

Portefólios ... e outras descobertas

Teresa Bondoso, EB1/JI da Telha Nova, nº 1, Projecto AREA
Leonor Santos, DEFCUL, CIE, DIFMAT, Projecto AREA

No âmbito do projecto AREA¹ (Avaliação Reguladora no Ensino e Aprendizagem) um conjunto de professores tem realizado diversos estudos no sentido da construção de saberes acerca da avaliação enquanto dispositivo regulador da aprendizagem. Este projecto desenvolve-se num grupo de trabalho no qual se partilham e estudam experiências desenvolvidas em vários níveis de ensino. Em particular, a experiência que iremos abordar desenvolve-se numa sala de Jardim-de-infância, com crianças de 5 anos.

O ponto de partida

Várias foram as questões que se nos colocaram antes de propor aos alunos a construção de um portefólio. Talvez a primeira questão possa centrar-se na idade das crianças. Com alguma frequência, se ouve questionar a possibilidade de utilizar portefólios, mesmo com crianças mais velhas – do primeiro ou até do segundo ciclo. E não pela eficácia do instrumento, mas pela suposta “incapacidade” dos alunos destas idades. De facto, também nesta experiência tal questão se colocou durante a fase inicial do trabalho. Muitas vezes pensámos se seria prudente caminhar por aí: algumas vezes, a dúvida era relativa ao modo de retirar evidências de aprendizagem em discursos ainda emergentes, outras vezes tínhamos receio que a possibilidade das crianças reflectirem sobre a acção fosse ainda muito frágil e o processo se tornasse, por isso, pouco proveitoso.

Ao fim deste tempo e após alguma distância, consideramos que, apesar das dúvidas, mesmo naquela altura nenhum outro mecanismo de avaliação nos pareceu mais adequado. A nossa experiência fazia-nos já acreditar que as crianças não só não aprendem apenas com o professor, como, a maior parte das vezes, é com ele que aprendem menos. E isso porque, mesmo sendo ainda pequenas, elas já são capazes de pensar, de relacionar experiências que vivem, de compreender situações que observam, de imitar o que acontece e de um conjunto

¹ Projecto financiado pela FCT, nº PTDC/CED/64970/2006. Para mais informações sobre o projecto consultar <http://area.fc.ul.pt>

enorme de outras coisas que não dominamos e provavelmente nunca conseguiremos enumerar. Afinal, não será a aprendizagem algo de misterioso e quase insondável?

Para além disso, é verdade que o facto da educação pré-escolar estar ainda distante de questões como a transição ou a retenção pode ter feito com que a nossa preocupação relativamente à certificação de saberes tivesse tido um peso bastante menor. Isto, muito embora tivesse acontecido que com o decorrer desta experiência tenhamos vindo a confirmar que a utilização de portefólios permite também encontrar evidências de aprendizagem e, assim, certificar saberes e competências. O facto é que a avaliação é para nós mais do que certificadora; é sobretudo um factor de apoio ao processo educativo e um importante mecanismo para garantir a diferenciação pedagógica e, deste modo, a aprendizagem.

Difícilmente conseguimos adequar a nossa acção se não conhecermos as crianças. E conhecer as crianças não é seguramente o mesmo que apenas conhecer ou analisar os seus produtos. Conhecer as crianças é essencialmente descobrir o modo como elas se desenvolvem e aprendem, isto é, o modo como elas olham o mundo e constroem as suas representações.

Assim, apesar de algumas dúvidas e inquietações, a nossa opção foi iniciar um processo que nos permitisse não só avaliar as aprendizagens, mas também ter acesso à forma como estas são compreendidas e avaliadas pelas próprias crianças.

Passamos, de seguida, à descrição da experiência, referindo um conjunto de procedimentos postos em prática no seu início e que foram sendo modificados e reformulados ao longo do tempo.

O desenvolvimento da experiência

A primeira coisa foi dizer às crianças que íamos começar a fazer uma coisa nova que servia para os conhecer melhor. Com a habitual disponibilidade e generosidade, todos concordaram. Foi-lhes dito que apenas íamos ver as coisas que cada um tinha feito e depois, eles escolheriam os três trabalhos que achavam mais importantes. Foram também informados que podíamos chamar a isso Portefólio.

