



PAULA **FRASSINETTI**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

# Relatório de Estágio

## **A promoção da reflexão sobre a aprendizagem nas crianças**

Orientadora: Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Estudante: Ana Maria Miranda Cardoso

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Porto, julho de 2019

## **Agradecimentos**

Um dos meus sonhos torna-se agora realidade. Foi um processo longo e com as dificuldades que lhe são inerentes mas é com grande satisfação e orgulho que chego ao fim desta etapa.

Agradeço à minha família: pais e irmão, por me apoiarem durante todos estes anos de estudo e acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades. Incentivarem-me incessantemente a concretizar este grande objetivo, por acharem que era o melhor para mim.

Agradeço ao meu namorado, Erico Faria, e, ao mesmo tempo, o meu melhor amigo, por ser a pessoa tão especial que é. Pelo amor, pela paciência, pelas horas a fio à volta deste relatório, por me apoiar em tudo e por se preocupar sempre tanto comigo. Muito obrigada por tudo.

Agradeço aos pais do meu namorado, Eric Faria e Maria João, à irmã, Erica Faria, à prima Nikita, pela generosidade, simpatia e interesse que sempre demonstraram por mim e por me darem todo o apoio e incentivo para realizar os meus objetivos.

Obrigada à Joana Azevedo, que, no início do mestrado, me ligou, ainda, sem me conhecer, perguntando se queria partilhar o mesmo centro de estágio com ela. Respondi positivamente e a nossa aventura iniciou-se aqui. Começou por ser uma colega de turma e de estágio, e tornou-se, facilmente, na grande amiga que é.

À minha amiga Adriana, companheira de estágio, obrigada pela tua bondade e por todos os momentos sempre tão divertidos nas nossas horas de almoço.

À minha orientadora, Brigitte Silva, pela partilha de conhecimento e aconselhamento, muito obrigada! Sem si, não seria possível.

Por fim, e não menos importante, agradeço às crianças com quem tive o prazer de trabalhar nas instituições cooperantes, tanto da Educação Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico, que, genuinamente, me receberam sempre tão bem. Ajudaram-me a crescer a nível pessoal e profissional. Sem dúvida que a aprendizagem foi recíproca.

## **Resumo**

Promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças é um objetivo para muitos Educadores e Professores. Será que estes agem de acordo com este objetivo?

Na sequência de dar resposta a esta questão, origina-se a presente investigação que se refere à promoção da reflexão sobre a aprendizagem das crianças, enquadrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, esta investigação incidirá sobre a promoção da reflexão sobre a aprendizagem nas crianças.

Com a finalidade de dar sentido a esta investigação, foram realizadas entrevistas a Educadoras de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do contexto de estágio e confrontação com a teoria.

Esta investigação permitiu mostrar o que acontece na prática, ou seja, se realmente os profissionais da educação fornecem instrumentos às crianças para que estas possam refletir sobre as suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Criança, educador, professor, avaliação, aprendizagem, reflexão.

## **Abstract**

Promoting reflection on children's learning is a goal for many Educators and Teachers. Do they act according to this goal?

In order to give response to this question, this research about promoting reflection on children's learning, included in Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the Primary School Education, has been carried out.

This research will focus on the reflection's promotion about children's learning.

In order to make sense of this research, interviews were conducted with Educators and Teachers of the 1st Cycle of Basic Education of the context of the stage and confrontation with the theory.

This research showed what happens in practice and helped us to realize if Education Professionals provide instruments to children so that they can reflect on their learning.

**Keywords:** Child, educator, teacher, evaluation, learning, reflection.

## **ÍNDICE**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
1. A aprendizagem: concepções	7
2. A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	9
3. A participação das crianças na avaliação das aprendizagens: diferenças na pedagogia	16
3.2. Estratégias de promoção da reflexão sobre a aprendizagem	20
3.3 O papel do Professor/ Educador para a reflexão sobre a aprendizagem	22
<b>II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO</b>	<b>32</b>
1. Opções Metodológicas	32
2. Caracterização dos contextos de investigação	32
3. Caracterizações dos grupos de crianças dos contextos de investigação	34
4. Participantes do estudo	35
5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	35
<b>III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	<b>38</b>
1. Apresentação dos dados das entrevistas às Educadoras de Infância do contexto de Educação Pré-Escolar	38
2. Apresentação dos dados das entrevistas aos Profissionais Cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	42
3. Análise e discussão dos resultados	45
<b>IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>48</b>
<b>SITOGRAFIA</b>	<b>53</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**ANEXO I** – Portefólios das crianças

**ANEXO II** - Transcrições das conferências com duas crianças

**ANEXO III** - Declaração de autorização

**ANEXO IV** - Guião de entrevista às Profissionais Cooperantes da Educação Pré-Escolar

**ANEXO V** - Transcrição das entrevistas às Profissionais Cooperantes da Educação Pré-Escolar

**ANEXO VI** - Guião de entrevista aos Profissionais Cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ANEXO VII** - Transcrição das entrevistas aos Profissionais Cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1** - Idade das Educadoras Cooperantes da Educação Pré-escolar

**Gráfico 2** - Tempo de serviço das Educadoras Cooperantes da Educação Pré-Escolar

## **LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**CDC** - Convenção dos Direitos das Crianças

# INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

O documento apresenta uma investigação relativa às estratégias da promoção de reflexão nas crianças sobre a aprendizagem.

Cabe aos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico promover a reflexão das aprendizagens nas crianças. É pertinente que proporcionem esta reflexão para que estas desenvolvam o pensamento, a imaginação e a autonomia.

A motivação desta investigação foi enaltecer o facto de educar não ser apenas uma transmissão de informações e, sim, ter como objetivo a construção do conhecimento. Para isto, os profissionais de educação devem desenvolver as competências das crianças, permitindo que estas aprendam a pensar por si próprias e criar as suas próprias respostas para as questões colocadas pelo adulto, promovendo, assim, a reflexão. As crianças necessitam de ser estimuladas e incentivadas. Para isso, também é imprescindível que os Educadores e Professores conheçam as características de cada uma delas.

Neste sentido, a questão de partida seguinte definida para este estudo é: Quais as estratégias mais utilizadas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico promotoras da reflexão sobre a aprendizagem pelas crianças?

O principal objetivo de investigação residiu, por conseguinte, em conhecer e analisar práticas de promoção da reflexão sobre a aprendizagem, apresentando os resultados obtidos sobre as práticas das Educadoras de Infância e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico das instituições.

Para uma melhor resposta a esta questão e aos objetivos a concretizar com a investigação de natureza qualitativa, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica e, também, à realização de entrevistas às Educadoras de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico onde foi realizada a prática de ensino supervisionada.

# I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. A aprendizagem: concepções

A Educação para a liberdade, tal como já Piaget refletiu, 1998, pressupõe a preparação do aluno para a liberdade intelectual e para o pensamento crítico:

“É preciso ensinar os alunos a pensar e é impossível ensinar a pensar sob o regime da autoridade. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de forma autónoma. O pensamento pressupõe, assim, o livre exercício das funções intelectuais e não o trabalho sob constrangimento e a repetição verbal” (Piaget, 1998, p.146).

Em verdade, as práticas pedagógicas em Portugal nem sempre vão ao encontro da formação do pensamento divergente das crianças. Os modelos pedagógicos tradicionais encaram o aluno como recetáculo de conteúdos transmitidos pelo professor, único detentor de conhecimentos válidos.

Nestes modelos, é atribuído à criança um papel passivo no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. O ato de aprender é somente receber os conteúdos do adulto, assimilando-os e reproduzindo-os de forma submissa.

Por outro lado, os modelos pedagógicos modernos, dos quais, por exemplo, o Movimento da Escola Nova foi um dos precursores, preconizam uma aprendizagem ativa, através da manipulação e da experimentação. Esta conceção libertadora da educação considera os conhecimentos e as experiências prévias da criança como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. Este modelo de Educação converge para as teorias pedagógicas cognitivistas que “definem a aprendizagem pela atividade do sujeito que implica processos internos que interagem com o meio que o rodeia” (Altet, 1997, p. 30).

Estas pedagogias que dão mais atenção aos processos de aprendizagem concebem o educador como um dos agentes dessas aprendizagens, cujo papel incide na organização de ferramentas e instrumentos que facilitem as aprendizagens, no caso das pedagogias não diretiva ou na colocação de desafios cognitivos, no caso do construtivismo. Por conseguinte, o adulto/educador percebe os processos de



aprendizagem da criança, bem como as lógicas internas inerentes a este processo, de forma a criar meios de aprendizagem facilitadores ou preponderantes:

“Estabelecerá situações que favoreçam a atividade do aluno, a sua pesquisa, a sua descoberta, mas também a sua reflexão acerca dos processos e diligências que utiliza, sobre os mecanismos cognitivos que estão envolvidos” (Altet, 1997, p. 31).

Com efeito, as teorias cognitivistas de cariz construtivista procuram promover estratégias de metacognição, nomeadamente através da promoção da capacidade de aprender e de refletir sobre as suas próprias aprendizagens. É nesta linha orientadora que se distingue a teoria do construtivismo, na qual os estudos cognitivistas sobre teorias de aprendizagem de Piaget foram essenciais. Esta teoria concebe a aprendizagem como “a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, num processo extremamente dinâmico e reversível de equilibração majorante” (Matui, 1998, p. 32).

A teoria construtivista compreende que o pensamento pode ser abstrato, especulativo e flexível, destacando a capacidade do indivíduo pensar sobre os seus próprios pensamentos, e por conseguinte, compreender como aprende. A este processo designa-se de metacognição:

“Porque é ao ser confrontado com os objetos do saber a apreender, que um sujeito pode fazer a experiência da sua própria individualização, descobrir tanto as especificidades desse objeto como as do seu processo cognitivo” (Altet, 1997, p.104).

Os conhecimentos metacognitivos são por isso, um processo de consciência do próprio indivíduo relativamente ao seu funcionamento cognitivo, as suas estratégias e a sua aplicação.

Desta forma, ao contrário das concepções tradicionais de Educação, a teoria construtivista percebe a aprendizagem como um processo ativo e dinâmico. A ideia desenvolvida por Piaget refere que “o conhecimento não procede nem somente da experiência de objetos, nem de uma programação inata realizada no sujeito, mas sim de sucessivas construções” (Piaget cit. por Fosnot, 1996, p. 31) que permitem a aprendizagem.

Estas construções são concretizadas através da ação da criança, provocando alterações qualitativas nas estruturas cognitivas existentes, através de um processo que Piaget designou de equilibração: “um processo dinâmico de comportamento

autorregulador balançando entre dois comportamentos intrínsecos opostos, a assimilação e a acomodação” (Fosnot, 1996, p. 30). Se, por um lado, a assimilação constitui a percepção e organização de uma experiência através de lógicas intrínsecas a cada criança, por outro, a acomodação é um processo de reflexão e de integração da nova experiência, que irá alterar as estruturas cognitivas.

O construtivismo radical, do qual Glasersfeld era um dos percursores, iria convergir para os estudos de Vygotsky (1962/1986) que, além de perceber a aprendizagem como um processo interno e subjetivo, indicou também as influências das interações sociais e culturais neste processo. Nesta perspectiva, a aprendizagem é uma relação dialógica entre conceitos que o indivíduo desenvolve naturalmente e conceitos científicos, normas formalizadas e culturalmente aceites.

Ademais, como indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, lançadas pela Direção Geral de Educação, em 2016;

“O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 10).

## **2. A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

A avaliação consiste “[... ] na reflexão sobre o processo educativo abrangendo vários aspetos: objeto, funções, metodologia e aplicações” (Cardona, 2007, p.10). Contudo, são várias as referências teóricas implícitas e que devem ser analisadas de acordo com o sistema educativo, com as funções da escola e o papel dos agentes educativos.

No caso da educação de infância, “[...] o ato de avaliar, apesar de ter subjacente as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino” (Cardona, 2007, p.10).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, integrou definitivamente a Educação Pré-Escolar no sistema educativo, numa definição clara dos seus objetivos.

Nas OCEPE são abrangidas várias dimensões, interligadas e baseadas na intencionalidade educativa, considerando o que o educador deve atender na sua intervenção educativa, incluindo a avaliação. Estas são: observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

Neste contexto, “a observação diz respeito ao conhecimento que é necessário ter acerca do grupo, à diferenciação pedagógica e ao seu papel enquanto base do planeamento e da avaliação” (Gonçalves, 2008, p. 66).

Por sua vez, a avaliação aparece com um carácter marcadamente formativo, na medida em que é um processo contínuo e interpretativo, com enfoque no processo e nos efeitos, implicando a tomada de “[...] consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Este documento preconiza a avaliação na Educação Pré-Escolar como “[...] uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, p. 1).

Com efeito, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a avaliação “é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 16). Assim sendo, pode-se entender que este tipo de avaliação traduz-se numa avaliação contextualizada, pois é elaborada com base em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto. A avaliação na Educação Pré-Escolar é realizada ao longo do ano, o que nos permite ter consciência da evolução de cada criança, assim como das suas fragilidades.

A avaliação num meio construtivista é baseada tanto na criança como no currículo constituindo um processamento onde se deve “observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como raciocinam e como as atividades e as práticas da sala de aula facilitam ou impedem a sua aprendizagem” (Edmiaston, 2004, p. 69).

Relativamente ao conceito de avaliação, este tem vindo a evoluir ao longo do tempo, sofrendo algumas transformações. Estas transformações são marcadas por quatro gerações diferentes que representam uma mudança progressiva do conceito, tal como nos refere Guba e Lincoln (1989).

Primeiramente, surge a geração da avaliação como uma medida, em que “esta reflete-se no campo da educação pela atenção dispensada ao sucesso e ao insucesso escolar. É um período que está fortemente conotado com o conceito de avaliação normativa, ou seja, a comparação dos indivíduos, tomando como referencial um sistema estabelecido como norma, sendo o elemento principal, o desempenho do aluno” (Gonçalves, 2008, p. 56).

Tal como nos refere o mesmo autor, esta “perspetiva avaliativa reflete o modelo de ensinar no qual o professor é o detentor do saber, aquele que transmite adequadamente os conhecimentos” (Gonçalves, 2008, p. 56). Nesta pedagogia considera-se o aluno como responsável do seu insucesso, ou seja, se este não corresponder aos objetivos do professor e revelar dificuldades, a responsabilidade é unicamente do aluno.

De seguida, surge a segunda geração do conceito de avaliação. Esta geração é entendida por uma avaliação como descrição, ou seja, esta avaliação “destaca-se, sobretudo, pela preocupação dos investigadores com a enumeração de pontos fracos e pontos fortes face aos objetivos educacionais definidos” (Gonçalves, 2008, p. 57).

Posteriormente, surge a terceira geração do conceito de avaliação. Esta geração é como um julgamento de especialistas, ou seja, é a “geração da formulação de juízos ou julgamentos (...) ou da avaliação como um juízo de valor” (Gonçalves, 2008, p.60). É um período que se caracteriza pela “atenção dedicada aos objetivos, aos instrumentos, à decisão da ação, ao contexto e ao próprio avaliador” (Gonçalves, 2008, p.60).

Por último, surge a quarta geração do conceito de avaliação. Esta geração é proposta pelos autores Guba e Lincoln, em 1989. Esta geração é uma rutura epistemológica com as gerações referidas anteriormente. Alguns autores consideram esta nova geração como uma “geração da avaliação como uma interação social complexa, inscrita numa dinâmica relacional com múltiplos significados (...), outros como geração da avaliação como negociação e construção” (Gonçalves, 2008, p. 62).

