

De acordo com a autora, participar significa “influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.” (Tomás, 2007, p.49)

Uma avaliação alternativa

Segundo Parente & Formosinho (2005) para “uma escola como espaço de construção, uma concepção da avaliação como regulação do processo pedagógico e como consequência requerem-se processos de avaliação de natureza interativa e ecológica”(p.23)

Com a recente literatura sobre avaliação das aprendizagens, é cada vez mais notório que a avaliação é interpretada de forma relacionada com a regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Este tipo de abordagem tem bastante fundamento no construtivismo, começando-se a alargar a noção da avaliação alternativa em oposição às concepções tradicionais de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2002, referida em Silva & Craveiro, 2014).

A avaliação num ambiente construtivista baseia-se, segundo Edmiaston (2004, citado por Silva & Craveiro, 2014), tanto na criança quanto no currículo constituindo um processo onde se deve “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem” (p.69).

Sendo uma construção alternativa da avaliação é considerada uma opção às técnicas de avaliação padronizadas e às tradicionais fichas de avaliação, pois foca-se no desempenho da criança e nas evidências do que as crianças sabem e podem fazer (Helm, Beneke e Steinheimer, 2007). Segundo Barreira (2001, citado por Silva & Craveiro, 2014) esta avaliação reporta tanto aos processos como aos produtos, considerando a avaliação

e a ação educativa como “atividades interdependentes integrando uma inter-relação partilhada entre o ensino, a aprendizagem e avaliação”. (p.3) Parente e Formosinho (2005) colocam a questão “Como se pode dar voz à criança na avaliação se não se dá voz em todo o processo? É desta forma que se passa da avaliação da criança à noção complexa da avaliação dos contextos, processos e produtos. Na pedagogia transformativa (que requer a organização social do trabalho na classe de forma a promover a participação e a cooperação), é indispensável pensar no contexto social da aprendizagem e suas interfaces.”(p.26)

É numa prestativa de pedagogia participada pela criança que surge o portfólio como estratégia de avaliação alternativa e instrumento de monitorização das suas aprendizagens.

O portfólio como estratégia de avaliação

Segundo Parente e Formosinho (2005) o termo portfólio, que tem vindo a ser cada vez mais utilizado no domínio da educação, “abarca uma grande variedade de interpretações em função da diversidade de propósitos que os portfólios podem servir. Nasce no contexto de movimento social, cultural e educacional.”(p.30)

De acordo com McAfee & Leong, (1997, citados por Parente & Formosinho, 2005) o portfólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo.

Apresenta-se assim, de acordo como uma estratégia de avaliação que se inscreve no movimento de avaliação alternativa (Oliveira-Formosinho, 2002 & Parente, 2004 citados em Parente & Formosinho, 2005) e que “apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança.”(p.30)

Tendo em conta o contexto educacional, as finalidades e os participantes, são vários os tipos de portfólios.

De acordo com Silva e Craveiro (2014) alguns autores distinguem diferentes tipos de portfólios, como, por exemplo Cole (citado em Losardo e Notari-Syverson, 2001) fala de process portfólio e product portfólio. Outros, como Coelho e Campos (2003), distinguem portfólio de aprendizagem, de apresentação e de avaliação. Shores e Grace (2001) distinguem portfólio individual, de aprendizagem e demonstrativo.

Como se pretende construir portfólios com crianças de creche (até aos três anos de idade), pretende-se nesta investigação, focar mais sobre uma visão integral de portfólio de aprendizagens que, por refletir o desenvolvimento de cada criança ao longo do tempo, constitui-se também como instrumento de avaliação.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, citadas por Azevedo, 2009) a consulta da documentação da aprendizagem das crianças organizada em portfólios é um dos momentos mais importantes do processo de avaliação das suas aprendizagens. As autoras acreditam que é este momento que revela uma prática baseada na “crença na competência da criança para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social”(p.171)

O portfólio, enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens tem, segundo Silva & Craveiro (2014), como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.

Tem também um papel muito importante na planificação já que segundo Formosinho & Parente (2005) “é um instrumento que torna possível apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança.” (p.31).