Após esta conversa em grande grupo, o que passámos a fazer foi trazer para junto de nós as produções realizadas por cada criança num determinado tempo, sendo que, dessas produções, a criança seleccionava as três que considerava mais importantes. A seguir, os trabalhos eram ordenados, não existindo nenhum outro critério que não fosse a importância atribuída pela criança que, num momento de conversa individual com a professora, explicitava então as razões da sua escolha. Esta conversa era registada e esse registo era guardado junto aos trabalhos seleccionados.

Do desenvolvimento desta experiência fomos nos apercebendo de diversos aspectos. Por um lado, pela verificação do tipo de critérios que orientavam as escolhas das crianças pudemos perceber, por exemplo, que as crianças valorizavam aspectos diferentes quando se referiam às razões das suas escolhas. Por exemplo, enquanto o António dizia que aquele trabalho devia ir para o portefólio porque tinha sido “mesmo difícil”, o Miguel dizia que o importante era que naquele trabalho ele “tinha feito sozinho, sem precisar de ajuda e valia 100%, muito bom” e a Catarina dizia que tinha escolhido aquele trabalho porque o tinha feito “com a Rita, a sua melhor amiga”.

Por outro lado, constatámos que cada criança tem a sua forma de descrever os processos que viveu, sendo possível ter acesso ao grau de reflexividade de cada uma. Por exemplo, enquanto algumas apenas descreviam o que tinham feito, outras justificavam as suas opções. A Daniela, referindo-se a um dos seus trabalhos, dizia: “É a mãe. Pinteí às cores. E depois fiz os pés. E depois fiz os braços. E depois ficou assim: braços, pés, cabeça e cabelo”. Já a Tatiana tinha descoberto que o crocodilo tinha mesmo patas. E dizia: “eu até já sabia, porque então como é que os crocodilos nadavam se não tivessem patas?”. A verdade é que “os peixes também nadam e não têm patas. Mas agora que estava a pensar, só não percebia uma coisa que era como é que as cobras andam se não têm patas. Uma maneira era chegarem-se para a frente e fazerem força”.

Por outro lado ainda, ao avaliar com as crianças estávamos efectivamente a desenvolver mecanismos de ensino e de aprendizagem. O portefólio estava a proporcionar uma oportunidade para a abordagem de diversas áreas curriculares. A descrição que apresentamos de seguida é ilustrativa de uma das muitas situações ocorridas, nas quais a avaliação constituiu um meio para a apresentação de tarefas e desafios dirigidos a conteúdos no domínio da Matemática.

Na sala existem alguns materiais intencionalmente preparados para o desenvolvimento de determinadas tarefas e que estão permanentemente ao dispor das crianças que os vão utilizando de forma progressivamente mais autónoma. Desses materiais, destaca-se, para o exemplo que pretendemos apresentar, um conjunto de dossiers com diversas tarefas dirigidas à abordagem de diferentes conteúdos. De um desses dossiers, o Samuel retirou uma folha quadriculada que propositadamente carecia de qualquer indicação sobre a tarefa a desenvolver. Olhando para a folha, decidiu fazer um desenho, aproveitando o quadriculado do papel. A determinada altura do seu trabalho parece ter mudado de ideias e resolveu então construir uma simetria (fig. 1).

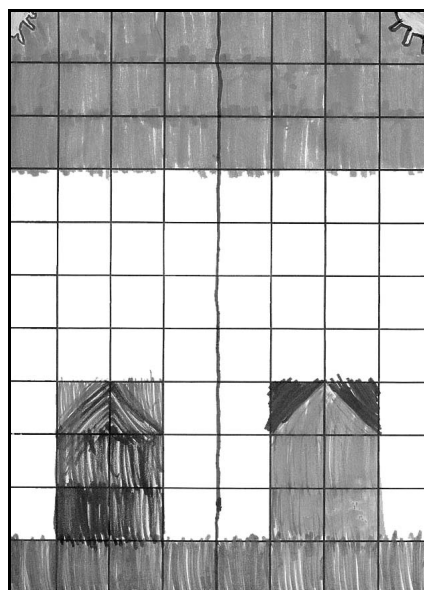


fig. 1

Na altura da avaliação deste trabalho, a professora e o Samuel conversaram sobre o processo desenvolvido:

Samuel: Eu pensava que era para fazer o que quisesse, mas que não era para fazer uma simetria.