Esta é uma geração em que “os olhares se deslocam para as consequências e os significados do processo de avaliação, apresentando-se do ponto de vista da equidade na negociação da avaliação entre os diversos atores” (Gonçalves, 2008, p. 63).

Gonçalves (2008) afirma que é nesta altura que os processos de comunicação, que são um quadro de relações complexas, tal como os sistemas organizacionais, passam a ter uma atenção especial por parte dos investigadores.

Assim, “a avaliação tanto pode converter-se num processo de diálogo e contemplar uma intencionalidade recíproca, traduzida na discussão e na procura de soluções em parceria, como pode tornar-se num monólogo, neste caso assente num esquema unilateral (...) com recurso à transmissão de informações” (Gonçalves, 2008, p. 63).

Segundo Pinto e Santos (2006), a avaliação é entendida como um desenvolvimento de construção social e político em que existe uma parceria entre os vários parceiros e que admite a divergência e que lida com resultados imprevisíveis, ou seja, nesta visão de avaliação o professor passa a ter um papel passivo, centrando-se a aprendizagem na relação entre o aluno e o saber e, segundo a opinião destes autores, através desta forma de avaliar rejeitamos o modelo do ensinar e passamos a ter presente o modelo do aprender.

Nesta perspetiva, o professor é apenas o apoio do aluno no processo de aprendizagem, podendo os alunos alcançarem o conhecimento por si próprios. (Gonçalves, 2008, p. 63).

Assim sendo, avaliação na Educação Pré-escolar tem elevada importância na medida em que influencia a planificação.

Avaliar ajuda a obter informações que têm de ser compreendidas e interpretadas pelo educador de modo a que possam ser usadas para ajudar as crianças a melhorar o seu desempenho e a aquisição de novas aprendizagens e conhecimentos. Este processo está presente em todas as fases do programa educativo. Os educadores, durante a prática pedagógica, necessitam de saber observar e documentar, isto é, necessitam de saber o que observar, como observar e como documentar essa observação.

Continuamente têm de tomar decisões e opções sobre as planificações, as atividades, os espaços e os materiais existentes na sala de atividades. Estes estão direta ou indiretamente presentes no dia-a-dia das crianças e influenciam o seu desenvolvimento e a aquisição de aprendizagens significativas

A avaliação na educação pré-escolar é entendida como um processo contínuo, pois utiliza diferentes técnicas para descrever os progressos e/ou retrocessos alcançados e atingidos pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo. Logo, é importante que a relação educador-criança seja uma relação de amizade, confiança e intimidade, pois só assim é que o educador consegue avaliar corretamente todos os níveis de desenvolvimento da criança, uma vez que a avaliação “processa-se na intimidade da relação professor aluno” (Cortesão e Torres, 1994, p. 178).

Assim, uma das principais razões da avaliação na educação pré-escolar é a identificação de como está a criança em termos de desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e motor e a nível de aprendizagens, procurando, evidenciar os progressos e as mudanças das crianças no dia-a-dia, ao longo de um determinado período de tempo.

Neste nível educativo, as crianças devem ter um papel ativo em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as crianças têm de “querer aprender” e ter vontade que as ajudem (Perrenoud, 1999, p. 180), isto é, as crianças têm de partilhar com o educador os seus medos, angústias, receios, dificuldades, dúvidas, vivências, experiências, entre outros aspetos fundamentais e essenciais do seu dia-a-dia. É muito importante a criança ter a possibilidade de indicar o que prefere ou sente mais necessidade. A criança coloca-se no que faz e quando expõe a sua opinião e motivações, mudando assim o decorrer dos momentos e das ações. Assim, o educador e professor tem o papel de mediador e auxiliar, de forma a estimular o autoconhecimento da criança (Silva & Craveiro, 2014, p. 36-37).

Como já foi referido anteriormente, “a avaliação é um processo de observação, de registo e de outras formas de documentação da ação e dos processos desenvolvidos pela criança” (Gonçalves, 2008, p. 86).

Deste modo, Gonçalves (2008), afirma que a observação constitui o procedimento mais importante da Educação Pré-Escolar. Em termos de observação direta estão ao dispor do Educador de Infância uma série de instrumentos, nomeadamente as listas de

verificação, as descrições diárias, os registos de incidentes críticos e os registos contínuos.

No que diz respeito às descrições diárias, estas são realizadas diariamente, podendo ser mais ou menos detalhadas e “abarcando o registo de novos comportamentos ocorridos num domínio específico de aprendizagem e desenvolvimento” (Gonçalves, 2008, p. 87).

Relativamente aos registos de incidentes críticos, estes “constituem breves relatos isentos de juízos de valor, que descrevem rigorosa e objetivamente acontecimentos pontuais” (Gonçalves, 2008, p. 87).

No que concerne ao registo contínuo, este consiste “numa narração pormenorizada, sequencialmente determinada pelo desenrolar dos acontecimentos ou comportamentos registados” (Gonçalves, 2008, p. 88).

Com efeito, as próprias Orientações Curriculares apontam para a importância da avaliação para uma constante adaptação dos projetos educativos e planificação:

“a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem. As informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica. A realização da ação irá desencadear um novo ciclo de Observação/ Registo-Planeamento-Avaliação/Reflexão (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9).

É pertinente referir que no início de um processo de avaliação a Educadora seja capaz de responder às questões: «porquê avaliar» e «para quê avaliar». Estas são questões prioritárias: «porquê avaliar? Implicando, porquê educar?». Em verdade, o educador é responsável por construir e gerir o currículo, e definir e um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as suas conceções de educação e capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo Educador (Hills, 1993) e considerar o contexto onde a aprendizagem ocorre.

É constatável, em Portugal, uma grande diversidade no que diz respeito ao pensamento e das respetivas práticas de avaliação. À avaliação é apontada a sua complexidade e subjetividade e, regularmente, a falta de tempo, recursos e desconhecimento na aplicação de procedimentos adequados de observação, registo e avaliação, tanto dos processos, como dos efeitos, para justificar a sua secundarização nas práticas pedagógicas. Na realidade, os profissionais de educação têm necessidade de se aperfeiçoarem ao nível das competências de avaliação, o que lhes possibilita afirmar a sua especificidade, articulando e respondendo às exigências do nível de ensino seguinte e às necessidades organizacionais da escola. Alguns dos estudos nacionais sobre avaliação em educação de infância (cf. Carvalho, 2007; Gonçalves, 2008; Leal, 2011; Pinheiro, 2009) têm evidenciado a falta de formação dos Educadores na área da avaliação, relacionada, geralmente, a dificuldades, desconforto e tensões, havendo um receio de avaliar mal e colocar rótulos às crianças.

Em vista disso, Oliveira-Formosinho e Parente (2005, p. 28), referem-se a estudos efetuados no âmbito do Projeto Infância e Associação Criança junto de Educadores, dizem-nos que “perante esforços de debater a questão da avaliação surgiram os receios de que esta representasse uma ‘escolarização precoce’ e/ou uma ‘rotulagem’”.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades e atitudes desenvolvidas pelos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares/aprendizagens:

“A avaliação, sustentada por uma dimensão formativa, é parte integrante do ensino e da aprendizagem, tendo por objetivo central a sua melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação.” (Art.º 22.º, ponto 1 do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.)

A avaliação das aprendizagens no 1º Ciclo compreende as seguintes modalidades:

- Diagnóstica- realiza-se no início de cada ano de escolaridade e deve fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.



- **Formativa**- assume carácter contínuo, sistemático e de autoavaliação, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem. Esta permite a todos os intervenientes no processo educativo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à adaptação de processos e estratégias.
- **Sumativa**- traduz -se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui. No que se refere ao 1º ciclo esta pode ser interna ou externa e possui um carácter qualitativo: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente, (sendo acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as disciplinas).

Neste sentido,

“Enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, a avaliação orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Art.º 22.º, ponto 2 do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A avaliação no 1º ciclo abrange diferentes domínios da aprendizagem do aluno, numa perspetiva de educação plena e integral.

### **3. A participação das crianças na avaliação das aprendizagens: diferenças na pedagogia**

A participação é como a “ação tendente a envolver um cidadão ou um grupo de cidadãos nos processos comunitários, cívicos e políticos que lhe dizem respeito” (Delgado, 2006, p. 38). Como o mesmo autor indica, “só existe comunidade se houver participação” (Delgado, 2006, p. 38). Neste sentido, é relevante que os educadores e professores deixem as crianças participarem ativamente e tomarem as suas próprias decisões, de forma a se tornarem autónomas e ganharem sentido de responsabilidade:

“Tal como defendido pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) assim como toda a legislação e instrumentos jurídicos que se reporta às crianças, apesar de todas as limitações e críticas, é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p. 192).

De acordo com Ivone Neves no que diz respeito à estimulação da prática reflexiva com as crianças, esta deve ser trabalhada de um modo contínuo “(...) é desejável que comece com as crianças da educação pré-escolar e seja estimulada ao longo de toda a formação, inicial e contínua dos indivíduos, de forma a contribuir para a sua autonomia reflexiva e crítica” (2016, p. 59).

Assim, os portefólios de crianças são uma ótima estratégia de promoção à reflexão. Estes deixam que as crianças decidam o que colocar nos portefólios, reflitam sobre o que fizeram e podem vir a fazer e verifiquem a sua própria evolução.

A pedagogia de transmissão e pedagogia de participação são dois modos de fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2002).

Para Oliveira-Formosinho (2002), relativamente à pedagogia de transmissão os seus objetivos são adquirir capacidades pré académicas, acelerar aprendizagens e compensar os deficits. Já os da pedagogia da participação são promover o desenvolvimento, estruturar a experiência, envolver-se no processo de aprendizagem, construir as aprendizagens, dar significado à experiência e atuar com confiança.

Inclui-se nos conteúdos da pedagogia de transmissão as capacidades pré académicas, a persistência e a linguagem adulta. Já na pedagogia da participação são as estruturas e esquemas internos mentais; conhecimento físico, matemático e social; a metacognição e os instrumentos culturais (Oliveira-Formosinho, 2002).

Os métodos da pedagogia transmissiva são centrados no professor, na transmissão e nos produtos. Na pedagogia da participação, a aprendizagem é feita pela descoberta; a resolução de problemas e a investigação (Oliveira-Formosinho, 2002).

Para Oliveira-Formosinho (2002), enquanto os materiais na pedagogia transmissiva são estruturados e a utilização regulada por normas emanadas do professor, na pedagogia em participação são variados, com uso flexível e abertos à experimentação.

No que toca à pedagogia da transmissão, o seu processo de aprendizagem baseia-se na mudança comportamental observável, realizada através do ensino. Já na pedagogia da participação são o jogo livre e atividades espontâneas, o jogo educacional e a construção ativa da realidade física e social (Oliveira-Formosinho, 2002).

Relativamente às etapas da aprendizagem, Oliveira-Formosinho (2002) refere que na pedagogia transmissiva são do simples ao complexo e do concreto ao abstrato. Na pedagogia da participação são períodos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto à avaliação na pedagogia da transmissão, é centrada nos produtos e comparação das realizações individuais com a norma. Na pedagogia da participação a avaliação é centrada nos processos, interessada nos produtos e nos erros, centrada na criança individual, no grupo e é reflexiva das aquisições e realizações (Oliveira-Formosinho, 2002).

No parâmetro da motivação, a pedagogia da transmissão baseia-se em reforços seletivos, vindos do exterior (do professor) e a pedagogia da participação no interesse intrínseco da tarefa e da motivação intrínseca da criança (Oliveira-Formosinho, 2002).

Para Oliveira-Formosinho (2002), a atividade da criança na pedagogia da transmissão é baseada em discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros e assumir função respondente. Já na pedagogia da participação é o questionamento, o planeamento, a experimentação e confirmação de hipóteses, investigação e cooperação e resolução de problemas.

Oliveira-Formosinho (2002) refere que o papel do professor na pedagogia da transmissão é diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informação, moldar e reforçar e avaliar os produtos. Na pedagogia em participação baseia-se na estrutura ambiente, escuta e observa, avalia, planeia, formula perguntas, estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura e investiga.

Na pedagogia da transmissão a interação professor-criança é alta, no entanto, a interação criança-criança e criança-material é baixa enquanto que na pedagogia da participação todas as interações são altas (Oliveira-Formosinho, 2002).

Quanto aos tipos de agrupamento na pedagogia da transmissão são em pequeno grupo. E na pedagogia da participação é individual, em pequeno grupo e em grande grupo (Oliveira-Formosinho, 2002).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), entre estes dois modos de pedagogia, a mais positiva é a pedagogia da participação, pois é a que dá mais liberdade à criança para aprender e se desenvolver mais. Enquanto na pedagogia da transmissão existe efetivamente transmissão de saberes, esta não fornece, como na pedagogia da participação, liberdade para a criança investigar, planejar, experimentar e confirmar hipóteses, desenvolver capacidades a nível individual e em grande grupo.

Outro fator que poderá não motivar a criança, é o facto de na pedagogia da transmissão na atividade da criança um dos pontos ser o evitar erros, o que certamente inibirá a criança de participar ativamente na aula. Esta pedagogia tenderá a ser previsível na segurança da sua concretização (Oliveira-Formosinho, 2002).

A pedagogia de participação é a quebra desta rotina transmissora, sendo que nesta pedagogia a criança é um ser competente e em atividade, visto que a motivação para a aprendizagem é sustentada no interesse interior das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do educador, sendo que a criança colabora com o educador para a construção do seu dia a dia.

Nesta pedagogia temos presentes valores como a democracia, sendo este o valor base, o respeito por todos, a igualdade e, com isto, trabalhar com as crianças e com as suas famílias a responsabilidade social:

“(…) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12).

A criança é um ser competente, que contém saber e capacidades tal como o educador e que deve ser motivada a aprender partindo das suas experiências, em colaboração com educador e com os seus pares, em todas as dimensões. A par desta conceção, “a pedagogia participativa estende-se a uma natureza construtivista, interativa

e colaborativa, onde o método de ensino é centrado numa aprendizagem que dá a 20 principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento, à interação entre pares e à colaboração do educador/professor” (Carneiro, 2016, p. 19-20).

As pedagogias participativas produzem uma rutura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de processo de ensino aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor. Nas pedagogias participativas os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (a pessoa do aluno e a pessoa do professor) como detentor de agência e colaboração (Oliveira-Formosinho, 2009).

Uma pedagogia da infância participativa constitui-se na criação de espaços tempos pedagógicos onde a ética das relações e das interações permite desenvolver atividades e projetos que proporcionem às crianças a construção da sua aprendizagem e que valorizem as suas experiências, os seus saberes, a sua cultura, por meio de diálogos com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2009).

### **3.2. Estratégias de promoção da reflexão sobre a aprendizagem**

A pedagogia participativa e a aprendizagem ativa encontrem sustentadas pontes. A aprendizagem ativa, de acordo com Taylor & Brickman (1991), é a ação da criança em idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sempre em constante motivação por parte do educador para explorar, interagir, ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas.