Como Santos e Silva (2007, citados por Silva & Craveiro, 2014) afirmam, no portfólio “a criança é implicada em decisões metacognitivas quando revê, compara e atribui valor aos registos acerca do seu trabalho e aprendizagem”.(p.70)

Como construir um portfólio de aprendizagens com as crianças

De acordo com diversos autores, para além de conter registos demonstrativos das aprendizagens da criança, o portfólio inclui a “voz” da própria criança sobre as evidências de aprendizagem (Belgrad, Burke e Fogarty, 2008, citados por Silva & Craveiro, 2014).

Kankaanranta (1996, citado por Silva & Craveiro, 2014) refere que cada portfólio deverá representar a própria criança, variando, por conseguinte, entre crianças. Desta forma é necessário, segundo (Shores & Grace, 2001) que os educadores aceitem a criatividade, a diversidade, foquem-se em descobrir como as crianças são únicas e as incluam verdadeiramente no processo.

De acordo com Silva & Craveiro (2014), vários são os fatores que influenciam o tipo e a quantidade de elementos a inserir no portfólio, nomeadamente as características da criança, e as próprias oportunidades que lhe são oferecidas no contexto educativo. Neste sentido, Shores e Grace (2001) afirmam que “a ausência de trabalhos de arte no portfólio de um aluno tem mais a revelar sobre a inadequação de um currículo de educação infantil do que sobre a criança.” (p. 47).

É neste sentido importante que a finalidade subjacente à construção dos portfólios esteja sempre presente na sua montagem, precisamente por não se tratar de uma coleção aleatória, mas cronológica e representativa das características e do progresso da criança. (Silva & Craveiro, 2014)

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

No artigo de Silva e Craveiro de 2014, em que os autores pretendiam colocar em evidência as potencialidades e características do processo de elaboração de portfólios de crianças em contexto de educação de infância de modo a apoiar o seu entendimento e uso por parte dos educadores, foram descritas algumas estratégias de implementação, com base em outros referenciais teóricos.

Os desafios na construção de portfólios

Decorrente do estudo que efetuou no âmbito do seu doutoramento, Parente (2004) refere que “a diversidade de significados e interpretações presentes nos discursos e nas práticas produzidas em torno do portfólio, bem como a sua real complexidade requer uma abordagem cuidadosa, refletida e bem fundamentada”(p.31).

A tomada de decisão de realizar a avaliação com recurso ao portfólio é, segundo Parente, um passo importante que exige disponibilidade de tempo não apenas para conceber, montar e organizar o portfólio como também para, de forma continuada, refinar o processo de realização do portfólio.

A autora reconhece que criar e construir um portfólio de avaliação significa inventar uma estrutura, um esquema, isto é, produzir uma organização para os diferentes componentes que, no seu conjunto, formam um todo que é um portfólio de avaliação de uma criança. Tal empreendimento pressupõe, segundo a mesma “uma estrutura conceptual coerente com a pedagogia um suporte físico que deve ser objeto de colaboração entre educadoras e as crianças.” (p.32)

Metodologia

Caracterização do contexto e dos autores

Este projeto foi realizado com uma equipa de duas educadoras da creche, com 32 e 50 anos de idade e com 8 e 5 anos de experiência na valência em análise.

As duas educadoras tinham experiência com portfólios em anos anteriores. A educadora A conta com o apoio de uma Auxiliar de Educação numa sala com 21 crianças entre os 28 e os 34 meses¹, sendo que uma delas tem NEE. Já a educadora B, também com uma Auxiliar de Educação está numa sala com 19 crianças.

As intervenientes fazem parte da equipa da creche, do Setor da Primeira Infância (SPI) de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que pertence ao concelho de Cascais.

¹Idades calculadas em janeiro de 2014

Não existe uma metodologia pedagógica específica com a qual a instituição se identifique, no entanto existe uma Missão, uma Visão e um conjunto de Valores que ajudam a orientar a prática dos seus profissionais. Defende os valores de Integridade, co-responsabilidade, participação; diversidade como riqueza e valorização das diferenças individuais; autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha; solidariedade, cooperação e reciprocidade e flexibilidade e abertura à mudança”.

