

PORTFÓLIO NA PROMOÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A EDUCAÇÃO INFANTIL SOB FOCO

PORTFOLIO IN PROMOTING SELF-ASSESSMENT OF LEARNING: EDUCATIONAL CHILD UNDER FOCUS

CARTERA EN LA PROMOCIÓN DE AUTO-EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: NIÑO BAJO ENFOQUE EDUCATIVO

Larissa Costa Correia¹

Nadia Aparecida de Souza²

RESUMO: O compromisso formativo e o interesse em envolver as crianças na gestão do próprio processo de aprendizagem ocasionaram a adoção de portfólio e suscitaram o problema: como o portfólio pode favorecer a autoavaliação para seus autores, crianças que integram uma turma de educação infantil. O objetivo estabelecido, conseqüentemente, foi: mapear e compreender os limites e possibilidades do portfólio favorecer a autoavaliação, por crianças que integram turma de educação infantil. A pesquisa, um estudo de caso de abordagem qualitativa, contou com as 20 crianças de turma de educação infantil de escola pública localizada em Londrina, Paraná. A coleta de dados deu-se por documentos produzidos pelas crianças, entrevistas e observação. A análise de conteúdo temática revelou que o portfólio configurou-se instrumento autoavaliativo, que facultou às crianças identificarem a presença de dificuldades, superações e aprendizagens no decorrer de sua construção e análise.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Avaliação formativa. Portfólio. Autoavaliação.

ABSTRACT: The training commitment and interest in engaging children in managing their own learning process led to the adoption of portfolio and raised the problem of how the portfolio can encourage their authors to self-assessment, children who are part of a preschool class. The stated goal therefore was: to map and understand the limits and possibilities of promoting self-assessment portfolio by children that integrate preschool class. The research, a case study of qualitative approach included the 20 children of preschool class public school located in Londrina, Paraná. Data collection was performed by documents produced by the children, interviews and observation. The thematic content analysis revealed that the portfolio setup self-assessment instrument, which permitted the children to identify the presence of hardship, over shoots and learning during their construction and analysis.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Formative assessment. Portfolio. Self-assessment.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina; Professora da rede pública do Município de Londrina na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: larissacorreia@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Consultora pedagógica e pesquisadora na Faculdade Arthur Thomas. E-mail: nadia-0402@hotmail.com.

RESUMEN: El compromiso de la formación y el interés por involucrar a los niños en la gestión de su propio proceso de aprendizaje condujeron a la adopción de la cartera y plantearon el problema de la forma en que la cartera puede alentar a sus autores a la auto-evaluación, los niños que forman parte de una clase de preescolar. Por tanto, el objetivo declarado era: para mapear y entender los límites y las posibilidades de promoción de la cartera de auto-evaluación por los niños que integran la clase de preescolar. La investigación, un estudio de casos de enfoque cualitativo incluyó los 20 niños de preescolar de escuelas públicas de la clase situado en Londrina, Paraná. La recolección de datos fue realizada por los documentos producidos por los niños, entrevistas y observación. El análisis temático de contenido reveló que la cartera estableció auto-evaluación instrumento, que permite a los niños a identificar la presencia de condiciones de vida difíciles, rebasamiento y el aprendizaje durante su construcción y el análisis.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil. La evaluación formativa. Cartera. Auto-evaluación.

AS RAZÕES DO ESTUDO

A criança, em tempos mais recentes, passou a ser considerada como ser ativo e pensante, que carece ser compreendida como sujeito de identidade, valores, necessidades específicas e, ainda, como cidadã provida de direitos e merecedora de respeito. Destarte, após a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e os Fóruns de Educação Infantil (BRASIL, 2011), tem sido possível acompanhar um novo percurso sendo traçado na valorização da criança e na implementação de melhorias na Educação Infantil.

Em meio às mudanças e novas compreensões relativamente à educação infantil, responsável por conferir à criança “[...] oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências em condições educativas apropriadas, favorecedoras do desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades” (FRISON, 2008, p. 219), o exercício avaliativo, nesta etapa de ensino, faz-se mediante acompanhamento e registro da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996). Em consequência, o texto legal propugna a adoção de avaliação processual, contínua, a requerer do professor um olhar atento sobre as dificuldades e avanços de seus estudantes, bem como deles próprios sobre os seus percursos de aprendizagem. Um dos caminhos para envolver as crianças na identificação e análise das próprias aprendizagens, no mapeamento e compreensão das próprias conquistas consiste na adoção do portfólio como instrumento de registro e acompanhamento dos avanços e edificações infantis.

Entrementes, crianças, na faixa etária de 5 a 6 anos, que integram turma de educação infantil, conseguem dimensionar a própria evolução, a própria aprendizagem,

quando perpassam as folhas de seus portfólios? Elas, apesar da tenra idade, conseguem autoavaliar-se? Esse instrumento avaliativo tem valor informacional para elas? Das questões propostas decorreu o problema: como o portfólio pode favorecer a autoavaliação da aprendizagem para seus autores, crianças que integram uma turma de Educação Infantil? O objetivo a ser alcançado, conseqüentemente, foi: mapear e compreender limites e possibilidades do portfólio avaliativo, assumido em perspectiva formativa, favoreceu a autoavaliação da aprendizagem, por crianças que integram turma de Educação Infantil.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Estar com as crianças e com elas conviver demandou imergir no ambiente onde o fenômeno a ser investigado ocorria, contemplando-o profunda e compreensivamente, apreendendo o sentido e o significado de palavras e ações. Estas são as principais razões a determinar a escolha da abordagem qualitativa da realidade, porque, conforme Stake (2011), os estudos qualitativos caracterizam-se por serem: interpretativos, ao priorizarem apreender o jacente e desvelar o subjacente; experienciais, por serem empíricos – demandando estar em campo e atuar com os participantes; situacionais, pois se circunscrevem aos objetivos e procedimentos em contextos ímpares, pautando-se em descrições detalhadas; e, personalísticos, quando o respeito às percepções individuais e a deferência às singularidades são sobrelevados.