Teresa: Mas porque é que tu achaste que tinhas de fazer uma simetria?

Samuel: Acho que vi o Tiago a fazer assim.

Teresa: E pensaste que o Tiago tinha razão e tu não?

Samuel: Pensei.

Teresa: Porquê? Achas que o Tiago sabe mais do que tu?

David (que assistia à avaliação enquanto fazia um trabalho): Mas tu desenhas melhor que o Tiago.

Teresa: Diz lá, Samuel...

Samuel: Também não fez mal, porque olha, Teresa, eu para fazer as casas, o telhado, vê só como é que eu fiz. Fiz um triângulo.

Teresa: Um?

Samuel: E depois pintei dois quadrados com duas cores.

Teresa: Se olhares para os quadrados pintados das duas cores, o que é que tu tens?

Samuel: Dois triângulos.

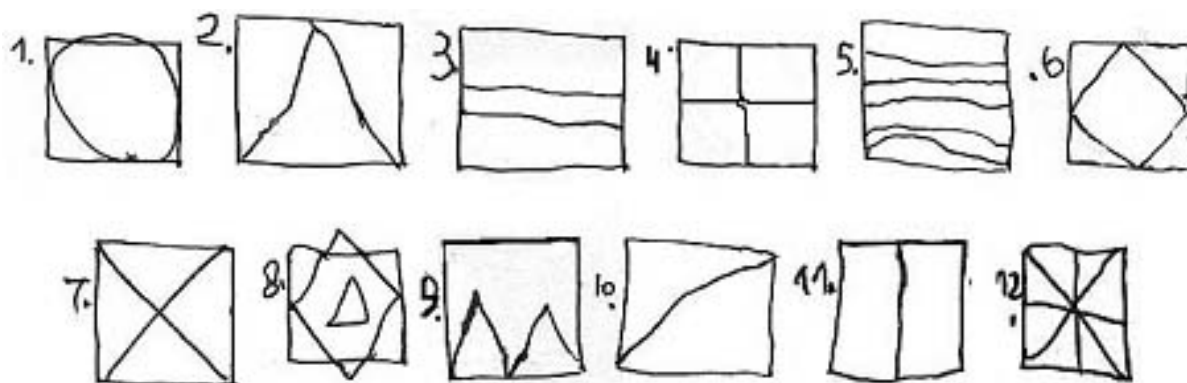
Teresa: Já viste que engraçado? Um quadrado pode ter outras formas lá dentro. Queres fazer uma experiência?

Samuel: O quê?

Teresa: Vou colocar aqui 12 quadrados. Primeiro vais numerá-los.

Samuel: Está bem, não está? (fig.2)

Teresa: Certo. Agora vais tentar descobrir várias formas que podes fazer utilizando os quadrados.



(fig.2)

Samuel: Já fiz.

Teresa: Agora, vais tentar explicar. Um quadrado pode ter... nº 1?

Samuel: Um círculo.

Teresa: nº 2?

Samuel: Três triângulos.

Teresa: nº 3?

Samuel: Três rectângulos.

Teresa: nº 4?

Samuel: Quatro quadrados.

Teresa: nº 5?

Samuel: Seis rectângulos.

Teresa: nº 6?

Samuel: Um quadrado inclinado e quatro triângulos.

Teresa: nº 7?

Samuel: Quatro triângulos.

Teresa: nº 8?

Samuel: Tem muitas formas. Tem um quadrado inclinado e sete triângulos.

Teresa: nº 9?

Samuel: Dois triângulos.

Teresa: nº 10?

Samuel: Também tem dois triângulos

Teresa: nº 11?

Samuel: Também tem dois, mas rectângulos. Só que em vez de serem deitados, são em pé.

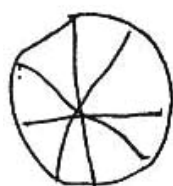
Teresa: nº 12?

Samuel: Tem oito triângulos. Eu consegui fazer. Até num círculo eu consigo fazer. (fig.3) E num triângulo. (fig.4)

Olha, como fiz oito triângulos dentro de um triângulo, fiquei com nove triângulos.

Teresa: Muito interessante, não achas?

Samuel: Acho.