Em consonância com a Missão, Visão e Valores os princípios orientadores da instituição defendem uma organização diversa, disponível, curiosa, atenta, com espaços educativos capazes de promover o ser, o saber e a curiosidade. Através dos diferentes intervenientes privilegia a cooperação, a participação, a livre escolha, a autonomia e a responsabilidade como princípios educativos essenciais e defende a comunicação, a diversidade e a liberdade como valores de cidadania.

Tipologia do projeto

Este é um projeto de investigação-ação em que a investigadora tem um papel participativo.

Neste projeto, deu-se início a um processo de análise e construção do conceito e metodologias de construção de portfólios de aprendizagem com as crianças de creche, com duas educadoras desta valência. Criou-se desta forma uma relação participada entre investigador e os investigados (neste caso as duas educadoras), onde, os investigados foram também investigadores, estabelecendo-se entre os dois, uma relação interativa e aberta à mudança.

De acordo com Heron (citado por Soares, 2006) metodologicamente, este tipo de investigação é considerada como um espaço intersubjetivo, para onde confluem múltiplas formas práticas, conceptuais, imaginárias e empáticas, através de processos partilhados de produção de conhecimento, entre a investigadora e as investigadas.

Neste tipo de investigação, Guerra (2002) sugere uma organização em quatro fases: a emergência de uma vontade coletiva de mudança; a análise da situação e a realização do diagnóstico; o desenho do plano de ação e a concretização, acompanhamento e avaliação do projeto.

Com o modelo da autora citada anteriormente, este projeto divide-se nessas quatro fases, sendo que, à execução da análise da situação, todas as fases foram participadas pela investigadora e pelas investigadas.

Sabe-se que, para um projeto de investigação-ação é necessário que se concretize uma ação ou uma mudança e que para tal o seu período de vigência seja mais significativo.

Instrumentos e fases do projeto

Foi feita uma análise e tratamento de dados essencialmente qualitativa, através de uma narrativa que descreve a implementação de um processo e sua melhoria, neste caso a construção de portfólios de aprendizagem das crianças.

A informação foi recolhida através de dois formatos de modo a ser feita a triangulação dos dados: duas entrevistas a cada educadora com um guião, uma no início e uma no final do projeto; análise documental de um portfólio do ano anterior ao projeto, 2013/2014 e no final foi feita a análise documental a um portfólio em construção.

Foram feitas algumas reuniões com as educadoras onde foi dado espaço à partilha de métodos e dúvidas e o conhecimento foi sendo construído em equipa e surgiu a oportunidade de reunir com uma especialista, a Doutora Cristina Parente² que também apoiou o projeto.

Numa primeira fase, de diagnóstico, foram aplicadas as entrevistas às educadoras da creche com vista a identificar o seu verdadeiro conhecimento em relação aos conceitos em questão e foi feita a análise documental do portfólio do ano anterior.

Na segunda fase, de execução, foram promovidos espaços de discussão e reflexão em grupo onde a partir das evidências recolhidas anteriormente, onde foi partilhado o conhecimento e dúvidas em relação ao tema. Também nesta fase foi criada uma estrutura para os separadores dos portfólios, foi feita uma reunião com a professora doutora Cristina Parente que contribuiu para o esclarecimento de dúvidas em relação aos portfólios e estratégias de construção.

A estrutura e aplicação dos portfólios foi revista sempre que solicitado e discutida em reuniões de equipa com todas as intervenientes.

Numa fase final, na análise dos resultados, foram repetidas as entrevistas às educadoras e a análise documental dos novos portfólios. A análise do processo foi feita em equipa numa reunião final.

²Docente da universidade do Minho

Processo de melhoria da construção dos portfólios

Diagnóstico e análise do problema

Decorrente das reuniões de educadoras e conversas informais, anteriores ao projeto, foi possível verificar que a compreensão de portfólios das crianças (documento utilizado para comunicar o processo de aprendizagem da criança ao longo do ano e entregue aos pais no final) e as estratégias utilizadas para a sua construção com crianças de creche não é unânime e com isso surgem algumas dúvidas.