Concentrar o interesse em uma etapa de escolarização, a Educação Infantil; estreitar a atenção em uma escola municipal, que integra a rede pública do Município de Londrina, Paraná; e, encentrar o foco sobre as vinte crianças que compõem turma de educação infantil, tendo por baliza a unidade de análise (FLICK, 2004): o valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem; orientou para a escolha do estudo de caso como o caminho mais viável e adequado. Cumpre destacar que a pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética, bem como contou com a permissão dos representantes legais das crianças, que firmaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A composição do portfólio se deu por diferentes tipos de atividades, previamente planejadas, tendo por referência os objetivos específicos elaborados em desdobramento dos objetivos gerais, observando o núcleo temático a ser desenvolvido: seres vivos e as particularidades e necessidades inerentes às crianças. Parcela das atividades era impressa e outras tinham um formato diversificado, como: recorte e colagem, brincadeiras em diferentes ambientes escolares, pinturas, modelagens e desenhos – que ocorreram em papel,

em panos, no chão da quadra esportiva, dentre outros suportes. Estas mereceram registro fotográfico ou filmográfico enquanto as crianças as realizavam. As atividades impressas e as folhas com fotografias das atividades diversificadas eram inseridas nas pastas pelas próprias crianças, orientadas pela professora.

Para a coleta de dados, foram empregadas diferentes técnicas, conforme orienta Stake (2011), ao esclarecer as características dos estudos qualitativos: assegurar a triangulação, inclusive pela ampliação de opções estratégicas para a coleta de informações. Assim, os dados advieram de: portfólios produzidos pelas crianças, nos quais constavam tarefas realizadas, fotos documentando momentos de trabalho e produtos decorrentes; observação acompanhada de registro fotográfico e filmográfico, que favoreceram assentamento mais rico e detalhado de vivências e experiências que permearam os três meses de elaboração do portfólio; e, ainda, entrevistas informais e semiestruturadas.

As entrevistas informais (Ent. 1) ocorreram no suceder dos meses de setembro, outubro e novembro de 2013, no decorrer do trabalho de organização dos portfólios, objetivando obter impressões e percepções das crianças no decurso do processo de ensino e aprendizagem. As entrevistas semiestruturadas ocorreram em dois momentos distintos; a primeira (Ent. 2) foi efetivada nos primeiros dias de novembro de 2013, intentando levantar a percepção das crianças relativamente às aprendizagens conquistadas, as dificuldades superadas, os progressos alcançados. A segunda (Ent. 3) foi efetuada em meados de fevereiro de 2014, com o propósito de alcançar apreciação do próprio trabalho, pela criança autora, após o transcurso de um lapso de tempo.

Após o recolhimento das informações, elas foram submetidas à análise de conteúdo, pois a pretensão era “[...] colocar em evidência indicadores que permitissem inferir sobre uma outra realidade que não a mesma mensagem” (OLIVEIRA, 2008, p. 570). O tipo eleito foi a análise de conteúdo temática ou categorial, pois os interesses se voltavam para o valor informacional de palavras, explicações, análises, argumentos e ideias expressos nas páginas do portfólio ou nos textos resultantes das entrevistas concedidas pelas crianças (MORAES, 1999). As etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial foram cumpridas (BARDIN, 2004) e favoreceram a identificação das unidades temáticas e, sucedaneamente, das categorias de análise: significados do portfólio e portfólio na autoavaliação da aprendizagem.

PORTFÓLIO: DESVENDANDO SIGNIFICADOS

A palavra portfólio, como ensinam Depresbiteris e Tavares (2009), origina-se do latim na junção dos termos *portaré* e *fólium*, que, traduzidas para o português, significam portar folhas, sendo essa uma de suas atribuições, visto que nele geralmente consta uma sequência de folhas arquivadas, pretendendo oferecer a visualização de um determinado objetivo. No Brasil, a adoção e utilização do portfólio, no âmbito escolar, vêm crescendo nas últimas décadas.

O portfólio recebe diferentes definições, mesmo que entre elas seja possível aproximar significados. Para Bernardes e Miranda (2003, p. 17), um portfólio pode ser visto como “[...] uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações”. Carvalho e Porto (2005, s/p) o definem como “[...] instrumento de avaliação dinâmico na medida em que é continuamente refeito pelo estudante, permitindo que este reavalie a sua aprendizagem em cada etapa de seu desenvolvimento”. Para Shores e Grace (2001, p. 43), ao conceituarem o portfólio na educação infantil, consideram que ele é “[...] uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”.