(fig. 3)



(fig. 4)

Ao longo do tempo, fomos sentindo necessidade de reforçar ainda mais o carácter regulador da avaliação e, para isso, começámos por, mantendo os procedimentos que já descrevemos, acrescentar progressivamente algumas orientações. Assim, partindo da escolha livre das crianças, estas analisavam um trabalho a partir de três questões colocadas pela professora:

1. Como fizeste este trabalho?
2. O que achas mais importante?
3. O que gostavas de fazer de outra maneira?

Esta orientação levou as crianças a investirem em processos de auto-correcção que, quase sempre implicavam pensar sobre o que tinham feito e modificar os seus desempenhos. Este processo de auto-correcção está bem patente no diálogo seguinte, relativo à fig.5:

Teresa: Como fizeste este trabalho?

Tiago: Olhava para um lado e via como era. Depois tinha de fazer igual, mas do outro lado.

Teresa: O que achas mais importante?

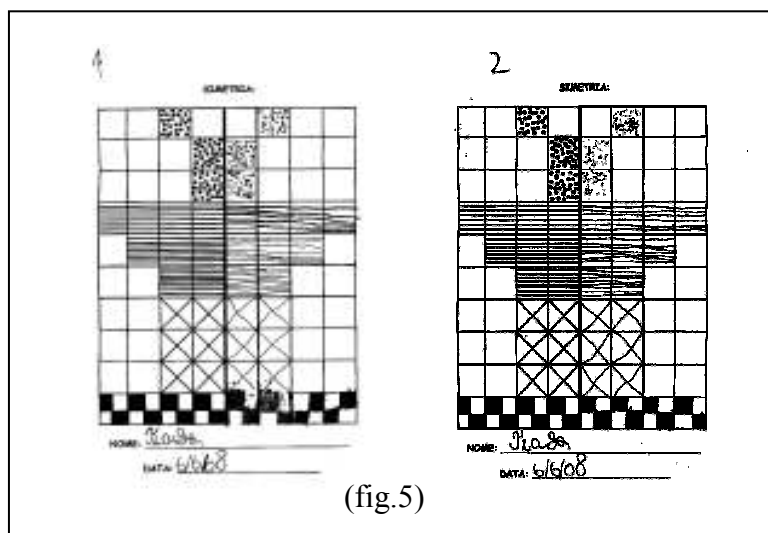
Tiago: É que eu nunca tinha feito nenhum assim, mas o Pedro já.

Teresa: O que gostavas de fazer de outra maneira?

Tiago: As filas de baixo porque me enganei nos quadradinhos.

Vais tentar fazê-lo outra vez ☒

Não vais tentar fazê-lo outra vez ☐



(fig.5)

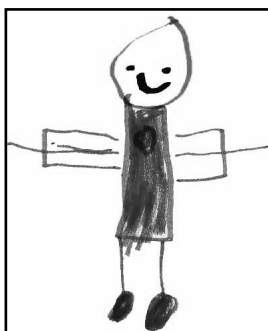
Por fim, sentimos que o portefólio poderia também responder à necessidade de recolha de informação sobre certas aprendizagens dos alunos, desde que a selecção dos trabalhos a incluir nos portefólios não dependesse apenas dos alunos. Assim, passou a ser integrado um momento no qual as crianças analisavam um conjunto de trabalhos seleccionados pela professora de forma a recolher dados acerca, por exemplo, do tipo de atenção que as famílias dispensam aos trabalhos realizados pelas crianças (Exemplo 1); da evolução da representação da figura humana (Exemplo 2); da representação gráfica do movimento (Exemplo 3) ou da construção da noção de quantidade e o desenvolvimento da comunicação matemática (Exemplo 4).

Exemplo nº 1:

Teresa: Eu gostava de falar contigo sobre a capa dos teus trabalhos que levaste para casa. Pode ser? Queres contar-me como foi?

Rodrigo: Muito giro. Os trabalhos eram muito giros. Eu vi com a mãe e o pai. E nem me lembrava que tinha feito aqueles trabalhos todos.

Exemplo nº 2:

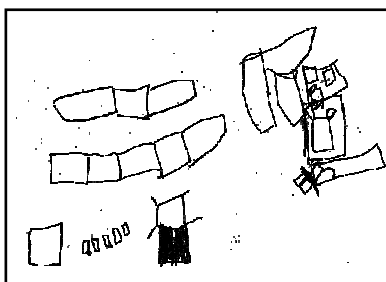


Catarina: Primeiro, meti uma bola, os olhos e a boca; depois, fiz riscos, um quadrado e um rectângulo. Pinte de azul o rectângulo. E depois dois riscos. E a seguir eram só mais duas bolas.