A estas dúvidas e incertezas, nunca foi dada grande importância e com este projeto surgiu a oportunidade de as clarificar.

Da análise documental feita ao portfólio do ano anterior, parece-nos importante destacar a estrutura, alguns aspetos da organização e o tipo de evidências que continha, sendo pontos criticados pelas próprias educadoras nas primeiras entrevistas.

O portfólio tinha uma estrutura complexa mas organizada e explicada pela educadora na folha inicial feita a computador. É possível, apenas nesta primeira página identificar um olhar adultocêntrico da criança em evidências como “como é que «os nossos meninos» resolvem os seus conflitos?”.

A organização do dossiê em separadores provocou alguma confusão inicial. Foram criados separadores que correspondem a áreas de desenvolvimento (ex: cognitivo, emocional, etc.) outros separadores que correspondem a aquisições (ex: autonomia) e a educadora coloca outros três separadores independentes, sem lógica aparente ou relação entre si – o separador da Família, o dos Passeios e os Registos de fim-de-semana. Esta estrutura um pouco confusa leva-nos a pensar que para as crianças seja difícil perceber a organização das suas aprendizagens, uma vez que o é para os adultos.

Com a análise feita ao portfólio podemos destacar algumas evidências a melhorar, tendo em conta as sugestões de Shores e Grace (2001). Estas evidências foram refletidas em dúvidas das próprias educadoras: nem todos os registos são datados, como tal torna-se difícil fazer uma leitura evolutiva; a maioria dos documentos são registos previamente feitos pelo educador iguais para todos com um registo escrito da criança ou um desenho; nem todos os registos têm uma análise feita pela criança ou pelo adulto e nenhum trabalho mostra a seleção por parte da criança. Com as entrevistas feitas às educadoras no início do processo, foi possível perceber que elas próprias reconheciam as falhas e admitiam que

era necessário investir mais neste processo e aprender mais sobre como construir portfólios com crianças em idade de creche.

Foi possível identificar os métodos criados pelas educadoras na construção dos portfólios, muito baseados no bom senso e na prática de anos anteriores, mas também algumas dúvidas e incertezas que tinham em relação ao processo.

Em relação ao conceito de portfólio as educadoras reconheciam o portfólio como um registo de momentos e evidências mais significativas para a criança e que deveria representar a evolução das competências de cada criança.

As duas educadoras consideraram importante a participação das crianças na construção dos seus portfólios. No entanto referem que o poder de decisão não é das crianças e que para isso “temos de dar voz a algumas crianças” e “é importante apenas para as crianças mais velhas (3 anos)”. Neste ponto surgiram algumas preocupações por parte das educadoras acerca do que tem sido feito - “Será que a interpretação do adulto em relação ao envolvimento da criança é suficiente para uma criança que não consiga ainda evidenciar verbalmente uma aprendizagem?” e “Qual será a opinião dos pais em relação ao portfólio?” revelando que a opinião das famílias tem um papel importante neste processo.

Quanto à estrutura do portfólio revelaram algumas dúvidas e incertezas em relação a este aspeto.

A educadora A revelou receio em não cumprir o objetivo relativamente à falta de tempo e possível organização necessária para dar o apoio individualizado a cada criança (num grupo de 21) para a construção do seu portfólio. Revelou que existe o “risco” de não conseguir fazer um portfólio ‘único’ para cada criança porque existe uma tendência para o ‘facilitismo’ que se cria para acelerar o processo (através dos registos pré-definidos e iguais para todos), tendo em conta o pouco tempo individualizado que consegue dar a cada criança.

A educadora B revelou algumas dúvidas em relação à própria definição de portfólio de aprendizagens reconhecendo que “deve representar aprendizagens e não pode ser apenas uma compilação de trabalhos”.