Algumas crianças participantes do estudo, ao concederem entrevista (Ent.3), revelaram que os portfólios provocaram explicações – diferentes na forma, mas próximas no conteúdo. Para C3, o portfólio é “[...] *uma¹ capa que tem um monte de folhas*”. Para C16 é “[...] *uma coisa onde a gente guarda as coisas que a gente faz. É tipo de um caderno que a gente coloca as folhas*”, fazendo referência à pasta em que suas atividades eram arquivadas. Prevaleceu entre as crianças, inicialmente, o entendimento físico de portfólio, qual seja, constituir ele “[...] coleção de documentos organizados [...] ou ‘dossiê’ dos diferentes trabalhos realizados pelo aluno [...]” (COELHO; CAMPOS, 2003, p. 14).

C18, por sua vez, considera o portfólio como “[...] *um livro que tem muitas coisas que nós aprendemos na escola. Serve para olhar e lembrar, para aprender*”. Indicando o conteúdo de seu portfólio, C10 o compreende como “[...] *uma pasta para colocar atividades sobres seres vivos. Cada uma tem uma coisa diferente que eu aprendi*”. Mais que um *locus* para reunir tarefas levadas a termo, para eles, o portfólio se configura uma coleção reveladora das aprendizagens progressivamente edificadas, das superações alcançadas, dos problemas enfrentados, dos percalços sofridos. Professores e estudantes têm nele uma fonte de consulta sempre disponível, mesmo após o transcorrer de algum tempo.

C7, por sua vez, concebe o portfólio como “[...] *um trabalho que tem que fazer na escola, com atividades para os alunos aprenderem a fazer muito bem e depois aprenderem a ler e a escrever. [Nele], você pinta, desenha e depois aprende. Eu gosto de olhar e lembrar*”. Para ele, assim como para outras crianças (53%), o portfólio adentra no campo pedagógico, pois as tarefas nele compiladas são reveladores de diferentes aspectos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Assim, o portfólio constitui “[...] instrumento que possibilita constante reflexão, sendo que aluno e professor poderão visualizar os documentos tendo em mente os objetivos e os critérios anteriormente acordados, dialogando soluções e os problemas que forem surgindo a partir das tarefas solicitadas” (TINOCO, 2012, p. 461).

C5 disse que o portfólio “[...] *é uma pastinha que a gente coloca os trabalhinhos e as fotografias. Ela tem tudo! Eu gosto de ficar olhando a pasta, porque dá para ver que eu aprendi o que é ser vivo e ser não vivo*”. Também para ela, os portfólios permitem dispor de recursos para: “[...] fazer um repertório de seus trabalhos; [...] consultar quando for necessário, tornando-se um instrumento-memória; [...]” (COELHO; CAMPOS, 2003, p. 16). Assim, independente dos conceitos e significações, os portfólios consistem em coleções que demonstram um conjunto de atividades desenvolvidas com propósitos específicos, oportunizando a professores e estudantes refletirem acerca de seus avanços e permanências (DANYELSON; ABRUTYN, 1997; MARCHÃO; FITAS, 2014; SILVA; CRAVEIRO, 2014; SILVA; LORIZOLA, 2007).

As crianças reconheceram o portfólio como um produto construído pelas suas mãos, atribuindo-lhe a condição de acolher e compilar as suas produções. C2 destacou o quanto apreciou poder compor a sua pasta: “*Eu gosto de colocar os meus trabalhos na pasta. Ninguém mexe nas folhinhas, porque eu não gosto de ficar fazendo coisinha em volta*”. C3 também destacou que considerou “*legal fazer o portfólio*”, principalmente porque, segundo ele, “*a gente podia fazer as coisas do jeito da gente e guardava na pasta*”. Ambos, assim como outras crianças (51%), perceberam-se artífices – quando empreenderam todos os passos para a consecução das tarefas e, mais, perceberam-se partícipes – quando seus trabalhos passam a compor os próprios portfólios sem qualquer ingerência da professora procedendo retoques ou introduzindo alterações.

No espaço escolar, o portfólio agrupa mais do que folhas, mais do que atividades realizadas no intuito de evidenciar o domínio de conteúdos específicos. Ele é um instrumento que viabiliza ‘externar’ a aprendizagem, conforme as propostas de ensino vão

ganhando forma e repercutindo em tarefas, levadas a termo pelos estudantes sob orientação do professor. O portfólio revela o processo de construção da aprendizagem, possibilitando que o professor (re)organize adequadamente seu ensino, ao avaliar as produções nele sequenciadas, bem como que o estudante analise seu próprio processo de aprendizagem, ao autoavaliar a assertividade de suas tarefas.

O PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O portfólio de trabalho – adotado nesse estudo –, ao ser utilizado com objetivos específicos para cada atividade desenvolvida, torna-se um instrumento benéfico aos dois principais participantes do processo de ensino e aprendizagem: estudante e professor. Ao estudante “[...] propicia verificar quais os aspectos positivos e restritivos à sua aprendizagem e [...] ao professor, possibilita refletir sobre as formas de ensinar, de promover a aprendizagem e avaliar” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 153). Destarte, permite a professores e estudantes acompanharem o processo pelo qual as aprendizagens são tecidas e, quando seu uso está atrelado a uma perspectiva formativa de avaliação, possibilita ao estudante maior participação, ao lhe oportunizar autoavaliar suas construções.