“(…) damos um sentido forte à palavra «aprender». Consideramo-la numa dinâmica pessoal – ou social – de elaboração e de mobilização. A nossa preocupação não é somente a de descrever aquilo que aquele que aprende memorizou ou as operações que ele sabe fazer, mas também explicar como é que ele compreende, coloca na memória, restitui o saber e, sobretudo, aquilo que ele é capaz de elaborar com o que aprendeu” (Giordan, 1998, p.15).

Este tipo de aprendizagem permite que as crianças detenham uma margem de escolha que garante os seus interesses, sendo que, quando as crianças estão interessadas naquilo que estão a realizar, é mais provável que consigam aprender algo

novo e que permaneçam interessadas na atividade. As crianças adquirem uma maior autoconfiança descobrindo que, no fundo, não há maneiras certas ou erradas de fazer as coisas, existem problemas que devem ser resolvidos ao longo de um processo que foi planejado e executado por elas mesmas. Ao resolverem estes problemas e desafios ao longo do seu processo de aprendizagem, as crianças desenvolvem independência e vão aprendendo a tomar decisões que rumam à resolução de conflitos, aprendendo a não depender demasiado do outro para fazer ou saber o porque e quando o fazer.

Esta aprendizagem “ocorre por experiência direta – através de observação, exemplificação, tentativas e resolução de problemas – mais do que por meio de lições, repetições ou sistemas elaborados de recompensas e castigos” (Taylor & Brickman, 1991, p. 14). Com isto, a socialização tem um papel de extrema importância neste tipo de aprendizagem, sendo que é apoiada por cinco capacidades chave, dito por Taylor e Brickman (1991) que permitem à criança uma maior saúde social e emocional

António Estanqueiro afirma que um dos maiores desafios para os professores é a desmotivação por parte dos alunos e o insucesso. Os professores competentes motivam cada aluno a ter vontade de aprender e essa motivação facilita o sucesso, e o contrário também, isto é, o sucesso reforça a motivação (Estanqueiro, 2010, p. 11).

Estanqueiro (2010) defende que os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, adequando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens. Mas, em turmas muito heterogéneas ou que tenham demasiados alunos, dificilmente existirá um ensino individualizado, no entanto, estes professores tentam conhecer e valorizar as capacidades, saberes, interesses e ritmos dos seus alunos (Estanqueiro, 2010, p. 12).

António Estanqueiro (2010) diz-nos que é impossível os alunos realizarem as mesmas tarefas, da mesma maneira e ao mesmo tempo, assim como há professores que lecionam de diversas formas, também os alunos aprendem de formas diferentes. No entanto, não basta a diferenciação pedagógica para solucionar os problemas cognitivos.

Existem algumas condicionantes para que o rendimento dos alunos possa ser afetado, não depende apenas da escola e da ação dos professores. A família, o meio social, entre outros, são também fatores importantes que são favoráveis para obter o sucesso escolar (Estanqueiro, 2010, p. 14).

Ensinar a estudar é também uma motivação para o sucesso. Quando um aluno não consegue perceber uma determinada matéria, não basta repetir a mesma, mas sim ser ensinado a estudar e a ter um método de estudo, o que irá facilitar o sucesso em todas as disciplinas, “O sucesso é gratificante e o que é gratificante é motivador”. Com isto, o aluno terá uma maior autonomia (Estanqueiro, 2010, p. 17).

Estanqueiro (2010) diz-nos que a competição também pode ser uma motivação para os alunos e existem alunos que conseguem obter melhores resultados em situações competitivas. No entanto, existem riscos para o excesso de competição dentro da sala de aula, como a competição subverter os fins da educação. Só favorecer os melhores alunos, desanimar os mais fracos e empobrecer as relações sociais.

A competição individual não é sinónima de aprendizagem. Por isso, é o papel do professor dosear a competição e promover a cooperação, através do trabalho em pares ou em pequenos grupos por alunos com competências e estilos de aprendizagem diferentes – trabalho colaborativo (Estanqueiro, 2010).

A cooperação é igual a qualidade na educação. A escola deve preocupar-se com a formação pessoal e social e não apenas com os conteúdos programáticos e as classificações. Onde existe cooperação, existe partilha de saberes e experiências, todos ficam a ganhar (Estanqueiro, 2010).

Um dos fatores para a motivação e sucesso dos alunos são os elogios sinceros. Segundo António Estanqueiro,

**“há professores que criticam muito e elogiam pouco, com medo de perderem a sua autoridade. Precisam de mudar de atitude. Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica.” Quando os alunos sentem a aprovação do professor, estudam melhor (Estanqueiro, 2010, p. 25)**

### **3.3 O papel do Professor/ Educador para a reflexão sobre a aprendizagem**

“A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de

concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (Roldão, 2009, p. 57).

Cardoso (2013) é da opinião que ser professor é uma profissão desafiante, e sem dúvida mais difícil de exercer do que há muitos anos atrás. Se poucos participavam nas aulas porque isso não era necessário, bastava o professor debitar a matéria que os alunos eram obrigados a ouvir sem grandes participações.

Atualmente, os alunos são bombardeados por informações, tornando-se mais interessados em tudo, podendo ser, no entanto, uma fonte de distração e dispersão. O que um bom professor deverá fazer, sendo este um desafio, é explorar assuntos de interesse comum dos seus alunos, de maneira a que estas sejam abordagens mais motivadoras e que seja mais convidativo aos alunos participarem ativamente e a aprendizagem ocorra naturalmente.

Neste sentido, segundo Cardoso (2013), é importantíssimo o professor planificar previamente as aulas, diversificando as suas estratégias a partir de critérios já conhecidos e possibilitar a interação do aluno com os conteúdos a serem apreendidos, captando a sua atenção, fazendo com que reflitam, participem ativamente e tenham vontade de aprender a partir de desafios e propostas que lhes sejam apresentadas. Com aulas diversificadas e motivadoras, os alunos sentem-se como parte do processo, ficando mais interessados, atentos e, conseqüentemente, aprendem naturalmente.

Com isto, ser professor atualmente não é fácil, pois não basta conhecer os conteúdos, exige coragem para planificar aulas diferentes e atrativas nas quais a figura do professor seja mais a de um orientador do que de um expositor.

Jorge Braga de Macedo diz-nos que:

“Um bom professor caracteriza-se pela sua generosidade perante o fenómeno da Educação. Esta generosidade diz respeito ao saber, ao conhecimento que tem, mas também ao que não tem e que pretende alcançar e partilhar com todos. Esta generosidade acaba, neste aspeto, por estar intimamente ligada a uma grande humildade e integridade pública.” (Macedo, 2013, p. 37).

Do mesmo, modo que importa realçar que:

“Ser professor não se confina às paredes de uma sala de aula.” (Cardoso, 2013, p. 37).



Esta citação é um bom exemplo daquilo que um bom professor deverá ser. Extrapolar as paredes de sala de aula, não ficar apenas pela matéria que é suposto lecionar, e diversificar ao máximo as suas aulas, de forma a não cair na rotina nem na monotonia. É importante referir que o professor também aprende com os seus alunos, e que as aulas podem ser uma partilha de conhecimentos e novas aprendizagens por parte de todos. Assim, o sucesso da aprendizagem é exequível. Sendo que, sem motivação por parte dos alunos dificilmente haverá sucesso.

Baseando na teoria do autor Jorge Cardoso (2013), uma das capacidades que um professor terá de ter é o que se designa por hard skills, o que significa o domínio das matérias e capacidades pedagógicas. As soft skills, nomeadamente, a capacidade de persuasão, de saber trabalhar em equipa, de motivar os seus alunos, de liderança, de captar a comunidade em que está inserido e agir em conformidade, de interpretar e avaliar o futuro, de assertividade, e empreendedorismo. E as meta-skills que são a junção das duas capacidades anteriormente referidas.

Jorge Cardoso (2013) diz-nos que o professor deve ser conhecedor de que o objetivo de ensino não é que os alunos aprendam os conteúdos, mas sim saber aplicar esse conhecimento com o que aprenderam.

Segundo Duffy (2003) pode ser significativo na educação e na vida de uma criança a aquisição de uma habilidade de questionamento eficaz, na medida em que quando adquirida, será transferida para a vida adulta. Desta forma, as crianças investigam elementos físicos, sociais e morais.

A capacidade de realizar perguntas eficazes ajuda não só os professores, mas também as crianças na melhoria da qualidade da aprendizagem e na resolução de problemas (De Bono, 1992). A capacidade de propor ou responder a questões, mostra que as crianças são ativas na sua própria aprendizagem (Claxton, 2008). E as crianças não se sentem motivadas a colocar questões e a participar em investigações se não forem curiosas (Johnston, 2005).

O questionamento eficaz pode potenciar o desempenho (Askew et al., 1997) Porém, é importante que os professores não utilizem sempre a mesma abordagem para que possam, desta forma, incentivar as crianças (Best e Thomas, 2007).

Segundo Anitra (2006), vários são os fatores do desenvolvimento do questionamento. Relativamente à classificação das perguntas, é importante ser capaz de utilizar as perguntas corretamente. Assim, existem diferentes tipos e qualidade de perguntas.

### **Perguntas de ordem superior e inferior**

Foi criada por Bloom et al. (1956), não aprovada universalmente, mas é usada por muitos educadores, uma taxonomia dos objetivos educacionais que ajuda os professores a garantir um equilíbrio na aprendizagem.

Essa taxonomia passa pelo conhecimento (recordação do que foi aprendido anteriormente), compreensão (capacidade de interpretação e explicação), aplicação (saber utilizar a informação em diferentes contextos), análise (divisão da informação em partes), síntese (experimentação de novas ideias por parte das crianças, de forma a sintetizar a informação) e avaliação (validação de todas as etapas). No entanto, foi revista e, atualmente, estão definidos outros termos: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar (Anderson e Krathwohl, 2001, p. 67-68).

Segundo Anitra (2006), a capacidade de refletir e raciocinar é algo comum a todas as crianças pequenas. No entanto, as que são capazes de se adaptar a novas situações são aquelas capazes de experienciar níveis superiores de habilidades de questionamento. Todas as crianças precisam de falar sobre as suas percepções e tentar compreender o mundo, fazendo perguntas que podem não ter resposta, mas o facto de tentarem comunicar já é bastante positivo.

Anitra (2006) pensa que as perguntas de ordem inferior não podem, de todo, ser indiferentes quando comparadas às de ordem superior. São ambas de extrema importância, apenas têm propósitos distintos. Uma boa forma de o professor dinamizar a aula é a realização de perguntas de ordem inferior, pelo facto de serem fáceis de se fazer na aula. Estas são aquelas que avaliam a recordação e absorção da informação. As questões de ordem superior exigem mais das crianças e podem alterar o bom funcionamento da aula, pois levam mais tempo na sua reflexão.

Anitra (2006) afirma que as perguntas abertas, as crianças têm mais liberdade nas respostas, já nas fechadas, a resposta é mais objetiva. Muitas vezes, há falta de envolvimento por parte das crianças, pelo facto de algumas delas pensarem que todas as

perguntas são fechadas. Isto acontece, pois, muitas vezes, o professor já tem uma resposta automática, sendo que nenhuma das outras é válida.

Hastings (2003) pensa que o facto de, em muitos dos casos, as perguntas serem classificadas como gerenciais, sugere que os professores podem considerar que fazem perguntas eficazmente promovendo, assim, a aprendizagem. No entanto, muitas das questões não acrescentam em nada na explicação do professor.

### **Desenvolvimento de questionadores bem-sucedidos – Modelagem**

Anitra (2006) escreve que o questionamento eficaz dentro de uma sala de aula deve ser modelado, ou seja, deve ser feito com exatidão. Petty (2009) é da opinião que, por vezes, os alunos fazem questões pouco pertinentes e, para o professor, não é fácil torná-las interessantes. Por essa mesma razão, o professor deve adequar o diálogo às crianças.

### **Professores reflexivos, crianças reflexivas**

Anitra (2006) pensa que refletir exige questionamento e pensamento constantes. Numa fase inicial, o professor avalia o conhecimento – geralmente, com perguntas fechadas; em seguida, avalia a compreensão – com perguntas abertas, e por fim, realiza perguntas direcionadas. É também importante a existência do sentido crítico por parte dos alunos e a capacidade de se avaliarem, assim como aos seus colegas.

### **Assuntos afetivos – instituindo uma cultura solidária na sala de aula**

Anderson (2000), afirma que, por vezes, o questionamento deixa alguns alunos ansiosos, sendo que as crianças mais inseguras temem serem perguntadas sobre temas que não dominam, o que pode envergonhar a criança e baixar a sua autoestima (Measor e Woods, 1984). Uma boa estratégia a ser adotada pelo professor é a criação de grupos na sala de aula, para que possa ser possível o diálogo e a troca de ideias entre os alunos. Assim, a ansiedade dos alunos diminui e mesmo os mais inseguros ganham confiança. Com este e outros métodos, a aprendizagem é melhorada de forma significativa (Dunne e Wragg, 1994).

## **Estratégias e habilidades do professor - Intervenção eficaz**

Fisher (2008) diz que, por vezes, é necessário adotar diferentes maneiras de lecionar as aulas. Nos dias que correm, já existem muitos mecanismos que melhoram a aprendizagem, na medida em que os alunos ganham interesse e ficam mais motivados. A aprendizagem por meio de jogos é um dos melhores exemplos, pois, permite desenvolver o pensamento e a aprendizagem.

### **Planeamento para o questionamento**

Para Best e Thomas (2007) é fundamental que as crianças ganhem competências e possam aprofundar os assuntos discutidos nas aulas e haja um desenvolvimento em termos de raciocínio e reflexão. Para tal, é necessário que haja uma preparação prévia por parte do professor. Selecionar certas questões ajuda bastante, pois, por vezes, algumas atividades não permitem o acompanhamento de igual forma por parte de todos os alunos.

### **Tempo de espera**

Para Black e William (1998) o tempo de espera depois de o professor colocar uma questão tem um papel fundamental na manutenção de um bom funcionamento na sala de aula.

A autora Anitra (2006) defende que o professor tem de ter em conta o tipo de pergunta que está a propor, pois perguntas de ordem superior exigem mais tempo de espera do que as de ordem inferior. No entanto, tal como nas perguntas de ordem inferior o tempo de espera não pode ser tão reduzido de forma a que nenhum dos alunos consiga responder. Também nas perguntas de ordem superior o tempo de espera não pode ser demasiado longo, pois pode entediar os alunos. Nestes casos, as perguntas podem ser debatidas em grupo, para que as crianças tenham tempo e possam dialogar umas com as outras, não criando, desta forma, ansiedade.

### **Estratégias de questionamento alternativas – afirmações provocativas**

É necessário, por vezes, que seja estimulado o pensamento e o raciocínio dos educando. Dillon (1988) defende que afirmações provocativas são uma boa alternativa em vez de perguntas de ordem superior, pois as crianças envolvem-se num debate centrado numa determinada afirmação, o que favorece a aprendizagem.

## **Valores das perguntas**

Segundo Paulo Freire, “as perguntas ajudam a iniciar processos interativos de aprendizagem e de resolução de problemas” (Estanqueiro, 2010, p. 33).

Estanqueiro (2010) considera que algo que fortifica a motivação e possibilita a aprendizagem é uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si. Assim, o diálogo rico seja em pequenos grupos ou em grande grupo, é necessário que o professor tenha uma boa exposição, de modo a transmitir conhecimentos. Sendo que, exposições concisas são mais benéficas.