Criação de uma estrutura

Partindo das dúvidas e mostrando vontade em melhorar, as educadoras aceitaram em recorrer a leituras e a falar em grupo sobre estas fragilidades.

Na primeira reunião de educadoras (as implicadas no projeto e as restantes educadoras da mesma equipa de creche) ficou decidido que neste ano letivo (2013/2014), se iria construir o portfólio para as crianças que transitam para o pré-escolar no próximo ano letivo e que as educadoras destas salas, iriam trabalhar em conjunto na melhoria deste processo.

Foi discutida a estrutura para os separadores do portfólio que, unanimemente se queria “simples e igual para todas as salas que irão construir portfólios”, para que cada educadora juntamente com as crianças possam decidir como organizar as evidências de aprendizagem em cada um. Ficou decidido que faria mais sentido que os separadores estivessem de acordo com das áreas desenvolvimento sendo que, era com base nestas, que a equipa tinha vindo a planear e a avaliar as aprendizagens das crianças na creche.

Assim a estrutura proposta nesta reunião foi: desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento pessoal e social e desenvolvimento físico, apesar de não ter existido consenso porque, segundo uma das educadoras “ficam a faltar separadores para se colocar os registos com evidências da linguagem, da autonomia e dos trabalhos plásticos”.

Levantamento de dúvidas e estratégias de resolução

Depois desta primeira reunião, em cada sala o processo foi decorrendo e cada educadora, utilizou a informação recolhida e adotou diferentes estratégias para atingir o objetivo proposto.

Sugiram algumas dúvidas em relação à estrutura e que tipo de evidências seriam colocadas em cada separador e assim foi proposta uma nova reunião.

Nesta nova reunião ficou decidida uma nova e definitiva (até ao final do ano letivo) estrutura. No desenvolvimento cognitivo ficou assumido que seriam incluídas todas as evidências que mostravam a capacidade da criança pensar sobre as coisas – o pensamento lógico-matemático, as noções de espaço e tempo, o raciocínio de causa-efeito e outros. No separador da linguagem ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas de linguagem que forem surgindo por parte da criança, espontâneas ou estimuladas. No desenvolvimento pessoal e social ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas de conquistas a nível pessoal e emocional, assim como conquistas na socialização com os seus pares, com os adultos e com a família. No separador da autonomia ficariam as evidências mais significativas de autonomia das crianças aos vários níveis. No desenvolvimento físico ficariam as evidências mais significativas ao nível da motricidade fina ou global. Finalmente no separador das expressões ficou assumido que seriam incluídas as evidências mais significativas das expressões (plástica, musical e dramática).

Com esta nova organização foram surgindo outras dúvidas relativamente à organização das evidências nos respetivos separadores. Foi dado o seguinte exemplo: “Uma criança já consegue cortar com uma tesoura e diz ao adulto «Eu já consegui cortar com a tesoura!» Esta evidência cabe no separador da autonomia porque a criança já consegue fazer sozinha? Cabe no separador do desenvolvimento físico porque foi uma conquista ao nível da motricidade fina ou cabe no separador da linguagem porque a criança construiu uma frase mais complexa ao dizer ao adulto o que conseguiu?”

Ficou decidido que cada educadora em conjunto com a criança do portfólio em questão deveria decidir por si em que separador colocar as evidências que pudessem suscitar dúvidas como a referida anteriormente.

Reunião com a especialista

Com a oportunidade de reunirmos com a professora doutora Cristina Parente, foi feita uma nova reunião onde cada educadora partilhou as suas experiências e enumerou algumas dúvidas para levar³ à especialista. Tal como consta na ata da reunião, as dúvidas enumeradas pela educadoras foram relativamente à nota introdutória do portfólio; em relação aos separadores; em relação aos comentários dos adultos e das crianças nos trabalhos e outras evidências; relativamente à participação das famílias e em relação à participação das crianças na organização dos portfólios. Tendo feito um caminho legitimado cientificamente na definição de portfólios e sua importância na educação de infância, a sua opinião não só é importante como decisiva relativamente às dúvidas e incertezas que as educadoras têm neste processo.