O portfólio, por favorecer reflexão contínua, contribui, inevitavelmente, para a ocorrência de momentos autoavaliativos para seus autores. Araújo e Alvarenga (2006, p. 202-203) compreendem que a possibilidade de autoavaliação, concedida pelo portfólio, confere “[...] um status diferente ao estudante, pois é ele quem manipula os saberes, identificando o que ganhou em aprendizagem e o que ainda precisa interiorizar”. O estudante ganha espaço no processo avaliativo e na própria construção e reflexão de suas aprendizagens, favorecendo uma avaliação da aprendizagem mais dinâmica e enriquecedora ao permitir um novo olhar sobre o processo vivenciado.

Para Frison (2008, p. 214), o portfólio confere maior pertinência ao trabalho pedagógico, de modo especial quando sob foco a educação infantil, por permitir relações e correlações entre aspectos e temas que integram o planejado e o realizado. Ainda, ela destaca que “[...] é importante que o professor não ignore o aluno e sua apreciação sobre o assunto, proporcionando-lhe e estimulando autoavaliar-se, julgar, pensar, refletir, defender-se e argumentar sobre o que realizou”.

O estudante, ao construir seu portfólio e utilizá-lo para refletir acerca das aprendizagens edificadas e as ainda não alcançadas, “[...] é convidado a realizar a avaliação sobre si mesmo e desenvolver sua autonomia” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p.

154). Sendo autônomo, na medida em que pode expressar suas observações e avaliações em relação ao seu próprio trabalho, o estudante ganha voz e, ao ser ouvido, tem a chance de avaliar e expor suas realizações, dúvidas e dificuldades. Assim, o portfólio não se configura mera compilação de tarefas levadas a termo pelos estudantes, pois se caracteriza em “[...] instrumento que permite fazer com que eles analisem seus processos, suas conquistas, refletindo com consciência sobre sua construção, de forma a desenvolver autoconhecimento, que fortalece a autoestima” (FRISON, 2008, p. 215).

O portfólio foi composto em uma pasta dobrada, formato 236x343mm – contendo apenas capa, contracapa e grampo plástico. Nela foram arquivadas as atividades das crianças. O tempo de construção do portfólio, três meses, não exigia uma pasta volumosa, bem como, uma pasta mais fina e leve favorecia o manuseio e transporte pelas crianças. Para que elas pudessem localizar seus portfólios com maior facilidade, seus nomes, com letra em caixa alta e inicial em cor diferente, foram colados nas capas. Todas as atividades acrescentadas ao portfólio foram realizadas pelas crianças, exceto as fotografias, títulos e objetivos das atividades, impressos e acrescentados pela professora, no intuito de ampliar a compreensão das conquistas infantis para aqueles que acessassem as pastas – os pais, por exemplo.

No decorrer do tempo dedicado ao ensino e aprendizagem da temática seres vivos, as crianças explicitavam as aprendizagens que consideravam alcançadas, enquanto contemplavam as folhas nas quais suas produções estavam registradas. Ao fazê-lo, vivenciaram uma das principais serventias da autoavaliação: “reconheceram seus avanços, conquistas e dificuldades” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 156). Mas, suas atenções não se voltaram para suas realizações sem que lhes fosse, inicialmente, solicitado que respondessem perguntas simples em entrevistas informais (Ent. 1) abordando suas dificuldades, seus erros, seus avanços e suas aprendizagens, mesmo porque, conforme Arredondo e Diago (2009, p. 156), “a autoavaliação é um processo que precisa ser aprendido, posto que os alunos não estão acostumados a praticá-lo e muito facilmente podem desviar-se”.

As crianças identificaram dificuldades (80%), relataram superações (70%), sinalizaram as aprendizagens edificadas (100%), demonstrando o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva frente aos processos e resultados de seus esforços. Eles se valeram do conteúdo de seus portfólios para se autoavaliarem. Muitos (80%) foram os que apontaram a presença de erros em suas produções, quando comparadas às solicitações e recomendações da professora para que realizassem a atividade. C15 (Figura 1) é um dos exemplos, pois ao realizar a atividade solicitada, circulou uma flor com a cor preta, cor com a

qual deveria circular os elementos não vivos. Ao perceber seu erro, disse: "*Eu aprendi que às vezes a gente se engana sobre os seres vivos e os não vivos, porque eu circulei a flor de preto e me enganei, porque ela é um ser vivo e era para circular com o verde.*" (Ent. 2).

Figura 1 – Atividade realizada por C15 resultando na identificação de erros



Ao circular a figura de elemento vivo por considerá-la um elemento não vivo ou por ter apenas confundido as cores – não é possível depreender tendo por base a resposta anunciada – a criança demonstrou ser capaz de reconhecer seu equívoco e registrou o que deveria ter feito, ao afirmar “[...] *era para circular com o verde*”. Desse modo, retomar a tarefa em seu portfólio, favoreceu-lhe “[...] refletir sobre o que sabe, como sabe, o que quer saber mais, estabelecendo objetivos para aprender e para implementar estratégias que possibilitem aprender” (FRISON, 2008, p. 215).

A criança demonstra seus avanços em termos de aprendizagem, porque localizou seus erros, quando da resolução de uma outra atividade que implicava no reconhecimento e diferenciação de seres vivos e elementos não vivos (Figura 2). Ao virar as páginas do portfólio, deparando-se com a outra tarefa, comenta: “*Olha professora, eu circulei certo os seres vivos e os não vivos*”.