Estanqueiro (2010) defende que as questões do professor têm um peso bastante significativo a nível educacional. Assim, uma boa questão, num momento conveniente, poderá suscitar uma boa resposta e um diálogo favorecedor. Afirma, ainda, que as questões que o professor coloca podem ser para os alunos em geral ou dirigido a um em particular. As questões direcionadas para a turma convidam os alunos a responderem livremente, sendo que os que não querem responder, não são forçados a isso. Unicamente é essencial que não respondam sempre os mesmos alunos nem vários ao mesmo tempo.

António Estanqueiro (2010) refere a ideia de que um bom professor ao fazer uma pergunta a um aluno definido, chama-o pelo nome. O sistema para escolher o aluno a quem se faz a pergunta depende dos atributos da turma, do momento propício e das metas do professor. As perguntas apropriadas e pertinentes possibilitam:

- Verificar o que os alunos já sabem acerca de um assunto;
- Incentivar a curiosidade e interesse dos alunos;
- Apurar o nível de entendimento da aula;
- Moderar a atenção dos alunos menos atentos e mais faladores;
- Equacionar o nível de competências adquiridas.

O mesmo autor considera que o professor direciona o olhar e as perguntas para os melhores alunos e mais participativos. No entanto, os alunos menos participativos também necessitam ser questionados.

Ademais, afirma que a boa comunicação na sala de aula provém muito da qualidade das perguntas efetuadas pelo professor. Perguntas claras, abertas, positivas e desafiantes são perguntas que favorecem o diálogo e promovem a criatividade.

Quanto às perguntas claras, um bom professor evita fazer perguntas vagas e confusas, reformulando sempre que o aluno necessitar. Pois, o aluno só responderá acertadamente se compreender as perguntas. Assim, o professor não deve misturar conteúdos na mesma pergunta, as perguntas devem ser claras.

Nas perguntas abertas, embora as perguntas fechadas sejam vantajosas em determinadas situações, estas não incentivam a eficácia da expressão oral. As perguntas abertas possibilitam o aluno a ter liberdade na sua resposta, sendo estas mais propícias para estimular o diálogo e raciocínio: “O que pensas do assunto?” e “Como descreves este fenómeno?”. As perguntas positivas desempenham a função dos alunos saberem o nível de conhecimento que têm. Estes devem enfrentar o que não sabem mas devem ser valorizados com o que já sabem. Estas perguntas deixam os alunos à vontade e conseguem gerar um clima favorável à comunicação da sala de aula: “Como chegaste a essa conclusão?” e “O que aprendeste com esta experiência?”.

O autor diz-nos que as perguntas desafiantes são mais motivadoras para o raciocínio e a criatividade. Provoca no aluno o ato de refletir, de ter um pensamento crítico e o de relacionar conhecimentos: “Já pensaste na hipótese de ...?” e “O que aconteceria se...?”

De acordo com Estanqueiro (2010), é necessário que o professor, ao colocar uma pergunta, dê tempo para o aluno pensar. O tempo de espera de uma resposta é, normalmente, menos de cinco segundos. Um método para melhorar a comunicação na aula é alargar o tempo de espera da resposta do aluno, principalmente tratando-se de um aluno mais calado.

O mesmo autor refere que o professor pode também usar outro método para melhorar a participação oral, o de fazer uma pergunta à turma e pedir aos alunos que se agrupem em pequenos grupos ou pares e escrevam uma resposta para a pergunta colocada, dando alguns minutos. É vantajoso que o professor escolha como porta-vozes os alunos mais tímidos, visto que, estes não tomam a iniciativa por si só.

Com efeito, o aluno pode dar respostas imprevisíveis, e que, conseqüentemente, levam a diferentes questões. Só se desenvolve a criatividade e o espírito crítico quando o professor aceita e valoriza as respostas, que, mesmo não sendo as esperadas, estejam corretas.

De acordo com Estanqueiro (2010), quando as respostas às perguntas são dados adquiridos, a resposta poderá estar correta, parcialmente correta ou incorreta. Caso a resposta seja totalmente correta, o aluno merece um reforço positivo. Quando o aluno dá uma resposta parcialmente correta, o professor deve valorizar o que está bem e corrigir o que não está, incluindo, outros alunos, para a elaboração da resposta. Se a resposta está incorreta, o professor deve reformular a pergunta, e dar tempo ao aluno para refletir na sua resposta. O professor pode direcionar a pergunta a outros alunos, se o aluno não conseguir responder.

“Um bom professor insiste nas perguntas como estratégia para estimular a comunicação na sala de aula, respeitando o aluno, mesmo quando ele responde errado. O erro é fenómeno normal. O aluno está na escolar para aprender” (Estanqueiro, 2010, p. 48).

Assim, os alunos, deixam de querer responder às questões com o intuito de se protegerem, se o professor for excessivamente crítico e duro relativamente ao modo como lida com o erro.

António Estanqueiro (2010) considera que as crianças mostram ambição pelo conhecimento. No entanto, conforme avançam no nível de escolaridade, muitos são os que deixam de fazer perguntas. Por se sentirem desmotivados ou por serem retraídos, só respondem quando questionados. Sendo assim, o autor questiona-se: “Será que a escola mata a curiosidade?”. O autor acredita que, um bom professor incentiva os alunos a fazerem perguntas, dando-lhes tempo para apresentar as suas dificuldades, diante a turma.

“A curiosidade de alguma contribui para a motivação e aprendizagem de todos” (Estanqueiro, 2010, p. 50).

Para António Estanqueiro, o facto de os alunos, frequentemente, estarem em silêncio, poderá ser mau sinal. Visto que, mesmo estando em silêncio não significa que

estejam a ouvir e a apreender conhecimentos. Ou estão distraídos ou não se sentem à vontade para colocar questões.

O autor afirma que em certas situações, o professor deve pedir aos alunos a realização de perguntas por escrito, ou a pares ou em pequenos grupos. Uma forma de fomentar a aprendizagem do pensamento é treinar a formulação de perguntas criativas. É sabido que na maioria das vezes interessam mais as perguntas do que as respostas. Assim, Estanqueiro afirma que:

“Os bons alunos dão boas respostas. Os melhores alunos fazem boas perguntas” (Estanqueiro, 2010, p. 51).

Perguntar e pensar são ações intrínsecas. Assim,

“A origem do conhecimento está nas perguntas” (Estanqueiro, 2010. p. 51).



## II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Opções Metodológicas

O principal objetivo de investigação é aprofundar a promoção da reflexão sobre a aprendizagem para compreender e refletir como é que as crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar e os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico terão mais motivação e sucesso nas suas aprendizagens.

Esta investigação tem também como objetivo de investigação apresentar os resultados obtidos relativamente a uma investigação sobre a opinião dos participantes do estudo no contexto de investigação referente às estratégias utilizadas nas práticas de EPE e no 1.º CEB. Com a finalidade de procurar respostas para os nossos objetivos:

- conhecer a importância dada à reflexão sobre a aprendizagem pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB;
- conhecer as estratégias utilizadas por Educadoras de Infância e Professores do 1.º CEB para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem;
- perceber as dificuldades sentidas por Educadores de Infância e os Professores do 1.º CEB para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem;
- compreender se os portefólios de crianças são utilizados como estratégia para a promoção de reflexão sobre a aprendizagem.

Assim, responder à questão de partida: Quais as estratégias mais utilizadas pelos Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Atendendo aos objetivos, anteriormente referidos, que são pontos fulcrais para responder à questão.

Serão investigadas e confrontadas as diversas e diferenciadas perspetivas de autores sobre este tema.

### 2. Caracterização dos contextos de investigação

Esta investigação foi realizada num colégio semiprivado (instituição A) no concelho de Famalicão e numa escola básica pública no concelho do Porto (instituição B).

A instituição A, é constituída por um lar de idosos, um centro de dia, bem como, um serviço de apoio domiciliário. No âmbito da proteção à infância, é formada por um

centro de acolhimento temporário para crianças em risco e um lar de crianças e jovens em risco. O colégio é também composto pela Creche, o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

A equipa educativa considera a sua prática pedagógica numa perspetiva construtivista, na qual a criança se desenvolve através das interações que realiza com o meio ou contexto. Sendo muito importante o contexto onde a criança se desenvolve para o seu crescimento. A criança aprende em interação com o outro, nomeadamente com o adulto e colegas. E é necessário serem desafiadas para que possam evoluir.

O rés-do-chão da instituição é constituído pelas salas da Creche e Jardim de Infância. A Creche é constituída por três salas, a sala do berçário, a sala de 1 ano e a sala dos 2 anos. Na entrada de cada sala, existe um espaço reservado para um cacifo, onde é colocada a mochila de cada criança e os seus respetivos pertences. Estas salas têm um jardim que apenas está destinado à creche.

A Educação Pré-Escolar é formada por cinco salas, a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos, a sala dos 5 anos, e duas salas mistas de 3, 4 e 5 anos. Todas estas têm uma casa de banho privada para a realização da higiene de cada criança. Estas salas têm em comum um jardim, que é partilhado por toda a comunidade da Educação Pré-Escolar.

Ainda neste piso, é constituído por o “restaurante”, que é um espaço de refeitório que as crianças utilizam para realizar as suas refeições, este espaço pode também ser utilizado para diferentes atividades, como as experiências de culinária. Existe, ainda, uma sala polivalente, este espaço está reservado para a realização do acolhimento até às 9:00h. Todo este espaço está desenhado com o tema dos comboios, onde cada porta de cada sala é uma carruagem.

O primeiro andar é constituído pela sala dos pais, para reuniões entre as famílias e a equipa educativa. Seguidamente, um corredor que dá acesso às quatro salas de aula para o 1º Ciclo do Ensino Básico e à sala do ATL. Existe, também, uma biblioteca, uma sala de professores e um ginásio.

Existem várias oportunidades de interação com a comunidade e os seus agentes. A interação com a família, com a comunidade e com outros parceiros educativos são diversos ao longo do ano.

A família é de todos estes agentes aquela que é, a par da criança, mais importante para o desenvolvimento do trabalho da instituição. Para além da partilha de informação e/ou ideias, existe a vinda dos pais para a partilha de momentos significativos, como o dia da mãe, dia do pai, Natal, Páscoa, festas de família, entre outros. Uma das dinâmicas

também adotadas pela sala é o convite e participação dos pais na comemoração do aniversário do seu filho, em que junto com o grupo cantam os parabéns.

Há também as reuniões de pais e as reuniões individuais, estas acontecem sempre que necessário e no final do ano letivo.

A instituição B, é um estabelecimento de ensino público, localizado na freguesia de Paranhos, no Porto.

O edifício é constituído por apenas um piso, e contém onze salas de 1º CEB, salas de pré-escolar, a biblioteca, a sala dos professores, na qual são realizadas reuniões, o gabinete da direção, o refeitório e as casas de banho. O recreio é comum tanto aos alunos do 1º CEB, como às crianças das salas de pré-escolar. Este é também composto por um campo de futebol, no qual são efetuadas as aulas de educação física.

A escola/ agrupamento em questão tem como objetivo beneficiar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar as suas sabedorias, de forma a integrar-se ativamente na sociedade.

### **3. Caracterizações dos grupos de crianças dos contextos de investigação**

Relativamente à instituição A, a sala de educação pré-escolar em questão era constituída por vinte e sete crianças, dezassete do sexo masculino e dez do feminino. Tendo onze crianças de três anos (nas quais sete são do sexo feminino e quatro do sexo masculino), nove crianças de quatro anos (nas quais todos eles são do sexo masculino) e sete crianças de cinco anos (as quais três são do sexo feminino e quatro do sexo masculino).

As crianças pertenciam essencialmente a Lousado, Famalicão, Trofa, Santo Tirso e Porto.

Sendo um grupo muito autónomo, faz parte da rotina que duas crianças dos quatro ou cinco anos coloquem a mesa e outras duas coloquem as camas. Assim como quando acordam a grande maioria ajuda a arrumar as camas. As crianças já conseguiam ou pelo menos tentam apertar ou desapertar a bata e os cordões dos sapatos.

Uma das vantagens de uma sala heterogénea é que os mais velhos sentem um sentido de responsabilidade pelos mais novos e os mais novos aprendem muito com os mais velhos. Foi perceptível, por exemplo, na hora em que iam almoçar, as crianças de quatro ou cinco anos davam as mãos às de três.

Em termos de gestão de sala, foi um desafio constante, pois foi necessário estar sempre a experimentar estratégias diferentes para os fins pretendidos.

Em relação à instituição B, a sala de 1º CEB em questão, era constituída por vinte e dois alunos, doze do sexo masculino e dez do feminino.

A turma de 2º ano, foi uma turma bastante heterogénea. Se por um lado, havia alunos que trabalhavam de forma muito autónoma e eficaz, por outro, havia os que necessitam de um reforço constante para concluir as tarefas que lhes eram propostas. Três dos alunos tinham necessidades educativas especiais, e por essa razão, beneficiavam de apoio educativo, semanalmente.

Era um grupo barulhento, sendo sempre necessário relembrar as regras da sala no decorrer das aulas.

#### **4. Participantes do estudo**

Os participantes de estudo serão duas crianças da sala de Educação Pré-Escolar, as Educadoras de Infância e os Professores do 1º CEB dos centros de estágio onde decorreu a prática pedagógica nas diferentes UC de Prática de Ensino Supervisionada.

#### **5. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

Para uma melhor resposta a esta questão e aos objetivos a concretizar com a investigação, os procedimentos incidiram sobre consulta bibliográfica, a realização de dois portefólios com duas crianças de Educação Pré-Escolar, duas conferências (reuniões de análise dos portefólios) com estas crianças e a realização de uma entrevista às Educadoras de Infância e aos Professores do 1º CEB dos centros de estágio.

Para efetuar a investigação pela sua natureza, será usada realizar-se-á uma metodologia de investigação qualitativa. Tendo em conta tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa torna-se pertinente analisar as suas características principais.

Bogdan e Biklen (1994), apresentam-nos as cinco principais características da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados;

2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;

3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;

4. Os dados são analisados intuitivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;

5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Foram estes os princípios orientadores seguidos para a realização deste documento. De acordo com estes autores, a recolha de dados no ambiente natural em que as ações ocorrem, a descrição das situações vividas pelos participantes e a interpretação dos significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa.

Neste sentido, sendo a aprendizagem intrínseca a cada um, podemos afirmar que a desenvolvemos através de vivências significativas que, quando socialmente experienciadas, assumem especial relevância. A avaliação atua como meio regulador das aprendizagens, devendo por isso atender à individualização, à autorregulação e à autorreflexão, privilegiando um trabalho adequado e contextualizado que seja também facilitador e permita a metacognição (como acima indicado).

Deste modo, e de acordo como os pressupostos acima apresentados sobre aprendizagem e avaliação, foi escolhido o portefólio como instrumento de avaliação das aprendizagens dos alunos. Com efeito, o portefólio surge enquanto possibilitador da participação dos alunos no seu processo de formação escolar, tornando-os conscientes do percurso que estão a realizar uma vez que visa a participação ativa dos alunos, nomeadamente na sua autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens. Assim, foram realizados dois portefólios com duas crianças.

Para uma melhor resposta a esta questão e aos objetivos a concretizar com a investigação, recorreu-se também à consulta bibliográfica, à realização de duas

conferências com estas crianças da amostra e à realização de uma entrevista às Educadoras de Infância e aos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico dos centros de estágio.