Perante as dúvidas das educadoras, aconselhou que cada educadora ajude a tornar evidente o que se pretende em cada portfólio e sugeriu que as evidências de aprendizagem “e não registos”, devem ser todos dados e mostrar a real participação da ação das crianças e que devem ter mais ‘a voz das crianças’ do que dos adultos.

Referiu que deve existir sempre uma representação da própria criança, mas que seja algo evidente de aprendizagem na mesma medida que deve ser evitada a utilização de fichas iguais para todos porque ao ser construído para todos não é significativo para cada criança.

Para os registos do adulto defende que podem ser apenas de observação e que não tem de existir sempre uma análise da situação, ou essa análise pode vir apenas no final de cada separador. No entanto tudo o que o adulto coloca no portfólio deve ser explicado às próprias crianças, para que assim elas possam ir gradualmente percebendo como escolher o que entra no portfólio e porquê.

Mais do que uma apresentação ao portfólio para os pais verem, a professora referiu que é importante que esteja de alguma forma representado que as próprias crianças entendem o portfólio e se sintam realmente incluídas, dentro do possível. Fazer esta seleção mensal é, na opinião da especialista bastante difícil pois quanto mais pequenas as crianças são menos capacidade têm de lembrar o que fizeram no passado.

³Pretendeu-se que as educadoras também participassem nesta reunião, no entanto, por incompatibilidade de horários as suas dúvidas foram levadas à reunião e partilhadas da melhor forma.

Análise do processo

Na reunião final de educadoras foi proporcionado um momento de partilha e diálogo. As educadoras revelaram um discurso mais tranquilo e confiante em relação às estratégias que têm vindo a adotar e à participação das crianças na construção dos portfólios.

Revelaram que é difícil arranjar tempo suficiente para o apoio devido a cada criança mas autonomamente foram arranjanado estratégias que partilharam em reunião. A educadora B dizia: “pegar nos portfólios só uma vez por semana, não dá. Temos de ir arquivando os registos com as crianças conforme eles forem surgindo.”

Foram discutidas algumas questões em relação à organização das evidências nos respetivos separadores, tendo sido um assunto alvo de alguma discórdia por ser um pouco subjetivo.

Ambas revelaram que se torna difícil construir algo que faça sentido para as crianças e também para as famílias, de forma a mostrar as evidências do trabalho que se faz ao longo do ano de forma organizada.

Foram partilhadas algumas dificuldades na consciencialização das próprias crianças em relação ao portfólio. As educadoras reconheceram que, quanto mais cedo as crianças estão familiarizadas com os portfólios e se cria esta ‘cultura’ na sala mais cedo aprendem a organizar-se para esse fim. Esta cultura de portfólios deve ser, segundo elas, implementada desde o início do ano para que eles tenham tempo para ao seu ritmo perceberem a dinâmica, criarem um sentimento de pertença e tenham assim iniciativa para o construírem a par com o adulto.

Foi enumerado um conjunto de estratégias para que, no próximo ano letivo se comece desde o primeiro dia a criar esta cultura de portfólio: os dossiês devem estar presentes na sala desde o primeiro dia para todos se familiarizarem com o suporte; deve existir uma pequena ‘gaveta’ para cada criança, devidamente identificada, onde ela possa arrumar autonomamente os trabalhos que for fazendo para mais tarde arrumar no portfólio; a auxiliar da sala também deve conhecer a cultura de portfólio, qual a importância que tem nas aprendizagens e desenvolvimento da criança e de que forma pode participar e ajudar as crianças na sua construção; a equipa deve, se possível, ter formação sobre portfólios, sendo que esta formação pode partir das educadoras com experiência e conhecimento no assunto.

Por fim foram feitas entrevistas individuais às educadoras, de modo a aferir o conhecimento, dúvidas e preocupações relativamente ao início

do projeto e a análise documental a um portfólio em construção, da mesma educadora que o analisado no início do projeto.

Em relação ao conceito de portfólio as educadoras considera que o portfólio valoriza a participação ativa das crianças na construção deste instrumento e reconhece a sua importância como instrumento de avaliação e encaram o portfólio como um instrumento que promove a aprendizagem ativa e que encoraja as crianças a autoavaliarem-se, constituindo-se como um bom instrumento de avaliação.