Figura 2 – Atividade realizada por C15, a qual é identificado avanço



A situação vivenciada por C15 evidencia que o portfólio permite determinar os percalços no decorrer do processo de aprendizagem, de maneira a propiciar, ao estudante – crianças com cinco e seis anos de idade – o desencadeamento de observações e reflexões favoráveis à introdução de correções e ajustes. Villas Boas (2008, p. 81), de maneira muito singela, consigna: “autoavaliação e portfólio têm tudo a ver, já que a primeira é um dos princípios da construção do segundo”. Em seguida, no intuito de melhor caracterizar essa interdependência, afirma: “o portfólio pode ser um meio de incorporação da autoavaliação ao desenvolvimento do trabalho escolar, evitando que ela seja entendida como um apêndice da avaliação”.

Utilizar o portfólio é – em alguma medida – propiciar a autoavaliação. As crianças avaliaram suas tarefas e, por isso, autoavaliaram suas aprendizagens, reconhecendo aspectos nos quais ajustes se faziam necessários. Conforme Seiffert (2001, p.1), os estudantes, ao analisarem as produções contidas no portfólio, “[...] avaliam seus trabalhos e buscam aperfeiçoamento, a partir das necessidades identificadas, tornando-se conscientes de sua aprendizagem”. Assim, compreendendo que foram capazes de melhorar, auxiliados pela sequência de tarefas propostas em seus portfólios, os estudantes podem sentir-se mais motivados para construir novas atividades, superando-se.

C14 é outro exemplo, dentre outros, de criança que constatou a presença de erros em atividades de seu portfólio. Ao olhar atentamente uma das folhas (Figura 3), a criança revela: “nessa tarefa eu errei, porque era para colar figuras de elementos não vivos e eu coleí só uma figura certa” (Ent. 2). A criança percebeu que as figuras selecionadas e coladas na folhinha não revelavam a diferenciação entre seres vivos e elementos não vivos. Ela reconhece que “errei”, e que “coleí só uma figura certa”, demonstrando ser capaz de reconhecer a dificuldade, porque já superada.

Figura 3 – Atividade realizada por C14 resultando na identificação de erros



Ao perpassar as folhas do seu portfólio, C14 detém-se em algumas páginas e, retomando uma delas (Figura 4), diz: “o mar e a estátua não são seres vivos. A flor e a princesa são. Olha! Eu sei o que é ser vivo e sei o que é não vivo” (Ent. 2). A tarefa resultou de uma atividade que envolveu a leitura de uma história, no decorrer da qual suas figuras ilustrativas foram mostradas. Quando concluída a leitura, permeada por perguntas e comentários das crianças, foi solicitado a elas que desenhassem uma parte da história. Depois, que circulassem de verde os seres vivos e de preto os elementos não vivos. C14 desenhou o mar – no qual um tubarão saltava –, a estátua, a princesa e a flor, circulando de verde a princesa e a flor, e de preto o mar e a estátua. Mas, C14 esqueceu-se do tubarão. Questionada, sua resposta demonstrou sua inquietação e suas dúvidas quanto à diferenciação entre animais domésticos e selvagens e a inserção de ambos no conjunto composto pelos seres vivos: “eu fiquei pensando... o tubarão não é doméstico, ele é selvagem e aí eu não circulei”.

Figura 4 – Atividade realizada por C14 revelando aprendizagem em relação à temática estudada



Sua dificuldade de aprendizagem evidencia-se quando, aparentemente, questiona-se acerca da possibilidade de inclusão dos animais selvagens entre os seres vivos.

Talvez a sua dificuldade tenha decorrido da forma de introdução do assunto em sala, privilegiando as diferenças entre animais domésticos e selvagens e a apresentação de exemplos, sem um cuidado maior em inseri-los na categoria seres vivos. A dificuldade evidenciada pela criança orientou e balizou a programação para a retomada do assunto em aulas subsequentes, pela professora.

O portfólio, ao permitir que as crianças se tornem corresponsáveis por aquilo que produziam, demonstrou que o transcorrer do processo de aprendizagem pode ser marcado pela presença de alguns obstáculos, destarte, cada erro identificado pelos participantes, durante a análise de seus portfólios, pôde ser compreendido como “[...] fase de um processo em busca de aprender algo. [Como] uma tentativa que precisa ser superada e, conseqüentemente, levará a outra tentativa, buscando outro caminho e agindo de outra maneira [...]” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 77). As tentativas de superação das próprias dificuldades – identificadas nas tarefas constantes nos portfólios –, na construção das aprendizagens almejadas, decorreram com tranquilidade e foram incorporando-se ao dia a dia de trabalho das crianças.

Numerosos são os exemplos de crianças que identificam aprendizagens edificadas acerca do tema seres vivos. Quando indagadas a respeito daquilo que não sabiam e que, após a construção do portfólio, puderam aprender, parte delas (70%) revelou superações. C7 (Figura 5) é apenas um dos exemplos, quando afirma: “*Eu não sabia que nós éramos seres vivos. Eu não sabia que existiam seres vivos e não vivos*” (Ent. 2).

Figura 5– Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C7



A criança, ao tecer essa afirmação, além de demonstrar uma aprendizagem alcançada, revela que “[...] o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a

criança tem sobre o mundo social e natural.” (BRASIL, 1998b, p. 188). Reconhecer-se como um ser vivo pode favorecer à criança o respeito sobre si, sobre o outro e sobre o meio ambiente, promovendo atitudes de valorização da vida (BRASIL, 1998b).