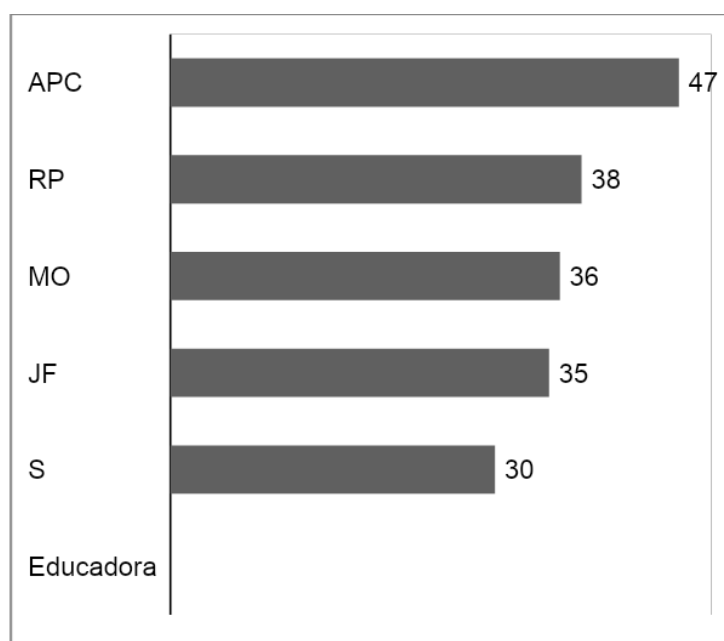
“Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.134).

### III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

#### 1. Apresentação dos dados das entrevistas às Educadoras de Infância do contexto de Educação Pré-Escolar

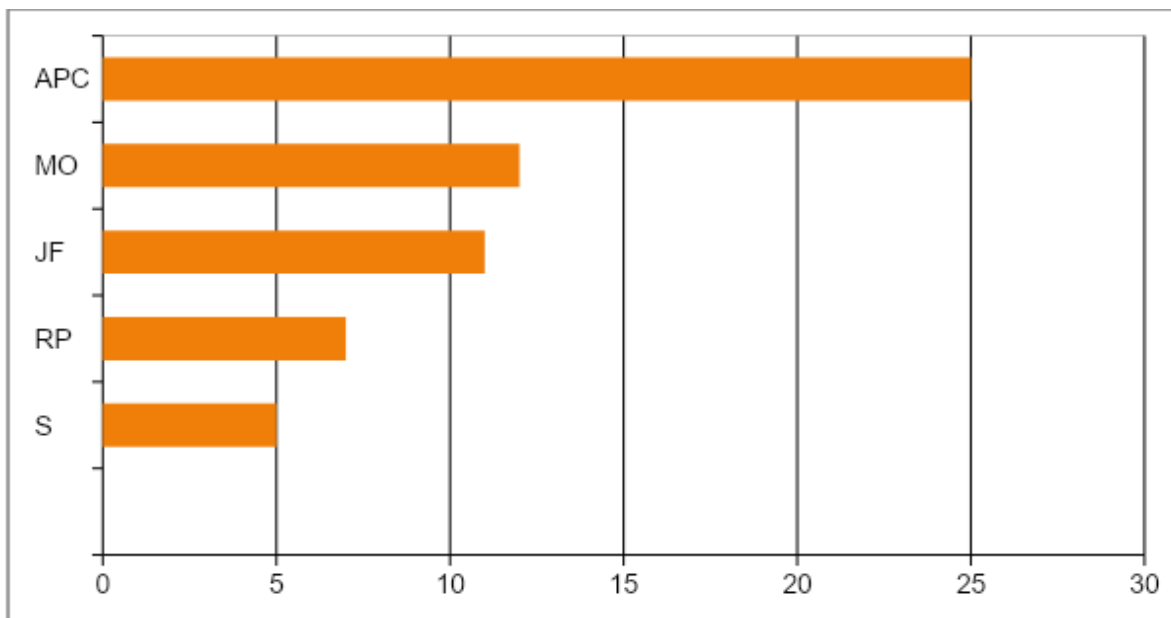
Com a finalidade de investigar e aprofundar estratégias de promoção da reflexão sobre a aprendizagem nas crianças, foram realizadas entrevistas sobre este tema. Cinco Educadoras da instituição cooperante onde foi realizada a prática pedagógica foram entrevistadas, todas elas inseridas em salas de Educação Pré-Escolar.

Sendo assim, os resultados obtidos, através das entrevistas, serão apresentados.



**Gráfico 1** - Idade das Educadoras Cooperantes da Educação Pré-escolar

A partir do gráfico é possível verificar que as educadoras têm idades compreendidas entre os 30 e os 47 anos.



**Gráfico 2** - Tempo de serviço das Educadoras Cooperantes da Educação Pré-Escolar

Relativamente ao tempo de serviço das educadoras inquiridas, os anos de serviço variam entre os 5 anos e os 25 anos.

As educadoras consideram que é importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem, considerando importante esta reflexão por parte das crianças. Deram exemplos como: “as crianças conseguirem relatar momentos passados, trabalharem a memória, e a reflexão e ser fundamental para o adulto ver o que a criança aprendeu a curto e longo prazo, e as suas necessidades, é também uma forma de as crianças se conhecerem umas às outras”.

As inquiridas procuram criar situações ou estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem. Referem que o fazem a nível fotográfico e com registos de trabalhos que tenham feito, pedindo para que as crianças comentem, referem a participação nas planificações e avaliações do dia, o tirar proveito dos acolhimentos e momentos de transição.

Quanto existir alguma estratégia, que na opinião das entrevistadas, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre aprendizagem, para uma das educadoras, não existe nenhuma em específico, pois todas se complementam; outra educadora refere a planificação em grupo; uma outra educadora diz que se deixarmos as



crianças participarem num projeto de sala, de modo a exporem os seus conhecimentos, é uma estratégia para a reflexão, e ainda, que em qualquer situação se pode pôr em prática a reflexão, como, por exemplo, os momentos de transição; outra educadora menciona que não que seja a mais importante, mas ouvir as crianças e ir ao encontro delas faz com que cresçam e reflitam sobre o que querem aprender e a última educadora alude que é colocar perguntas às crianças, dar tempo a que estas respondam e depois devolver as perguntas.

Todas utilizam abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças, referindo uma delas que é importante porque as necessidades de cada criança são diferentes. Outra educadora diz ter uma sala homogénea mas tenta adequar à personalidade de cada criança pois todos são diferentes, embora as idades sejam as mesmas. Outra educadora responde à pergunta dizendo que, muitas vezes, utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da idade, sendo muito importante na sua sala por ser uma sala heterogénea.

Sentem algumas dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças. Uma das educadoras refere que algumas das crianças têm dificuldade em refletir sobre o que fizeram por vergonha ou por parte do adulto ou por falar em grande grupo. Outra educadora acha não ter dificuldades. Duas educadoras referem que, por vezes, o tempo é uma das dificuldades, outra educadora refere que todos os grupos são diferentes e que se deve promover essa reflexão de acordo com o grupo e, que, cada grupo e criança são diferentes.

Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças, é a realização de portefólios da criança. Com efeito, todas as educadoras estão de acordo e duas delas referem que desta forma se poderá ver a evolução das crianças. Uma das educadoras embora concorde, não acha que seja o único mecanismo de reflexão, dando o exemplo dos acolhimentos, que, são momentos, por si só, muito ricos na reflexão.

Dedicam tempo com as crianças para a realização dos portefólios, no entanto, uma das entrevistadas afirma que não dedica todo o tempo que deveria ser dedicado, gostando de dedicar mais.

Os critérios que têm em conta para selecionar conteúdo para colocar no portefólio, na sua maioria, referem os registos que suscitam mais interesse ou empenho nas crianças, ou, às vezes, de acordo com o projeto que se realiza na sala.

As vantagens que reconhecem no uso de portefólios da criança é a evolução das crianças, uma forma de participarem e refletirem sobre aquilo que foram fazendo.

Todas as educadoras referem que os portefólios são realizados mensalmente.

As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem, uma das educadoras diz que comentam; uma outra educadora diz que costumam fazê-lo, mas tem sempre um comentário seu, descritivo, acerca da atividade; outra educadora menciona que sim, mas acha que deveriam fazê-lo mais vezes, pois, devido ao trabalho, por vezes, não dá tempo, outra diz apenas que sim.

Quanto às crianças selecionarem conteúdo para o portefólio, todas as educadoras respondem positivamente. No entanto, uma das inquiridas, partilha também que, às vezes, é ela a fazer a seleção e outra diz que só os maiores selecionam.

Incentivam as crianças a refletirem sobre os registos a colocar no portefólio, uma das educadoras diz que aos poucos vai explicando o que é o portefólio, e que, de forma gradual, vão-lhe pedindo para colocar os registos no seu portefólio, refere também que cada criança tem o seu ritmo; outra educadora menciona que incentiva as crianças a refletirem, questionando-as como é que realizou, o que fez e que materiais usou, uma das educadoras diz mostrar várias fotografias às crianças para que estas selecionem e outra educadora refere que incentiva a refletirem sobre os registos, fazendo as crianças olharem para o trabalho que realizaram, questionar o que fizeram e não ficar satisfeita com respostas de sim e não.

Quanto a efetuarem comentários sobre as aprendizagens das crianças e partilhar com elas, as educadoras respondem de forma positiva, uma das entrevistadas refere, que, efetua sim, mas mais no final do ano e outra educadora menciona que quando são as crianças a escolherem o registo, não faz nenhum comentário, apenas quando é a própria é que faz comentários/reflexões.

Sobre comentarem registos dos portefólios das crianças, uma das educadoras refere que não, apenas se for a própria a selecionar é que fica o seu comentário; outra

educadora diz sim, mas só alguns deles; as restantes educadoras referem que sim, sendo que uma delas diz fazê-lo muitas as vezes.

O educador de infância deve utilizar tudo o que considerar significativo e as anotações podem ser escritas durante o seguimento da atividade, por exemplo, ou num momento imediatamente a seguir (Lopes da Silva et al., 2016).

## **2. Apresentação dos dados das entrevistas aos Profissionais Cooperantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Com a finalidade de investigar e aprofundar estratégias de promoção da reflexão sobre a aprendizagem nos alunos, foram realizadas entrevistas sobre este tema a três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da instituição cooperante, onde ocorreu a prática pedagógica.

É possível verificar que os professores têm idades compreendidas entre os 43 e os 60 anos.

Quanto ao tempo de serviço dos professores: 21, 20 e 27 anos de serviço. O ano da turma em que estavam a lecionar correspondia ao 2º e 3º ano. E as idades dos alunos rondavam os 7 e 9 anos de idade.

Estes professores, nas entrevistas realizadas, manifestaram considerarem importante os alunos refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem, de modo a refletirem sobre as suas próprias falhas.

Pensam criar situações ou estratégias para que os alunos reflitam sobre a própria aprendizagem e referem que o método é comum a todos – autoavaliação.

Na opinião dos professores, uma estratégia que é mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem é o debate e o diálogo a fim de colmatar algum conflito ou mal-entendido.

Quando questionados sobre sentirem dificuldade ou facilidade em promover a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos, dois dos professores afirmam não terem dificuldade pois dão essa abertura e receptividade aos alunos para refletirem na aula, já

uma das professoras respondeu negativamente pois os alunos ainda se encontram numa idade muito precoce e sem vontade de refletirem sobre a aprendizagem.

Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nos alunos, é a realização de portefólios. Os professores concordam e apontam para o desenvolvimento da autonomia e da autorreflexão.

Quanto ao realizar portefólios com os seus alunos, um dos professores responderam que não realizam devido à faixa etária, outro disse que não realiza mas afirma fazê-lo no 3º e 4º ano apenas, e outro professor disse que ainda não conseguiu realizar mas não explicou a razão.

Embora as seguintes questões da entrevista eram direcionadas para os professores que realizassem portefólios, dois dos professores responderam a quase todas as questões. Naquele ano nenhum dos professores, pelos motivos em cima mencionados, estavam a fazer portefólios mas tinham intenção de os fazer no futuro.

Quanto a dedicarem tempo com os alunos para a realização dos portefólios, uma das professoras diz fazê-lo na aula de cidadania para refletirem sobre a competência do saber ser, a outra professora diz despende tempo para a execução e orienta os alunos nesse sentido, e o outro professor refere que ainda não o faz e que só fazem pesquisas e debates.

Relativamente aos critérios que têm em conta para selecionar conteúdo para colocar no portefólio, os inquiridos disseram funcionar como sendo uma orientação no estudo onde os alunos são incentivados a elaborar os seus próprios resumos.

As vantagens que observam no uso de portefólios baseia-se em facilitar o estudo e a autonomia do aluno.

Segundo duas das professoras, a frequência com que são feitos é ao longo do ano.

Quanto aos alunos comentarem os registos sobre a sua aprendizagem, as respostas foram apenas positivas, referindo que os alunos têm oportunidades para fazerem comentários sobre a sua aprendizagem.

Os alunos selecionam conteúdo para o portfólio. Uma das professoras especifica ser mais no início do ano letivo e a outra professora apenas diz que o fazem com a orientação do professor.

Uma das professoras diz incentivar os alunos a refletirem sobre os registros ao recordar os alunos da importância da leitura e do estudo, outra disse que nunca experimentou essa estratégia mas será algo a pensar e o professor referiu que incentivava os alunos fazendo a apresentação dos trabalhos à turma.

Quando questionados sobre se efetuam comentários sobre as aprendizagens dos alunos e se partilham com eles esse feedback, todos os professores responderam positivamente.

Apenas as duas professoras responderam que comentam os registros dos portfólios, dizendo que a partilha e o debate com o resto da turma são cruciais

### **3. Análise e discussão dos resultados**

Pelo facto de na educação pré-escolar não existir um único modelo de avaliação em educação de infância (Zabalza, 1988, Oliveira-Formosinho, 2002), as educadoras parecem ser, as que exploram mais, investem um pouco mais de tempo em estratégias de avaliação que envolvem a participação das crianças, embora não seja o ideal. Os professores estão, ainda, muito preocupados em lecionar o programa e não querem retirar muito tempo das suas aulas tradicionais.

É certo que todos concordam que uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem poderá ser a realização de portefólios. As educadoras fazem-no, porém, apenas mensalmente. Já os professores, embora saibam da importância do uso de portefólio, apenas uma professora o utiliza mas só quando tem turmas de 3º ou 4º ano por serem mais crescidos. Os restantes não o fazem, pois não têm tempo.

Foi reforçada a ideia de que fazendo este tipo de trabalho é uma forma de verificarmos a evolução da aprendizagem das crianças, participarem ativamente e refletirem sobre o que fazem. Pinto & Santos (2006) afirmam, que, do ponto de vista da avaliação formativa, uma das ferramentas de trabalho mais favoráveis, é o portefólio, visto que, este possibilita situar no contexto de ensino e aprendizagem diálogo entre quem ensina e aprende, recolher momentos significativos e utilizá-los de maneira diversificada.

O uso de portefólio não é só mais um instrumento de avaliação, mas sim, uma opção de uma perspectiva teórica entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Shulman, 1999).

Nenhuma criança ou aluno devem ser avaliados num único e determinado momento, pois o resultado pode não corresponder à realidade, por diversas razões e é importante que, antes de se avaliar as realizações da criança, se reflita sobre as oportunidades educativas que a criança tem à sua disposição (Oliveira-Formosinho, 2002).”