Teresa: Como é que se chamam as bolas em linguagem matemática?

Catarina: Ai, perdão. São círculos.

Exemplo nº 3:

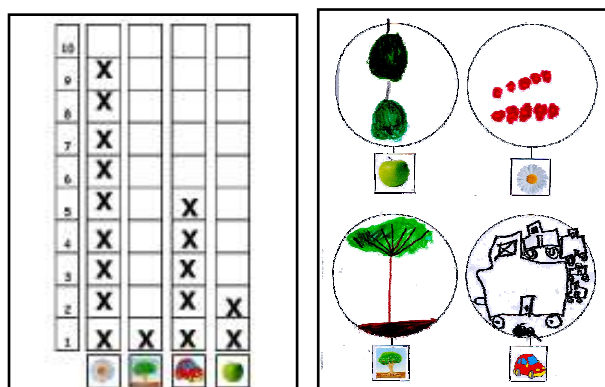


Fábio: Eu gostei muito do jogo que nós fizemos. Porque foi muito, muito engraçado.

Teresa: Eu gostava que me disseses como era o jogo.

Fábio: As mesas e as cadeiras estavam “arranjadas”. E nós tínhamos que passar por baixo, por cima e isso...

Exemplo nº 4:



TAREFA:
Representar conjuntos a partir
dos dados dos gráficos de barras

Teresa: Posso fazer-te algumas perguntas?

Ema: Podes, mas já fizeste igual nas outras. E eu já sei que isto é a fronteira e isto é um gráfico de barras.

Teresa: O trabalho era parecido, mas as perguntas são outras. Precisas de ficar muito atenta. Qual é o conjunto com maior...

Ema: ... quantidade?

Teresa: Número de elementos.

Ema: As flores.

Teresa: Podes responder “o conjunto com maior número de elementos é o conjunto das flores.” E qual é o conjunto com menor número de elementos?

Ema: Menor é o menos. Já sei, é a árvore.

Teresa: Mas podes responder que o conjunto com...

Ema: ... menos árvores é o que tem menos coisas.

Teresa: Nos conjuntos, não dizemos coisas, dizemos...

Ema: ... elementos.

A concluir

Este processo foi para nós uma grande aprendizagem. Reviver as experiências, em momentos posteriores à acção, e ter acesso não apenas à visão do professor sobre o que aconteceu, mas também à visão das crianças, permitiu-nos aprender. E aprendemos que estar individualmente com as crianças, registar o que elas dizem e depois analisar esses registos nos conduz a um conhecimento mais profundo sobre elas. Sobretudo, quando os registos são retomados, emerge a coerência da avaliação realizada pela criança, do seu discurso e do modo como este revela os seus saberes. Parece que “naquela criança tudo fazia mais sentido”. É como vê-la na sua globalidade. É como juntar o que habitualmente se avalia em separado.

No início deste processo não imaginávamos que o desenvolvimento desta experiência nos iria permitir fazer uma série de outras descobertas sobre a aprendizagem, sobre as crianças e, fundamentalmente, sobre a natureza da avaliação reguladora, componente da avaliação que nos interessa continuar a desenvolver e bem visível no diálogo que aconteceu com uma das

crianças da sala. As suas respostas fazem-nos ver como, com uma linguagem simples, uma criança com apenas cinco anos sabe dizer coisas com que tanto nos identificamos.

Teresa: Para que serve a avaliação?

Pedro: A avaliação serve para mostrar às pessoas o que aprendemos.

Teresa: A que pessoas?

Pedro: Para mostrar às pessoas da nossa sala.

Teresa: E para ti, a avaliação serve?

Pedro: Serve para aprender.

Teresa: De que forma aprendes quando avaliamos?

Pedro: Aprendo coisas quando corrijo.

Teresa: E achas importante avaliar para sabermos se está certo ou errado?

Pedro: Isso não tem importância.

Esta não é uma experiência acabada. Embora nos pareça ter encontrado uma direcção, será importante continuar a procurar desenvolvê-la e a aperfeiçoá-la.