C1 (Figura 6) é um outro exemplo de reconhecimento dos avanços alcançados quanto à própria aprendizagem, pois quando compara algumas tarefas compiladas no início de seu portfólio a outras, mais ao final, diz: *“Eu pensava que ser vivo só nascia e morria. Agora sei que ser vivo nasce, cresce e morre”* (Ent. 2). Ela compara as tarefas realizadas em momentos diferentes e reconhece sua evolução na apropriação do conhecimento.

Figura 6– Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C1



Mesmo não informando outra importante característica dos seres vivos – a reprodução –, C1 entendeu o quanto ampliou seus conhecimentos. Ela dispôs, ao consultar o seu portfólio, de elementos informativos que lhe permitiram aquilatar as próprias aprendizagens, informando o que sabia e o que passou a saber, no transcorrer de um processo ainda por completar. Desse modo, uma das possibilidades conferidas pelo portfólio, no favorecimento da autoavaliação, evidenciou-se: “[...] recolher informações de maneira sistematizada, reflectida e organizada, para determinar o seu encaminhamento no processo de aprendizagem” (COELHO; CAMPOS, 2003, p. 15).

Os exemplos de crianças que identificaram melhoras em suas atividades no decorrer da construção de seus portfólios são numerosos. C15 (Figura 7) é apenas mais uma das crianças que reconhece as próprias superações. Para ela, foram relevantes as aprendizagens alcançadas relativamente ao que não sabia fazer antes de realizar seu portfólio. Ela informa: *“Eu aprendi a desenhar um peixe, um cachorro e uma borboleta. Antes eu desenhava uma pata e os dentes no cachorro, mas agora eu faço de outro jeito, eu faço ele com uma cara e uma orelha, no outro eu não fazia orelha”* (Ent. 2).

Figura7– Identificação de superação em relação à habilidade de coordenação motora por C15



A constatação de C15 demonstra que “[...] muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal” (DERDYK, 1989, p. 95). A criança ao mencionar informações tão significantes para si, em relação às suas superações, vai muito além da mera percepção de alcance dos objetivos esperados pela professora. Ela percebe e valoriza outras aprendizagens, pois destaca ter aprendido a desenhar melhor os animais e, ainda, informa que aprimorou em seus desenhos as características do cachorro, desenhando-o com “[...] *uma cara e uma orelha*”, diferente do que fazia antes, pois menciona: “[...] *no outro eu não fazia orelha*”.

Entremeio às conquistas informadas pelas próprias crianças, percebe-se que o uso do portfólio, por possibilitar superações e avanços no que se refere a aprendizagem, “[...] permite o sucesso do estudante que, em tempo, pode transformar, mudar, (re)equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela” (VIEIRA, 2002, p. 150). Percebe-se que os erros identificados entre os participantes serviram-lhes como subsídios para o alcance de aprendizagens – eles foram somente um passo no processo de apropriação do conhecimento. Infere-se que as crianças valeram-se dos obstáculos não como ponto de

chegada, mas como indicadores para tracejar novos caminhos, que lhes facultaram seguir adiante. Portanto, para o estudante “[...] é importante conhecer os resultados de seu empenho e esforço, não só pela satisfação da aprendizagem mas, especialmente, pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens” (MELCHIOR, 1999, p. 15).

No decurso do processo de construção e visitação do portfólio, todas as crianças identificaram conquistas e superações, ao avaliarem seus portfólios. C3, (Figura 8) é um dos exemplos. A criança constatou o alcance de aprendizagem referente ao tema estudado, ao informar: “*Eu aprendi que se você quiser você pode criar um animalzinho dentro de casa. O meu animal é uma codorna e ela é um ser vivo*” (Ent. 2).

Figura 8 – Identificação de aprendizagem referente ao tema estudado por C3



C3 reconhece ter aprendido algo a respeito do que estudou e faz relação entre as aprendizagens edificadas em sala com uma situação vivenciada em seu dia a dia, no ambiente familiar. Ela valoriza o aprendido por correlacioná-lo à sua vida, revelando o quão importante é “[...] oferecer oportunidades para que as crianças possam expor o que sabem sobre os animais que têm em casa, como cachorros, gatos etc., [pois] também é uma forma de promover a aprendizagem sobre os seres vivos” (BRASIL, 1998b, p. 189).

A criança lembra que “[...] *se você quiser, você pode criar um animalzinho dentro de casa*” e, ao demonstrar ter aprendido que existem animais que podem ser criados em casa, mesmo não classificando esse tipo de animal como doméstico, reconhece que aquele que ela tem – uma codorna – é um tipo de ser vivo. Destarte, os portfólios das crianças, ao favorecerem o reconhecimento e a autoavaliação da aprendizagem alcançada, “[...] constituíram um conjunto de trabalhos significativos, deram [a elas, crianças] uma visão de seus esforços, dos seus progressos [...]” (SIMÃO, 2005, p. 97).

Outras aprendizagens puderam ser acentuadas no decorrer das autoavaliações realizadas pelas crianças. Aprendizagens identificadas para além do tema estudado, pois perpassar as páginas do portfólio permitiu aos “[...]alunos analisarem, organizarem e explicitarem processos de aprendizagem de carácter diverso, desde conceitos científicos até conceitos mais pessoais de natureza autorreflexiva.” (SIMÃO, 2005, p. 91). C14 configura-se um bom exemplo, pois constata seu aprimoramento na organização espacial de seu desenho (Figura 9). Ela, ao analisar sua produção, afirma: “*Eu aprendi a desenhar o elefante, deixando ele ficar na grama*” (Ent. 2).