De forma geral, os inquiridos parecem ter consciência que devem promover a reflexão sobre a aprendizagem nas suas crianças e alunos.

#### **IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta investigação, conseguimos dar a conhecer e aprofundar as estratégias de promoção da reflexão sobre a aprendizagem nas crianças.

Como foi referido, no início deste trabalho, promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças deve ser uma meta a cumprir para os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. E a questão que se coloca é se estes profissionais de educação agem em conformidade com este objetivo.

Com o propósito de ter conhecimento das estratégias de reflexão da aprendizagem que os educadores de infância e professores utilizam com as crianças e mostrar o que acontece na prática, foram efetuadas entrevistas a cinco educadoras e três professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com a análise de dados das entrevistas, podemos concluir que tanto os Educadores como os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm a noção que promover a reflexão é importante.

Relativamente às Educadoras, podemos afirmar que estas procuram criar situações para que as crianças reflitam. Utilizam estratégias, que vão muito de encontro com a teoria, como ouvir as crianças, deixar que estas participem ativamente nas atividades, colocar e devolver perguntas e dar tempo para a formulação de respostas. As dificuldades apontadas em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças são o facto de algumas crianças serem envergonhadas a falar em grupo ou para o adulto, o tempo e cada grupo e crianças serem diferentes.

Concordam que uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças, é a realização de portefólios, afirmando, que, desta maneira, se poderá ver a evolução destas e é uma forma de participarem e refletirem sobre o que fazem. Todas as educadoras dedicam tempo, no entanto, não dedicam o tempo que deveria ser dedicado, fazendo-o apenas uma vez por mês. É essencial que as crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem. As educadoras dizem que as crianças comentam, embora, seja perceptível que não é um hábito. As crianças também selecionam registos para o portefólio mas uma das inquiridas diz só ser as crianças maiores é que selecionam.

Foram pertinentes algumas das respostas à questão de como se incentivam as crianças a refletirem sobre os próprios registos, o facto de as questionar: perguntar como foi realizado, o que fez e que materiais foram utilizados, mostrar fotografias à criança, não ficar satisfeitas com respostas curtas, de sim ou não.

Quanto aos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando questionados sobre se procuram criar situações ou estratégias para que os alunos reflitam sobre a própria aprendizagem, responderam positivamente mas a única estratégia é apenas a autoavaliação.

Os professores revelam que as estratégias mais interessantes para a promoção da reflexão é o debate e o diálogo. Alguns dos professores afirmam não ter dificuldade pois dão essa abertura e receptividade aos alunos para refletirem na aula, já uma das professoras respondeu negativamente pois os alunos ainda se encontram numa idade muito precoce e sem vontade de refletirem sobre a aprendizagem.

Os professores confirmam que uma das estratégias é a realização de portefólios, pois dizem que desenvolve a autonomia e autorreflexão. No entanto, não os realizam, apenas um dos professores diz fazê-lo apenas no 3º e 4º anos.

É de referir que seja qual for a estratégia utilizada tanto pelo Educador como o Professor, o mais importante é que as crianças se sintam incentivadas a aprender e reflitam sobre as suas próprias aprendizagens e a evolução das mesmas.

Os educadores e professores devem respeitar os ritmos de aprendizagem e adaptar as estratégias a cada criança ou aluno. Foi uma experiência muito enriquecedora a realização dos dois portefólios com duas crianças de Educação Pré-Escolar, pois foi perceptível que as crianças se interessavam realmente e empenhavam-se no que estavam a fazer, estas foram informadas que podiam seleccionar que registos gostariam de colocar no portefólio, desde que, fossem pertinentes, sem duvida que conseguiram refletir sobre as suas próprias aprendizagens. As crianças sentiam-se importantes por ter uma voz ativa. Nesta linha de pensamento, Marchão & Fitas (2014) dizem que o portefólio é um instrumento que enfatiza a importância da participação ativa da criança.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (1997). *As Pedagogias de aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Anderson, L.; Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Askew, M. et al. (1997). *Effective teachers of numeracy: report of a study carried out for the teacher training agency*. London: University of London.
- Barreto, A. (2002). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Best, B.; Thomas, W. (2007). *Everything you need to know about teaching: but are too busy to ask*. London: Continuum International Publishing Group.
- Black, P.; William, D. (1998). *Inside the black box*. [S.l.]: Assessment Reform Group.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: handbook 1 cognitive domain*. New York: David Mckay.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bondoso, T., Pinto, J. (2009). O portefólio e a gestão curricular na educação pré-escolar. <http://area.fc.ul.pt/en/Encontros%20Nacionais/BondosoPinto%202009.pdf>
- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 81, pp. 10-15. Santarém: ESEIPS.
- Cardona, M. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicossoma.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Editora Guerra & Paz.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school?* Oxford: Oneworld Publications.

- Cortesão, L. e Torres, A. (1994). *Avaliação pedagógica II. Mudança na escola: mudança na avaliação*. Porto: Porto Editora
- De Bono, E. (1992). *Serious creativity*. London: Harper Collins.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança - da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Dillon, J. T. (1998). *Questioning and teaching: a manual of practice*. Beckenham: Croom Helm.
- Drummond, M. J. (2003). *Assessing children's learning*. London: Fulton Publishers.
- Duffy, G. G. (2003). *Explaining reading: a resource for teaching concepts, skills, and strategies*. New York: Guilford Press.
- Dunne, R. e Wragg, T. (1994). *Effective teaching (leverhulme primary project)*. London: Routledge.
- Edmiaston, R. (2004). Avaliando e Documentando a Aprendizagem nas Salas de Aula Construtivistas. In De Vries, R. [et al.] *O currículo construtivista na educação infantil: prática e atividades*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estanqueiro, A (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editora Presença.
- Fisher, R. (2008). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classroom*. London: Continuum International Publishing Group.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garanderie, A (1982). *Pedagogia dos Processos de Aprendizagem*. Paris: Editora ASA.
- Giordan, A. (1998). *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

Hills, T. (1993). *Assessment in context - teachers and children at work*. Young Children, 48 (5), pp. 20-28.

Johnston, J. (2005). *Early exploration in science*. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Lopes, J e Silva. H (2010). *O professor faz a diferença: na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos*. Lisboa: Editora Lidel.

Matui, J. (1998). *Construtivismo – Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Editora.

Measor, L.; Woods, P. (1984). *Changing schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.

Méndez, A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições ASA.

Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Neves, I. (2016). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *Supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Minho Universitária.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & S., Niza. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma praxis da participação* (3.ª Edição.). Porto: Porto Editora.

Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: Oliveira-Formosinho, J.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs) 2007 Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed. pp. 13-36.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Petty, G. (2009). *Evidence based teaching: a practical approach*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, (p.57). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. A. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*. Educação, Sociedade & Culturas. Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)

Shulman, L. (1999). Portefólios del docente. In Nova Lyons (Org.) *El uso de portafolios*. Buenos Aires. Amarrortu editors.

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-Seis*, v.1, nº 29, p. 33-53.

Taylor, L. S. & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1), 118-129. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1799/1/Direitos%20da%20crian%C3%A7a%20na%20sociedade%20portuguesa.pdf>

Tomás, C. e Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *In Atas do II Encontro de Sociologia da Educação, Território e (Des)igualdades, Porto.*

Trevisan, G (2011). *Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças da escola.* Comunicação apresentada no V encontro do CIED, Lisboa, Portugal.

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança.* Adaptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vickery, A (2016). *Aprendizagem Ativa. Nos anos iniciais do ensino fundamental.* Porto Alegre: Penso.

Zabalza, M. (1988). *Diseno y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

## SITOGRAFIA

ANDERSON, J. A. Teacher questioning and pupil anxiety in the primary classroom. Education-Line. 2000. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001683.htm>. Acesso em: 13 dez. 2018.

HASTINGS, S. Questioning. 2003. Disponível em: <http://www.tes.co.uk/article.aspx?story-code=381755>. Acesso em 13 dez. 2018.>. Acesso em 13 dez. 2018.

# **ANEXOS**

## ANEXO I

### Registo nº 9

Nome da criança: Beatriz

Data da realização do trabalho: 10 de Março

Data da escolha do registo: 10 de Março

Escolha realizada por: Ana Cardoso



**Comentário do adulto:** É importante que as crianças reflitam e interpretem imagens. Partindo deste pressuposto, foram colocadas duas questões à Beatriz de forma a fazê-la pensar sobre a imagem e imaginar o que poderia estar acontecer na mesma. É de referir que qualquer interpretação é válida, pois as interpretações variam de criança para criança e nenhuma está errada. Então a primeira questão a ser colocada foi: "o que se passa nesta imagem?"

**Comentário da criança:** "Uma senhora estava a falar para o ratinho. Porque estava zangada com ele porque ele comeu o queijo todo."

Estagiária: "E o que te leva a dizer isso?"

Beatriz: "Porque ela está baixada, estava a gritar com o ratinho e ele fugiu mas depois a senhora encontrou-o."

Estagiária: "Muito bem! Lembraste quem o artista desta imagem?"

Beatriz: "É o João Vaz de carvalho."



Registo nº 10

Nome da criança: Beatriz

Data da realização do trabalho: 22 de Março

Data da escolha do registo: 22 de Março

Escolha realizada por: Beatriz



A Primavera da Lagarta é uma história que foi contada no início da primavera.

**Comentário da criança:** "A história da primavera da lagarta é de uma lagarta que andava a comer as folhas todas e os outros animais ficaram zangados e sem folhas para comer. Depois os animais andaram atrás da lagarta para a matar mas ninguém a descobria porque ela transformou-se numa borboleta e este é o desenho que eu fiz. Foi a lagarta a transformar-se numa borboleta.

**Estagiária:** "E o que aprendeste com esta história?"

**Beatriz:** "Que as lagartas se transformam em borboletas."

## Registo nº 12

Nome da criança: Beatriz

Data da realização do trabalho: 30 de Março

Data da escolha do registo: 30 de Março

Escolha realizada por: Ana Cardoso



**Comentário da criança:** "Mercúrio, Vénus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano e Neptuno".

**Estagiária:** "E o que já não é para contar?"

**Beatriz:** "E o Plutão."

**Comentário do adulto:** As crianças fizeram o seu próprio sistema solar. Foi pedido à Beatriz que dissesse quais os planetas que ela conhecia

#### Registo nº 4

Nome da criança: Francisco

Data da realização do trabalho: 16 de Março

Data da escolha do registo: 16 de Março

Escolha realizada por: Ana Cardoso



**Comentário do adulto:** No dia do pai, foi contada uma história chamada "O Pai Galinha e o seu Pintainho". Posteriormente foi pedido às crianças que estas fizessem um registo em desenho da história contada. Este é o registo do Francisco.

Neste fio condutor, foi perguntado ao Francisco o que é que ele tinha desenhado.

**Comentário da criança:** "Este é o pai galinha e o filho, eles estavam a chegar a casa, porque o pai foi buscar o filho à escola."

Estagiária: "Muito bem! E o que é um pai galinha?"

Francisco: "É um pai que cuida dos seus filhos. O meu pai é um pai galinha."

**Registo nº 7**

**Nome da criança:** Francisco

**Data da realização do trabalho:** 30 de Março.

**Data da escolha do registo:** 30 de Março.

**Escolha realizada por:** Francisco



Para além dos planetas, as crianças pintaram também asteróides. Foi perguntado ao Francisco o porquê de querer esta fotografia no seu portefólio.

**Comentário da criança:** "Porque estou a pintar asteróides..."

Estagiária: "E o que são asteróides, sabes?"

Francisco: "São pedras que flutuam no espaço....e no espaço há astronautas que andam nas naves."



**Registo nº 9**

**Nome da criança:** Francisco

**Data da realização do trabalho:** 6 de Abril

**Data da escolha do registo:** 13 de Abril

**Escolha realizada por:** Ana Cardoso



**Comentário do adulto:** Inspiradas nas obras relacionadas com a luz do artista Chema Madoz, as crianças construíram de raiz a parte de cima de um candeeiro. Foi perguntado ao Francisco o que é que ele estava a fazer nesta fotografia.

**Comentário da criança:**

“Eu estava a pintar a parte de cima de um candeeiro, estava a pintar com muitas cores e está muito bonito.”

Estagiária: “E sabes em que artista nos inspiramos para fazer este candeeiro?”

Francisco: “No Chema Madoz. Tu mostraste imagens, uma era uma lâmpada com um peixe lá dentro e depois começamos a fazer o candeeiro”.

## ANEXO II

### Transcrição da conferência da Beatriz

**Estagiária:** “Então Bia, lembras-te desta fotografia?”

**Beatriz:** “Sim, eu fiz o número dois com as figuras geométricas.”

**Estagiária:** “Que figuras geométricas?”

**Beatriz:** “Os triângulos e o quadrado”

**Estagiária:** “Muito bem! E nesta fotografia, o que andavas a fazer?”

**Beatriz:** “A jogar ao jogo das cadeiras e do bichinho com o Branco e o Francisco”.

**Estagiária:** “Ok...e esta atividade lembraste desta atividade?”

**Beatriz:** “Sim, nós colamos figuras geométricas”.

**Estagiária:** “E que artista fazia trabalhos como este?”

**Beatriz:** “Pedro Cabrita”.

**Estagiária:** “Muito bem! Olha e o que tens a dizer deste desenho?”

**Beatriz:** “É o desenho do arco-íris”

**Estagiária:** “E quando é que acontece o arco-íris?”

**Beatriz:** “Quando vem chuva e sol”.

**Estagiária:** “Boa! Olha o que fizeste nesta atividade, lembraste?”

**Beatriz:** “Sim, é das roupas de inverno, e eu escrevi quantas roupas tinha”.

**Estagiária:** “Então, por exemplo no conjunto dos casacos, quantos casacos tem?”

**Beatriz:** “Cinco e cinco bolinhas também.”

**Estagiária:** “E esta fotografia porque estavas apertar os cordões à Catarina Morango?”

**Beatriz:** “Porque ela ainda tem três anos e não sabe apertar os cordões e eu já sei”

**Estagiária:** “Olha aqui tu e a tua irmã...”

**Beatriz:** “Nós estávamos no recreio a brincar”.

**Estagiária:** “Muito bem! Olha aqui a tela que nós fizemos...”

**Beatriz:** “É a tela dos Pequenos Mirós”.

**Estagiária:** “E o que aprendeste com este trabalho?”

**Beatriz:** “Aprendi ...como o Miró fazia as telas dele”.

**Estagiária:** “Como é que ele fazia? Eu mostrei-vos aquele vídeo ... lembraste?”

**Beatriz:** “Sim. Ele queimava a tela, e pintava com a esfregona, com pincéis, com panos ...”

**Estagiária:** “Muito bem! Olha e o que se passa aqui nesta imagem?”

**Beatriz:** “O rato comeu-lhe o queijo todo e depois ela ficou muito zangada”

**Estagiária:** “E o que te leva a dizer isso?”

**Beatriz:** “Porque ela está baixada a gritar com ele, porque depois a senhora encontrou o ratinho.”

**Estagiária:** “Olha e será que me explicar o que fizeste aqui neste desenho?”

**Beatriz:** “Fiz a borboleta à procura da lagarta...”

**Estagiária:** “Ela andava a fugir?”

**Beatriz:** “Sim, porque ela comeu as folhas todas e a formiga já não tinha nada para comer”.

**Estagiária:** “Olha qual é esta música?”

**Beatriz:** “É a que tu pões quando vamos dormir”.

**Estagiária:** “Então canta, que eu sei que tu sabes...”

**Beatriz:** “Vou dormir cedo para cedo acordar, se eu dormir bem, não custa nada despertar, dormir dá-me energia para de dia gastar, se eu acordar cedinho, tenho mais tempo para brincar... Dormir faz bem para ser forte e crescer (forte e crescer), o sono vem quando chegar o anoitecer (o anoitecer), de manhãinha quando o dia nascer (o dia nascer) salto da cama e vou para a escola aprender...”