Relativamente às estratégias de construção dos portfólios as educadoras referem que foi importante identificar os portfólios para as crianças os reconhecerem como seus e ir organizando os registos das crianças conforme eles foram feitos, para posteriormente serem 'arrumados' no portfólio. Consideram com importante a organização da estrutura em equipa e como estratégia para a construção dos portfólios a criação de momentos individualizados com cada criança.

Ambas referiram a dificuldade em organizar tempo individualizado com cada criança para apoiar na construção dos portfólios, argumentando que quanto mais novas são as crianças, mais se justifica que a compilação dos registos no portfólio seja um curto espaço de tempo após a sua construção, quando as aprendizagens são ainda recentes e significativas para elas.

Como vantagens referiram que o portfólio dá oportunidade às crianças de participarem na sua avaliação, fomenta o seu envolvimento no seu processo de aprendizagem e é um bom instrumento de avaliação e monitorização das aprendizagens. Como desvantagens referiram que o apoio do adulto deve ser significativo, que a gestão do tempo deve ser bem planeada e conseguir este tempo individualizado com cada criança torna-se, por vezes, difícil.

A análise do portfólio em construção revelou que as educadoras dedicaram esforço no trabalho com as crianças e, apesar de ainda estar em construção, as melhorias são notórias.

A primeira grande melhoria foi ao nível da estrutura dos separadores. Este portfólio revela uma organização mais simplificada, objetiva e que, apesar de ter sido pensada e elaborada pelo adulto, foi pensada na perspetiva da criança.

O tipo de registos distanciou-se em muito das anteriores 'fichas' pré definidas e iguais para todos. As evidências de aprendizagem presentes neste portfólio são verdadeiramente participadas por elas e é possível

el verificar isso pelo desgaste e aspeto rudimentar e muito próprio que cada produção tem.

É notório a preocupação do adulto em incluir os comentários ou registos das crianças e os comentários dos adultos são personalizados e mostram um olhar atento da criança.

Com a opinião das educadoras e os resultados desta análise é possível verificar uma melhoria na compreensão do portfólio como instrumento de avaliação e uma significativa melhoria da sua construção incluindo verdadeiramente as crianças na sua construção.

Considerações finais

A professora doutora Catarina Tomás fez uma apresentação na instituição onde decorreu o projeto, acerca do direito de participação das crianças e no momento de reflexão/discussão foram colocadas duas questões: O que esperamos das crianças? Quais os valores mais importantes no nosso trabalho?

Parente (2010) refere que “a avaliação deve focar-se simultaneamente na criança e no contexto, procurando documentar as aprendizagens, construídas individualmente e em grupo” focando na “competência da criança e no direito que esta tem de participar no processo de aprendizagem e de avaliação, procurando, nas palavras de Puckett e Black (2000), celebrar as aprendizagens da criança em vez de pretender conhecer e identificar os deficits da criança”.(p.34)

No âmbito deste projeto atrevemo-nos a responder às questões da professora Catarina com uma reflexão pessoal que é comum (neste caso à investigadora e às educadoras que participarem neste projeto): É necessário que os educadores deixem de se focar nas competências que as crianças têm de adquirir e contrariar o discurso dos “ainda não” (Casas, 1992) na ausência de competências “ainda não” ou “não adquiriu” mas sim nas competências que já têm, documentadas nas evidências de aprendizagem que vão sendo construídas, até porque “o modo como ‘olhamos’ as crianças reflete-se no tipo de registos dos seus portfólios.” (referiu uma das educadoras envolvidas no projeto).

Em relação à creche sente-se ainda este preconceito ou porque as crianças ainda não falam, ainda não conseguem explicar-se bem, ainda não conseguem manusear o próprio portfólio e, a opinião de algumas colegas é que este processo de construção de portfólios torna-se difícil ou mes-

mo impossível com crianças tão pequenas.