Figura 9 – Identificação de aprendizagem relativa à organização espacial do desenho por C14



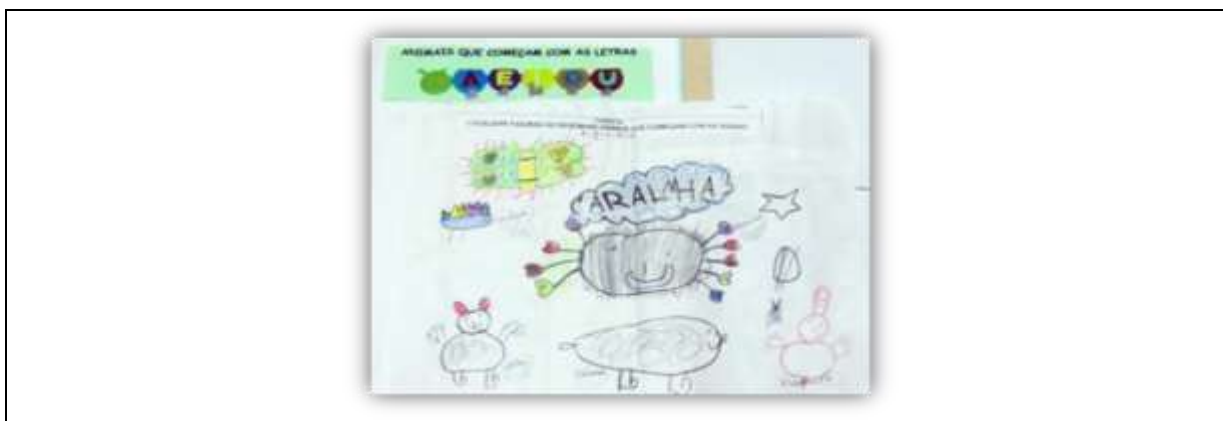
Para Stabile (1988, p. 33-34), crianças na faixa etária entre cinco e seis anos, conquistam o conceito da forma, relacionando as imagens desenhadas umas com as outras. Nesta fase, “[...] os desenhos revelam então realismo lógico (organização espacial) e descritivo (cheio de detalhes) [...]”. Ainda, conforme a autora, “[...] o personagem aparece em ‘situação’, ou seja, num lugar definido, e os animais, quase sempre de perfil, tornam-se frequentes na produção final”. O desenho de C14 apresenta claramente a organização espacial adquirida pela criança, sendo percebida por ela própria a concretização dessa aprendizagem.

Ao reconhecer que aprendeu “*a desenhar o elefante, deixando ele ficar na grama*”, mesmo quando não solicitado, a criança provavelmente adentra no processo de organização do desenho, melhor representando a realidade, afinal o elefante não flutua no ar, mas pisa firmemente no solo. Percebendo o que aprendeu, a criança “[...] se descobre capaz de estruturar, de construir e de (des)construir hipóteses de trabalho, reflectindo crítica e conscientemente sobre os factos, as teorias e os valores que elas veiculam” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 20).

Ao perpassar as páginas de seus portfólios é possível, a cada criança,

compreender “[...] que sua atitude face ao processo de aprendizagem se foi alterando.” (SIMÃO, 2005, p. 91), na medida em que os erros se configuraram acertos, que o desconhecido passou a ser sabido e que conquistas foram sendo consolidadas e percebidas. C4 é mais um exemplo, dentre os participantes, de criança que identificou, no decorrer do processo autoavaliativo, a presença de aprendizagens alcançadas (Figura 10).

Figura 10 – Identificação de aprendizagem relativa à habilidade de escrita por C4



Ao analisar sua produção, aponta aprendizagens referentes à escrita e ao desenho, afirmando: “*Eu aprendi a escrever o nome da aranha e fazer essa abelha*” (Ent.2). Conforme revelado na sua folha de atividade (Figura 10), percebe-se a tentativa de escrita da palavra aranha. Contudo, a criança, ao escrever, trocou a letra “N” pela letra “L”. Possivelmente, ao perceber seu engano, inseriu a letra “M”, que lembra a forma e o som da letra “N”. Independentemente da necessidade de continuar aprendendo e avançando em termos de apropriação da escrita, C4 reconhece os próprios avanços, revelando o processo no qual evoluiu. Conforme Goulart (2011, p. 58), “[...] vivendo em sociedades letradas, as crianças desde muito pequenas aprendem os modos como a linguagem escrita se constitui, se organiza e funciona socialmente”. Ao se esforçar para inserir o nome em um de seus desenhos, C4 revela que discrimina desenho e escrita, adentrando em um mundo no qual os nomes tem relevância e favorecem a apropriação de sua herança cultural (DERDYK, 1989).