**Estagiária:** “Muito bem...olha esta fotografia lembraste?”

**Beatriz:** “Sim, foi quando pintamos os planetas”.

**Estagiária:** “Só os planetas?”

**Beatriz:** “E os asteróides”.

**Estagiária:** “Mas já agora gostava que me disseses quais são os planetas”.

**Beatriz:** “O mercúrio, o vénus, terra, marte, júpiter, saturno, úrano e neptuno”.

**Estagiária:** “E o que aconteceu ao Plutão?”

**Beatriz:** “Já não existe”.

**Estagiária:** “Pois não. Muito bem...olha e este desenho?”

**Beatriz:** “Eu aqui desenhei uma panela, ovos...”

**Estagiária:** “E o que é que nós fizemos antes para fazeres este desenho?”

**Beatriz:** “Hmm... cozemos ovos”

**Estagiária:** “Exatamente! Olha aqui a nossa atividade dos azulejos... gostaste desta atividade?”

**Beatriz:** “Gostei muito porque nunca tinha pintado um azulejo.”

**Estagiária:** “E onde é que vimos muitos azulejos?”

**Beatriz:** “Foi em S.Bento e quem pintou os azulejos foi o Jorge Colaço”.

**Estagiária:** “Pois foi...muito bem! E agora o teu último desenho do teu portefólio, quem é?”

**Beatriz:** “É a minha mãe no dia da mãe”.

**Estagiária:** “Está muito gira a tua mãe... o que queres dizer sobre ela?”

**Beatriz:** “Que...ela é minha amiga e da minha irmã”.

**Estagiária:** “Muito bem Bia! Olha esta lengalenga que aprendemos ontem...em que mês é que nós estamos agora?”

**Beatriz:** “Em Junho”.

**Estagiária:** “Boa! Então agora quero que me digas a lengalenga ...”

**Beatriz:** “Junho já traz o calor, e já cheira a verão, a roupa já é mais fresca e mais leve o coração”.

**Estagiária:** “Muito bem! Acabamos... obrigada Bia”.

### **Transcrição da conferência do Francisco**

**Estagiária:** “Então... Francisco eu quero que me digas o que aprendeste nesta atividade...”

**Francisco:** “Aprendi um artista novo, o Pedro Cabrita”.

**Estagiária:** “Ai sim? E o que é que ele faz?”

**Francisco:** “Cola formas geométricas em cima de fotografias”.

**Estagiária:** “Boa! E que figuras geométricas vês aqui na tua atividade?”

**Francisco:** “Vejo... quadrados, triângulos e rectângulos e círculos”.

**Estagiária:** “Boa! Olha aqui tu em educação física...”

**Francisco:** “Estava a dar uma cambalhota para a frente, já sei fazer sozinho”.

**Estagiária:** “Pois sabes... olha esta fotografia, lembraste que técnica é esta?”

**Francisco:** “O cubismo”.

**Estagiária:** “Muito bem! E o artista qual é?”

**Francisco:** “É o ... Picasso”

**Estagiária:** “Boa! Olha e que desenho é este?”

**Francisco:** “É da história do *Pai Galinha e o seu Pintainho*”.

**Estagiária:** “E o que é um pai galinha?”

**Francisco:** “É um pai que cuida dos filhos”.

**Estagiária:** “E o teu pai é um pai galinha também?”

**Francisco:** “Sim, e a minha mãe uma mãe galinha”.

**Estagiária:** “Muito bem, olha a fotografia que se segue... o que queres dizer sobre ela?”

**Francisco:** “Sou eu e a Beatriz, estávamos a dançar.”

**Estagiária:** “Estavam a dançar que música?”



**Francisco:** “A saia da carolina...”

**Estagiária:** “Isso mesmo! Olha o nosso sistema solar. Qual é o planeta mais próximo do sol, sabes?”

**Francisco:** “É o mercúrio”.

**Estagiária:** “Muito bem! Agora gostava que me disseses os planetas todos...”

**Francisco:** “mercúrio, vénus, terra, marte, júpiter, saturno, úrano, neptuno”.

**Estagiária:** “E o que é para esquecer como diz a música...?”

**Francisco:** “O plutão”.

**Estagiária:** “Boa! Então diz-me o que estás a pintar agora nesta fotografia? ”

**Francisco:** “Estou a pintar um asteróide”.

**Estagiária:** “E o que são asteróides?”

**Francisco:** “São pedras que estão a flutuar no espaço...”

**Estagiária:** “Ok... lembraste desta música?”

**Francisco:** “Sim, é spring is here”.

**Estagiária:** “Queres cantar um bocadinho?”

**Francisco:** “Spring is here, spring is here. How do you think I know? I just saw a bluebird. That i show i know (...)”

**Estagiária:** “Muito bem! Olha o nosso candeeiro... Lembraste em quem é que nos inspiramos para o fazer?”

**Francisco:** “Sim, no Chema Madoz”.

**Estagiária:** “Isso mesmo! Olha estes ovos, lembraste desta atividade?”

**Francisco:** “Sim, eram os ovos da páscoa, primeiro cozemos os ovos e depois eles ficaram assim”.

**Estagiária:** “Pois foi, olha agora gostava que contasses até dez ovos, ok?”

**Francisco:** “Sim, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez”.

**Estagiária:** “Boa... Agora olhando para esta fotografia da pintura do teu azulejo, diz-me dois artistas que tenham pintado azulejos...”

**Francisco:** “Jorge Colaço e Joana Vasconcelos”.

**Estagiária:** “Muito bem, e quem é que pintou os azulejos da estação de S.Bento?”

**Francisco:** “Foi o Jorge Colaço”.

**Estagiária:** “E tu em em qual dos dois é que te inspiraste?”

**Francisco:** “Na Joana Vasconcelos”

**Estagiária:** “Muito bem! E quem é que tu desenhaste aqui?”

**Francisco:** “A minha mãe...”

**Estagiária:** “Mas porquê que a tua mãe tem assim os braços estendidos?”

**Francisco:** “Era para me dar um abraço”.

**Estagiária** Olha a próxima fotografia és tu e a Bia, o que é que vocês estavam a fazer”

**Francisco:** “Eu estava a fazer de conta que estava a dar uma vacina à Beatriz. Estávamos a brincar aos enfermeiros”.

**Estagiária:** “ Muito bem... queres dizer-me a lengalenga do mês de junho?”

**Francisco:** “Junho já traz... o calor, e já cheira a verão, a roupa é mais fresca e mais leve o coração”.

**Estagiária:** “Muito bem! Obrigada Francisco”.

## ANEXO III



### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Estudo: “O papel do educador/professor na promoção da reflexão sobre a aprendizagem”.

No âmbito do meu relatório de estágio, componente das unidades curriculares de prática de ensino supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tendo como orientadora a Professora Brigitte Silva, cujo objetivo geral é perceber como os educadores/professores promovem a reflexão sobre a aprendizagem pelas crianças, venho pedir autorização para realizar entrevistas a todas as educadoras das salas de educação pré-escolar. O anonimato da instituição e das inquiridas será assegurado na apresentação dos dados.

Eu, \_\_\_\_\_ (anónimo), aceito que a estagiária, \_\_\_\_\_, estudante da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti realize as entrevistas às educadoras de infância da nossa instituição.

Assinatura do entrevistado,

\_\_\_\_\_

Porto, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

## ANEXO IV

1. Idade
2. Tempo de serviço
3. Idade das crianças da sua sala
4. Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?
5. Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?
6. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?
7. Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?
8. Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?
9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?
10. Dedicar com as crianças tempo para a realização dos portefólios?
11. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?
12. Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?
13. Com que frequência são feitos?
14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?
15. As crianças seleccionam conteúdo (registos) para o portefólio?
16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?
17. Efectua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?
18. Comenta registos dos portefólios das crianças?

## ANEXO V

### **Transcrição da entrevista da educadora “S”:**

1. **Idade:** “30 anos”.
2. **Tempo de serviço:** “5 anos de serviço”.
3. **Idade das crianças da sua sala:** “Neste momento estou com crianças com 3 anos”.
4. **Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**  
R: “Sim, acho importante porque dessa forma eles conseguem relatar momentos passados e ter uma...trabalhar um bocadinho a memória e a reflexão”.
5. **Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**  
R: “Mais a nível fotográfico e com registos de trabalhos que possam ter feito e eles comentam esses mesmos trabalhos”.
6. **Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**  
R: “Assim em específico não, todas elas se complementam”.
7. **Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?**  
R: “Sim, porque, por exemplo, neste momento estou nos 3 anos, inicialmente, era eu que via as atividades que eles mais gostavam e achava significativas para fazerem esse registo, neste momento, já estou a tentar que eles próprios já consigam fazer essa... esse recuar no tempo e tentarem eles próprios explicarem o que fizeram. À medida que o tempo...que eles vão crescendo começam a ser sempre eles a fazerem essa busca e o que eles mais gostaram de fazer”.
8. **Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?**  
R: “Por vezes, algumas crianças têm alguma dificuldade em refletir sobre o que fizeram, de falar, do dialogar também perante o adulto e às vezes um bocadinho de vergonha em falar em grande grupo e aí é um bocadinho mais difícil de

tentarmos que eles se consigam expor. De certa forma expor perante o adulto E é só mais isso”.

**9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?**

R: “Sim, porque dessa forma também vemos a evolução, desde o ...aqui as crianças podem entrar nos bebés e vemos o percurso todo até ir para a escola e acho importante”.

**10. Dedicam com as crianças tempo para a realização dos portefólios?**

R: “É como te disse...agora vou começando, porque eles já têm uma maturidade diferente e já conseguem ir refletindo cada vez mais, agora nos 4 e 5 anos, cada vez mais”.

**11. Quais os critérios que tem em conta para selecionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: “Assim atividades que notemos que eles ficaram realmente motivados e interessados e que lhes suscitou bastante interesse. Normalmente vamos um bocadinho por aí”.

**12. Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?**

R: “Vemos a evolução das crianças”.

**13. Com que frequência são feitos?**

R: “Mensalmente”.

**14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Vão começando agora a comentar”.

**15. As crianças selecionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Sim, escolhem”.

**16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?**

R: “Aos pouquinhos vamos falando sobre o que é aquela ferramenta e eles aos pouquinhos, de forma gradual, não são todos ao mesmo tempo, vão-me pedindo para colocar: “eu quero este desenho no meu portefólio”, vamos um bocadinho por aí mas tudo leva o seu tempo, cada criança tem o seu ritmo”.

**17. Efectua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?**

**R:** “Quando sou eu a fazer a recolha, sim, faço um comentário, quando são eles a escolher aquela fotografia, aquele desenho, não faço nenhum tipo de comentário”.

**18. Comenta registos dos portefólios das crianças?**

**R:** “Não, só, como disse a pouco, se forem eles a escolher, fica só o comentário deles, se for um registo que eu achei interessante mas eles até não...um registo, uma data comemorativa ou assim, sou eu que faço, fica o meu registo”.

### **Transcrição da entrevista da educadora “JF”:**

1. **Idade:** “35 anos”
2. **Tempo de serviço:** “11 anos de serviço”.
3. **Idade das crianças da sua sala:** “São crianças de 3, 4 e 5 anos”.
4. **Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**  
R: “Sim, é fundamental para nós também podermos ver aquilo que aprenderam, as necessidades que têm, é muito importante e para os amigos também se conhecerem uns aos outros”.
5. **Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**  
R: “Participarem por exemplo nas planificações, fazerem a avaliação do dia”.
6. **Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**  
R: “Uma estratégia? Lá está a planificação acaba por ser essa a estratégia que uso”.
7. **Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?**  
R: “Sim, por vezes, é importante porque as necessidades são diferentes”.
8. **Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?**  
R: “Não, acho que não”.
9. **Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?**  
R: “Sim, plenamente”.
10. **Dedica com as crianças tempo para a realização dos portefólios?**  
R: “Sim”.
11. **Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?**  
R: “Às vezes de acordo com o projeto que está a ser realizado, com o empenho da criança na realização de um determinado trabalho”.
12. **Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?**



R: “Podemos ver a evolução da criança, o seu desenvolvimento...”

**13. Com que frequência são feitos?**

R: “Depende das alturas, mas mensalmente mais ou menos”.

**14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Sim, sim”.

**15. As crianças selecionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Sim, também. Às vezes sou eu outras vezes são elas”.

**16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?**

R: “Depende...fazendo perguntas sobre o que é que realizou, o que é que está a fazer, que materiais utilizou...”

**17. Efetua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?**

R: “Sim...mais no final do ano, eles vão vendo e vamos conversando sobre isso”.

**18. Comenta registos dos portefólios das crianças?**

R: “Sim, alguns deles, sim, não são todos”.

### **Transcrição da entrevista da educadora “MO”:**

- 1. Idade: “36”.**
- 2. Tempo de serviço: “12 anos”.**
- 3. Idade das crianças da sua sala: “4 anos”.**
- 4. Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**

R: “Sim...De certa forma se eles participarem e falarem sobre o que aprenderam... portanto, eles sentem-se super motivados quando expõem aquilo que aprenderam, acaba por ser uma forma de os motivar para continuarmos esse mesmo trabalho, não é?”

- 5. Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**

R.“Nós usamos muito os momentos de roda, para falarmos, os acolhimentos, os momentos de transição, para falarmos um bocado daquilo que fizemos e eles gostam de mostrar. Embora haja crianças mais envergonhadas, há outros miúdos que se sobressaem e que adoram e que até falam mais alto e muitas vezes querem todos ao mesmo tempo...portanto, acabam por ter várias oportunidades ao longo do dia para fazerem isso mesmo”.

- 6. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**

R. “Portanto, eu acho que devemos ...eles ... isto vai um bocadinho de encontro também à participação, ao tema da Joana não é? Portanto... acho que... se os deixarmos participar ao longo de todo um projeto de sala, por exemplo, na reflexão, no facto de eles dizerem aquilo que gostaram mais, de exporem os seus conhecimentos, eu acho que em qualquer situação podemos fazê-lo, não é preciso...acho que às vezes nos momentos de transição podemos daí tirar muita reflexão da parte deles”.

- 7. Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?**

R.“A minha sala é homogénea...mas tento adequar também um bocadinho à personalidade de cada um não é? Porque eles são todos diferentes mas as idades são as mesmas não é?”.

- 8. Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?**

R. “Às vezes o facto de termos um bocadinho menos de tempo ou às vezes acontecem-nos algumas coisas que acabam por nos cortar um bocadinho de tempo e acabamos por não o fazer tanto quanto gostaríamos não é? Mas na medida do possível acho que sim, que vou conseguindo fazê-lo”.

**9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?**

R. “Sim”.

**10. Dedicam com as crianças tempo para a realização dos portefólios?**

R. “Sim, portanto...eles vão escolhendo os trabalhos que querem por na capa, nos portefólios e no fundo acaba por ser uma compilação de atividades significativas para eles, não é?”

