



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LARISSA COSTA CORREIA

**O PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM:
EM FOCO, A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a SANDRA APARECIDA PIRES
FRANCO**

COORIENTADORA: PROF.^a DR.^a NADIA APARECIDA DE SOUZA

**Londrina, PR
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2015

Larissa Costa Correia

**O PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM:
EM FOCO, A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco

Coorientadora:
Prof.^a Dr.^a Nadia Aparecida de Souza

**Londrina – Paraná
2015**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C824p Correia, Larissa Costa.
O portfólio na autoavaliação da aprendizagem : em foco, a educação infantil /
Larissa Costa Correia. – Londrina, 2015.
202 f. : il.

Orientador: Sandra Aparecida Pires Franco.
Coorientador: Nadia Aparecida de Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Portfólios em educação – Teses. 2. Aprendizagem – Autoavaliação – Teses. 3.
Educação de crianças – Teses. I. Franco, Sandra Aparecida Pires. II. Souza,
Nadia Aparecida de. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,

LARISSA COSTA CORREIA

**O PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM:
EM FOCO, A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sandra Aparecida Pires Franco
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. João Luiz Gasparin
UEM – Maringá - PR

Prof.^a Dr.^a Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, 09 de fevereiro de 2015.

Dedicatória

Às crianças do EI6-C,
minha primeira turma como
professora regente.
Vocês me mostraram desafios
e encantos do processo
educativo.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por me capacitar no decurso dessa pesquisa, dando-me força nas horas mais difíceis e concedendo-me sabedoria em todos os momentos.

Ao meu esposo Diego Cesar,

Agradeço por me acompanhar desde as etapas de inscrição no Programa de Mestrado em Educação. Agradeço por confiar em mim, por acreditar que eu era e sou capaz. Agradeço pelas suas orações, pelo seu amor e pela sua presença em todos os momentos mais felizes e importantes da minha vida.

Obrigada por entender as inúmeras vezes pelas quais te “deixei de lado” para estudar. Sem seu apoio, certamente tudo seria mais difícil.

Aos meus pais Magda e Geraldo e ao meu irmão Gustavo,

Por tudo o que me oportunizaram até aqui. Obrigada pelo amor de vocês sobre minha vida.

À professora Nadia,

Por me conceder a oportunidade de estar ao seu lado durante esses anos de estudo. Você tem me ensinado, por seu exemplo, a ser mais compromissada e dedicada. Tem me ensinado que idas e vindas, no que se refere à elaboração de uma pesquisa, se constituem partes de um processo de crescimento e amadurecimento acadêmico e pessoal. Te agradeço pelas orientações tão valiosas e pelos conhecimentos riquíssimos compartilhados.

À professora Sandra,

Obrigada por aceitar me acompanhar no decorrer desse trabalho.

Aos professores da banca, Francismara Neves de Oliveira e João Luiz Gasparin,

Por aceitarem fazer parte da leitura, discussão e aprimoramento da pesquisa.

Às diretoras e supervisoras da instituição pesquisada,

Agradeço a cada uma, Joselita, Lucineia, Sirlei e Giane, por permitirem que minha pesquisa fosse realizada na EMEB. Obrigada por serem tão prestativas, me oportunizando um espaço para a coleta de dados do estudo e me proporcionando informações, esclarecendo dúvidas que surgiram no decorrer dessa caminhada.

À professora Fabiana Rodrigues,

Por gentilmente aceitar que eu fosse a professora regente de sua turma.

Às crianças participantes do estudo,

Vocês foram as protagonistas desse trabalho. Obrigada por aceitarem participar dessa etapa tão importante da minha vida. Vocês serão inesquecíveis!