Partindo do princípio que o objetivo comum desta equipa educativa era promover a aprendizagem ativa das crianças, este projeto ajudou a começar um processo de melhoria da construção de um instrumento promotor da participação das crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar de este projeto ter decorrido num curto espaço de tempo (cerca de cinco meses), foi possível mudar de certa forma a perspetiva das educadoras face ao portfólio e sua construção e fazê-las refletir, e acreditar, que é possível garantir a participação das crianças neste processo.

Se no início do processo as educadoras consideravam o portfólio como um documento onde são compilados os trabalhos das crianças mais velhas da creche, no final consideraram que é um bom instrumento de avaliação das aprendizagens de qualquer criança, apesar de reconhecerem que quanto mais pequenas são, mais significativo deverá ser o apoio do adulto na sua construção e interpretação das aprendizagens.

De acordo com Tomás, (2007) “a participação é um conceito muito complexo, originando, muitas vezes, uma multiplicidade de (re)significações, (re)construções e (re)interpretações.” (p.65). O adulto tem um papel importante em interpretar a participação de cada criança, sendo que em creche deve ter uma observação mais atenta na interpretação da participação destas crianças pois nem todas as crianças têm domínio da linguagem oral.

Tal como foi referido pelas educadoras investigadas, a construção dos portfólios teve grandes vantagens para as crianças mas também para as próprias ao nível da planificação educacional. Não só proporcionou mais momentos de apoio individualizado a cada criança como despoletou o surgimento de novos projetos e a avaliação contínua da prática das educadoras.

Com o envolvimento e interesse significativo das crianças em participar na construção dos portfólios assim como as mais-valias para as próprias educadoras, pretende-se partilhar e divulgar os resultados do projeto e o caminho que foi feito, até porque uma das sugestões feitas na reunião final foi precisamente estender a informação reunida à restante equipa para que todas consigam compreender e apoiar o processo da construção dos portfólios e para que seja possível ir construindo uma ‘cultura de portfólio’ nas salas.

Uma outra educadora do pré-escolar da mesma instituição que teve con-

hecimento do projeto e mostrou grande interesse em conhecer, comentou que seria interessante construir um portfólio por creche e não por ano letivo, ou seja, um único suporte onde estivessem compiladas as evidências mais significativas das aprendizagens das crianças desde que entram na creche até aos 3 anos, altura em que passam para o pré-escolar. De fato uma compilação das aprendizagens da criança ao longo de dois ou três anos letivos pode ser mais significativo até para a própria criança, uma vez que apoia um processo de revisão e autoavaliação das suas competências ao longo do tempo.

O envolvimento e motivação de toda a equipa que, direta ou indiretamente participou neste projeto, foi significativo e revelou uma vontade comum em melhorar a qualidade da creche.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, A. (2009). Revelando a aprendizagem das crianças: a documentação pedagógica. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Braga; Portugal.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Ed. Artmed
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância...os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político da Infância. Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 35-62.
- Frison, L. (2008). Reflexões sobre portfólios. Portfólio na Educação infantil. Porto Alegre: ciênc. Let., nº43, p. 213-227, jan/jun 2008
- Guerra, I. (2002). Fundamentos e processos de uma sociologia da acção: o planeamento em Ciências Sociais. 2.ª ed. Cascais : Principia
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação. Lisboa
- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem. Tese de doutoramento, Instituto da criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Parente, C. & Formosinho, J. (2005). Para uma pedagogia de Infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. Infância e Educação: Investigação e práticas (Revista do GEDEI), nº7 (Nov. 2005)

- Parente (2010). Avaliar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância. Nº89 Abril/10
- Rinaldi, C. (2006). In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning: Contesting Early Childhood Series. New York: Routledge
- Shores, E. & Grace, C. (2001). Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores. Porto Alegre: ARTMED
- Silva, A. (n. d). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Fressinetti
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. Revista Zero-a-seis - Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância
- Soares, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. Brasil: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. Contexto & Educação. Ijuí: Editora Unijuí, ano 22, nº78, Jul./Dez. 2007, 45-6