**11. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R. “Portanto...se forem escolhidas por mim, têm um objetivo específico ou porque foi importante aquela aquisição para a criança ou porque foi um momento importante para a criança, depois sendo escolhido por eles, é porque realmente foi alguma coisa que os marcou, não é?”.

**12. Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?**

R. “É mais uma forma de eles participarem também. E de refletirem sobre tudo aquilo que foram fazendo, de, no fundo, ir bocadinho atrás e fazendo isso mais ou menos como faço uma vez por mês, ir um bocadinho atrás e ir buscar aquilo que eles gostaram mais, acharam mais importante e depois vê-se a evolução também, não é?”.

**13. Com que frequência são feitos?**

R. “Uma vez por mês”.

**14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R. “Sim...costumam fazê-lo, se bem que, tem sempre um comentário meu acerca da atividade, também descritivo, também a descrever para que os pais quando pegarem na capinha deles percebam o objetivo que se pretendia com aquela atividade”.

**15. As crianças seleccionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Sim”.

**16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?**

R: “No fundo eles gostam de participar neste tipo de trabalho e acho que tu também acabas-te por ver isso nos teus portefólios, não é? Eles ...sentem-se até importantes, não é? Sentem-se valorizados por isso. No fundo acaba por ser um reforço positivo, não é preciso grande incentivo porque se nós lhes pedirmos para desenvolver um bocadinho, essencialmente se forem eles a escolher, eles desenvolvem com facilidade e refletem sobre isso”.

**17. Efetua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?**

R: “Sim”.

**18. Comenta registos dos portefólios das crianças?**

R: “Sim, sim”.

### **Transcrição da entrevista da educadora “RP”:**

1. **Idade:** “38”
2. **Tempo de serviço:** “Faço 7 em outubro, como educadora”.
3. **Idade das crianças da sua sala:** “5 anos”
4. **Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**  
R: “Sim, considero. Porque faz com que elas cresçam não é? Intelectualmente, também as ajuda a crescer e ajuda também a entender aquilo que vão aprendendo, ao longo do tempo”.
5. **Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**  
R: “Lá está, coloca-las a falar daquilo que aprenderam, daquilo que nós falamos, daquilo que nós vamos vendo... isso tudo faz com que a própria criança reflita com aquilo que tem aprendido”.
6. **Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**  
R: “É assim... não quer dizer que seja a mais importante mas ouvi-las não é? E ir ao encontro delas também faz com que elas cresçam e reflitam sobre aquilo que querem aprender”.
7. **Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?**  
R: “Sim, claro”.
8. **Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?**  
R: “É assim, todos os grupos são diferentes não é? E nós temos de promover essa reflexão de acordo com o grupo que nós temos. Cada grupo é diferente e cada criança”.
9. **Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?**  
R: “Sim”.
10. **Dedica com as crianças tempo para a realização dos portefólios?**  
R: “Sim”.

**11. Quais os critérios que tem em conta para selecionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: “O portefólio são fotografias e trabalhos que eles fazem ao longo do ano, não é? Alguns sou eu que escolho e outras também são eles que escolhem. A gente mostra-lhes várias coisas e depois eles escolhem. Isso é uma forma também de os envolver no nosso trabalho”.

**12. Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?**

R: “Envolver as crianças no nosso trabalho e a evolução delas”.

**13. Com que frequência são feitos?**

R: “Todos os meses, que é o balanço das atividades que nós fizemos”.

**14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Sim, apesar de eu achar que deveriam fazê-lo mais vezes, que o trabalho, por vezes, não dá tempo”.

**15. As crianças selecionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Sim”.

**16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?**

R: “Como é que incentivo? Lá está...mostro diversas fotografias, não é? E eles próprios depois é que vão falar sobre aquilo que fizeram, o que é que gostaram de fazer, com quem é que fizeram...Isso também é uma forma de eles refletirem dizendo que gostaram ou não”.

**17. Efetua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?**

R: “Sim”.

**18. Comenta registos dos portefólios das crianças?**

R: “Claro”.

## **Transcrição da entrevista da educadora “APC”:**

**1. Idade:** “47”

**2. Tempo de serviço:** “25”

**3. Idade das crianças da sua sala:** “É uma sala heterogenia, tem os 3, 4 e 5 anos”.

**4. Considera importante as crianças refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**

R: “Antes de serem as crianças a refletirem, acho que primeiro devem ser os adultos e implementar a parte de reflexão, que é muito importante, com as crianças e eles começarem a perceberem-se das suas aprendizagens, fazendo as suas reflexões”.

**5. Procura criar situações ou usa estratégias para que as crianças reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**

R: “Sim, pelo menos tento muito, e acho que é uma parte muito importante”.

**6. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê.**

R: “É colocar perguntas às crianças, dar tempo que elas respondam e depois devolver outra vez as perguntas”.

**7. Utiliza abordagens e estratégias diferentes em função da faixa etária das crianças?**

R: “Muitas vezes sim, ainda mais importante nesta sala, porque é uma sala heterogenia”.

**8. Sente dificuldades em promover a reflexão sobre a aprendizagem das crianças? Se sim, quais?**

R: “Às vezes sim, não é? Às vezes é mais a dificuldade no tempo e na gestão do tempo”.

**9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nas crianças é a realização de portefólios da criança. Concorda?**

R: “Concordo, mas não acho que seja o único mecanismo de reflexão, aquilo que nós chamamos o acolhimento, de manhã, é uma parte por si só muito rica na reflexão. O portefólio sim senhora, ajuda-nos mas não é só o único mecanismo de reflexão.”

**10. Dedicar com as crianças tempo para a realização dos portefólios?**

R: “Não dedico todo o tempo que deveria ser dedicado mas gostava de dedicar mais”.

**11. Quais os critérios que tem em conta para selecionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: “É assim nos 3 anos, o critério para a seleção é muito na parte do adulto, em que o adulto é que escolhe o que é que vai para o portefólio, o que é que não vai. A parte dos médios e dos grandes, eles já escolhem e fazem a sua própria reflexão, depois fazendo o comentário”.

**12. Que vantagens vê no uso de portefólios da criança?**

R: “O portefólio da criança é aquilo que eu lhes digo que é o tesouro da vida deles”.

**13. Com que frequência são feitos?**

R: “São feitos mensalmente”.

**14. As crianças comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Sim”.

**15. As crianças selecionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Sim, os maiores sim”.

**16. Como incentiva as crianças a refletirem sobre os registos?**

R: “A olharem para o trabalho que fizeram, perguntar o que é que fizeram e não ficar satisfeita com respostas de sim e não. Para além de alargamento da parte da linguagem que é primordial, é também a parte da reflexão sobre o trabalho.”

**17. Efetua comentários/reflexões sobre as aprendizagens das crianças e partilha com elas?**

R: “Sim, aprendo muito com elas e em grupo fazemos esse tipo de gestão também”.

**18. Comenta registos dos portefólios das crianças?**

R: “Sim, muitas vezes”.



## **ANEXO VI**

1. Nome
2. Idade
3. Tempo de serviço
4. Ano da turma
5. Idade dos alunos da sua sala
6. Considera importante os alunos refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?
7. Procura criar situações ou usa estratégias para que alunos reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?
8. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?
9. Sente dificuldade ou facilidade em promover a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?
10. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nos alunos é a realização de portefólios. Concorda?
11. Realiza portefólios com os seus alunos?

### **Caso realize portefólios:**

12. Dedicar com os alunos tempo para a realização dos portefólios?
13. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?
14. Que vantagens vê no uso de portefólios?
15. Com que frequência são feitos?
16. Os alunos comentam os registos sobre a sua aprendizagem?
17. Os alunos seleccionam conteúdo (registos) para o portefólio?
18. Como incentiva os alunos a refletirem sobre os registos?
19. Efectua comentários/reflexões sobre as aprendizagens dos alunos e partilha com eles?
20. Comenta registos dos portefólios?

## ANEXO VII

### Transcrição da entrevista à Professora “CC”:

1. **Idade:** 44
2. **Tempo de serviço:** 21
3. **Ano da turma:** 2<sup>o</sup>
4. **Idade dos alunos da sua sala.**  
R: “7 anos”.
5. **Considera importante os alunos refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**  
R: “Sim, para terem noção onde se encontram as falhas e para se aperceberem do que devem fazer para melhorar”.
6. **Procura criar situações ou usa estratégias para que alunos reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**  
R: “Sim, refletindo sobre o próprio trabalho; confrontando-os com as lacunas cometidas; alertando-os para determinadas situações que poderiam ter sido evitadas e fazendo uma autoavaliação”.
7. **Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**  
R: “Talvez o diálogo para levar os alunos a pensarem no que conseguiram. Também, ajuda-os a descobrirem entre eles maneiras para colmatarem essas lacunas ou para melhorarem.”
8. **Sente dificuldade ou facilidade em promover a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?**  
R: “Alguma, pois, ainda são crianças muito imaturas que vivem «no mundo da lua». Às vezes, parece que o que é dito não é decodificado. Existe uma certa preguiça em pensar”.
9. **Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nos alunos é a realização de portefólios. Concorda?**  
R: “A realização dos portefólios é útil no sentido dos alunos puderem verificar se evoluíram. É algo de concreto.”
10. **Realiza portefólios com os seus alunos?**

R: “Portefólios não, porque ainda são novinhos. Realizo o arquivo dos trabalhos realizados ao longo do ano letivo em capas de argolas que poderá, de certa forma, funcionar como portefólios nesta faixa etária.”

**Caso realize portefólios:**

**11. Dedicar com os alunos tempo para a realização dos portefólios?**

R: “Quando os realizo, faço-os na disciplina de Cidadania e Mundo Atual para terem em conta o saber ser.”

**12. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: “Por vezes, o portefólio funciona no 1º Ciclo como sendo uma orientação no estudo onde os alunos são incentivados a elaborar os seus próprios resumos.”

**13. Que vantagens vê no uso de portefólios?**

R: “Neste sentido facilita o estudo e mostra-lhes a importância de um estudo organizado e diário. Crio neles hábitos de estudo.”

**14. Com que frequência são feitos?**

R: “Como já referi, ao longo do ano letivo.”

**15. Os alunos comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Nesta idade é preciso orientá-los para tal.”

**16. Os alunos seleccionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Isso é feito quando se lhes pede as suas expectativas para o novo ano letivo.”

**17. Como incentiva os alunos a refletirem sobre os registos?**

R: “Pois, por enquanto, nunca experimentei essa estratégia nos alunos. Trabalho isso a nível oral. Contudo é algo a pensar.”

**18. Efectua comentários/reflexões sobre as aprendizagens dos alunos e partilha com eles?**

R: “Sem dúvida o meu trabalho com eles é todo na base da confiança. Assim partilho com eles a minha opinião dando-lhes estratégias para melhorarem.”

**19. Comenta registos dos portefólios?**

**R:** “Como já referi não faço registos de portefólios no sentido que está a ser estudado. No sentido dos resumos, alerto-os para algumas melhorias, outras vezes, esses resumos são aproveitados para serem partilhados com o resto da turma.”

**Transcrição da entrevista à Professora “IM”:**

- 1. Idade: 43**
- 2. Tempo de serviço: 20 anos**
- 3. Ano da turma: 3ºB**
- 4. Idade dos alunos da sua sala.**  
R: “8 e 9 anos”
- 5. Considera importante os alunos refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**  
R: “Sim”
- 6. Procura criar situações ou usa estratégias para que alunos reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**  
R: “É importante a autoavaliação, para que entendam onde falham e onde devem melhorar. ”
- 7. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**  
R: “O debate em grupo; o questionar as falhas e a reflexão sobre o tempo que gastam a estudar...”
- 8. Sente dificuldade ou facilidade em promover a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?**  
R: “Não, Permite sempre a autoavaliação e o dialogo em grande grupo, o saber ouvir e a partilha de ideias.”
- 9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nos alunos é a realização de portefólios. Concorda?**  
R: “Sim, o portefólio obriga à responsabilidade da organização e à leitura da matéria, para que possam ser mais autónomos”
- 10. Realiza portefólios com os seus alunos?**  
R: “Sim, mas apenas no 3º e 4ºano”

**Caso realize portefólios:**

- 11. Dedicar com os alunos tempo para a realização dos portefólios?**  
R: “Sim, orientando para a sua concretização.”

**12. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: “Resumos das matérias, o mais importante é que é seleccionado.”

**13. Que vantagens vê no uso de portefólios?**

R: “Organização, autonomia, estudo simples e mais concentração.”

**14. Com que frequência são feitos?**

R: “Ao longo do ano.”

**15. Os alunos comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: “Sim.”

**16. Os alunos seleccionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: “Alguns ajudam, mas sempre com orientação da professora.”

**17. Como incentiva os alunos a refletirem sobre os registos?**

R: “Recordando a importância da leitura e do estudo diário.”

**18. Efectua comentários/reflexões sobre as aprendizagens dos alunos e partilha com eles?**

R: “Claro, é muito importante a partilha e a reflexão conjunta.”

**19. Comenta registos dos portefólios?**

R: “Comento positivamente incentivo ao debate no grande grupo”

**Transcrição da entrevista à Professora “AC”:**

**1. Idade: 60 anos**

**2. Tempo de serviço: 27**

**3. Ano da turma: 3ºC**

**4. Idade dos alunos da sua sala.**

R: “8 e 9 anos”

**5. Considera importante os alunos refletirem e falarem sobre a sua aprendizagem? Porquê?**

R: “Sim”

**6. Procura criar situações ou usa estratégias para que alunos reflitam sobre a própria aprendizagem? Se sim, quais?**

R: “Sim, fazendo muitas vezes a autoavaliação para que percebam o que falta.”

**7. Existe alguma estratégia que, na sua opinião, seja mais interessante para a promoção da reflexão sobre a aprendizagem? Se sim, porquê?**

R: “Debate na turma, assembleia da turma para a resolução de conflitos.”

**8. Sente dificuldade ou facilidade em promover a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos? Se sim, quais?**

R: “Não pois os alunos estão com muito a vontade e liberdade para uma educação cívica.”

**9. Uma das estratégias que poderá ser usada para promover a reflexão sobre a aprendizagem nos alunos é a realização de portefólios. Concorda?**

R: “Sim é uma das possibilidades.”

**10. Realiza portefólios com os seus alunos?**

R: “Não, ainda não consegui realizar.”

**Caso realize portefólios:**

**11. Dedicar com os alunos tempo para a realização dos portefólios?**

R: “Ainda não. Fazemos somente pesquisas e debates.”

**12. Quais os critérios que tem em conta para seleccionar conteúdo para colocar no portefólio?**

R: Não respondeu

**13. Que vantagens vê no uso de portefólios?**

R: “Sim mas ainda não realizo.”

**14. Com que frequência são feitos?**

R: Não respondeu

**15. Os alunos comentam os registos sobre a sua aprendizagem?**

R: Não respondeu

**16. Os alunos selecionam conteúdo (registos) para o portefólio?**

R: Não respondeu.

**17. Como incentiva os alunos a refletirem sobre os registos?**

R: “Fazendo a apresentação à turma dos seus trabalhos”.

**18. Efetua comentários/reflexões sobre as aprendizagens dos alunos e partilha com eles?**

R: “Sim, isso é trabalho sempre realizado”.

**19. Comenta registos dos portefólios?**

R: Não respondeu.