Os exemplos de identificação de aprendizagens pelas próprias crianças demonstram que habilidades referentes à temática estudada, ao recorte e colagem, ao desenho, à pintura, à escrita, entre outras, foram constantes no decorrer da construção de seus

portfólios. Todavia, independente da variedade de informações concedidas no transcurso do processo autoavaliativo, no qual as crianças foram envolvidas, compreende-se que todas as constatações foram relevantes pois, “[...] com a autoavaliação, o aluno se habitua a revisar seu comportamento diante dos diversos aspectos da aprendizagem: toma consciência de seu esforço, de suas conquistas, de suas dificuldades, de seu nível de aspiração em seu rendimento etc.” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 158).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As crianças refletiram e avaliaram suas próprias produções, prestando informações que caracterizaram o portfólio como instrumento informativo, pois a identificação, tanto de equívocos cometidos, quanto de aprendizagens edificadas, fizeram-se constantes, elucidando caminhos percorridos. Villas Boas (2004, p. 53), compreende a importância desse instrumento como favorecedor do processo autoavaliativo, pois “[...] os alunos têm em mãos todas as suas produções, podendo compará-las com os critérios formulados por eles e pelo professor. Por meio dele, o próprio aluno pode reconhecer suas potencialidade e fragilidades”.

Villas Boas (2004, p. 54) sugere que oportunizar práticas de autoavaliação na educação infantil é mais simples em relação aos outros anos, visto que as crianças são “[...] espontâneas e ainda não adaptadas à escola do silêncio e do medo”. Os diferentes olhares, dizeres e reflexões demonstraram o quanto as crianças perceberam os caminhos que percorreram e o quanto admiraram suas produções, sentindo-se responsáveis e orgulhosas por aquilo que construíram.

A autoavaliação propicia aos estudantes o desenvolvimento crítico no que tange a observar e julgar suas próprias aprendizagens. Conforme Bernardes e Miranda (2003, p. 21), “[...] com a autoavaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controle das suas ações bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens”. Além de expressar suas análises, apoiadas nas aprendizagens reveladas por intermédio do portfólio, as crianças tiveram a capacidade de, no decorrer da construção do instrumento, perceberem alguns aspectos nos quais puderam melhorar, evidenciando aprendizagens que constituíram-se como mais expressivas.

A autoavaliação, ao se tornar possível, descentraliza das mãos do professor

o poder exclusivo de avaliar a aprendizagem do estudante. Ao ser favorecida no processo de ensino e aprendizagem, confere ao estudante a responsabilidade de analisar e avaliar o percurso trilhado ao longo de um determinado tempo letivo. Mais do que isso, a autoavaliação, efetivada com o subsídio do portfólio de trabalho, possibilitou aos estudantes maior participação no processo avaliativo, tornando-o mais dinâmico, sem desviar o foco para o alcance das aprendizagens almejadas.

Nota

ⁱ As citações das crianças são grafadas em itálico para diferenciá-las das citações autorais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Z. R.; ALVARENGA, G. M. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1345/1345.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2013.

ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. C. *Avaliação educacional e promoção escolar*. 20. ed. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: IbpxLtda, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERNARDES, C; MIRANDA, F. B. *Portefólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. *Constituição* (1988). Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1997. (Série Textos Básicos, 15).

_____. *Estatuto da criança e do adolescente*. Curitiba. Secretaria da Criança e Assuntos da Família, Imprensa Oficial do Paraná, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. *Fórum Nacional de Educação*. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*/. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, M. J. S.; PORTO, L. S. *Portfólio educacional: proposta alternativa de avaliação/guia didático*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

COELHO, C.; CAMPOS, J. *Como abordar... o portfólio na sala de aula*. Porto: Areal Editores, 2003.

DANYELSON, C; ABRUTYN, L. *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD, 1997.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: o desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed, 2004.

FRISON, L. M. B. Portfólio na educação infantil. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 1, n. 43, p. 213-227, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www1.fapa.com.br/cienciaseletras/php/sumario.php?sum=43>. Acesso em: 20 jun. 2014.

GOULART, C. M. A. Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 a 5 anos. *Ensino em Re-vista*, v. 8, n. 1, p. 57-66, jan./jun. 2011. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/12364/7173. Acesso em: 10 jan. 2014.

MARCHÃO, A. J. G; FITAS, A. C. P. A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar: o portfólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI (CAEU), v. 1, n. 64, p. 27-41, jan. 2014. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie64a02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 05 jan. 2014.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Unioeste*, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 569-576, out/dez. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 1 maio 2014.

SÁ-CHAVES, I. *Portfólios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SEIFFERT, O. M. L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? *Olho Mágico*,

Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em:
<http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n1/portalun.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SHORES, E. F.; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, B.; CRAVEIRO, C. O portfólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre sua prática. *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 33-52, jan.-jul. 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/28977>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SILVA, A. V; LORIZOLA, D. A. De "porta folhas" a portfólio: construção coletiva para a avaliação da aprendizagem. *SARE Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas*, v. 1, n. 1, p. 125-132, 2007. Disponível em:
<http://www.sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/749/574>. Acesso em: 1 abr. 2014.

SIMÃO, A. M. V. O “portfólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: uma experiência no ensino superior e pós-graduado. In: SÁ-CHAVES, I. (Org.). *Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente de dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, 2005. p. 83-100.

STABILE, R. M. *A expressão artística na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas acontecem*. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TINOCO, E. F. V. Portfólios: mais um modismo na educação. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 457-467, nov. 2012. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/246/212>. Acesso em: 15 fev. 2014.

VIEIRA, V. M. O. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar Educacional*, v. 6, n. 2, p. 149-153, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572002000200005&script=sci_arttext. Acesso em: 12 abr. 2014.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas: Papyrus, 2008.

Recebido em setembro de 2014.

Aceito em novembro de 2014.