CORREIA, Larissa Costa. **O portfólio na autoavaliação da aprendizagem:** em foco, a educação infantil. 2015. 200 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RESUMO

A criança na sociedade contemporânea tem sido vista, em decorrência de discussões ocorridas nas últimas décadas, contando com respaldo legal, como ser ativo e pensante, sendo compreendida como sujeito de identidade, valores e necessidades específicas. Esse novo olhar exigiu repensar trabalho pedagógico, em especial o processo avaliativo desencadeado na educação infantil, a ser balizado por preocupação formativa e envolvimento das crianças na autoavaliação de seus percursos de aprendizagem. Para tanto, o portfólio pode configurar-se favorável e pertinente, ao propiciar uma perspectiva longitudinal do desenvolvimento infantil, ao lhe conferir visibilidade. Então, o problema se impôs: qual o valor informacional do portfólio, empreendido na avaliação da aprendizagem, para os seus autores, crianças que integram uma turma de educação infantil? Como objetivo geral, em consequência, estabeleceu-se: mapear e compreender os limites e possibilidades do portfólio possibilitar a autoavaliação da aprendizagem, por crianças que integram turma de educação infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa, na tipologia estudo de caso, teve como participantes as 20 crianças que compõem uma turma de educação infantil de uma escola pública, localizada em região periférica da cidade de Londrina. A coleta de dados deu-se por documentos produzidos pelas crianças, entrevistas e observação, apreciados pela análise de conteúdo temática, com a finalidade de estabelecer reincidências e divergências entre as informações coletadas para a composição de categorias temáticas no entrelaçar do referencial teórico. O portfólio, ao propiciar que as crianças acompanhassem seus processos de aprendizagens, configurou-se como um instrumento autoavaliativo, por permitir que os participantes identificassem a presença de dificuldades, superações e aprendizagens no decorrer de sua construção e análise. Por favorecer reflexão entre os envolvidos em sua construção, esse instrumento desvelou, também, limitações e possibilidades no decorrer de um processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Portfólio. Autoavaliação da Aprendizagem. Educação Infantil.

CORREIA, Larissa Costa. **The portfolio in learning self-assessment: focus on early childhood education.** 2015. 200 fls. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ABSTRACT

The child in contemporary society has been seen, as a result of discussions that took place in recent decades, with legal support, as being active and thinker, being understood as a subject of identity, values and specific needs. This new look demanded rethinking pedagogical work, especially the evaluative process triggered in early childhood education, to be beacons by formative concern and involvement of the children in the self-assessment of their learning pathways. For this, the portfolio can set up favorable and relevant when provide a longitudinal perspective of child development, giving visibility. So the problem was imposed: what is the informational value of the portfolio, undertaken in the assessment of learning, to their authors, children who are part of a preschool class? As a general objective, therefore, was established: to map and understand the limits and possibilities of the portfolio enable self-assessment of learning for children that integrate preschool class. The research, a qualitative approach in typology case study, was attended by 20 children who are part of a preschool class at a public school, located in the peripheral region of the city of Londrina. Data collection was performed by documents produced by the children, interviews and observation, appreciated through thematic content analysis, with the purpose of establishing recidivism and divergences between collected information for the composition of thematic categories in the intertwining of the theoretical framework. The portfolio, when propitiate children to accompany their processes of learning, was configured as a self-assessment instrument by enabling participants to identify the presence of difficulties, overshoots and learning during its construction and analysis. By favoring reflection between those involved in its construction, this instrument also unveiled limitations and possibilities in the course of a process of teaching and learning.

Keywords: Portfolio. Self-assessment of learning. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Atividade construída pelas crianças juntamente com a professora anterior da turma.....	32
Figura 2	Primeira atividade da sequência de atividades, realizada por C2.....	33
Figura 3	Protocolo de observação indicando situação autoavaliativa.....	39
Figura 4	Pastas que se constituíram em portfólios dos participantes.....	52
Figura 5	Atividade fotocopiada: reconhecimento de um animal aéreo.....	54
Figura 6	Recorte e colagem: seres vivos.....	54
Figura 7	Brincadeira: mímica dos animais domésticos e selvagens.....	54
Figura 8	Pintura: seres vivos e elementos não vivos em tecido.....	55
Figura 9	Desenho com giz: representação de um animal aquático.....	55
Figura 10	Crianças realizando trabalho em grupo.....	56
Figura 11	Atividade realizada por C15 resultando na identificação de erros.....	60
Figura 12	Atividade realizada por C15, a qual é identificado avanço.....	60
Figura 13	Atividade realizada por C14 resultando na identificação de erros.....	62
Figura 14	Atividade realizada por C14 revelando aprendizagem em relação à temática estudada.....	62
Figura 15	Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C7.....	63
Figura 16	Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C1.....	64
Figura 17	Primeiras atividades realizadas por C17.....	65
Figura 18	Última atividade realizada por C17 resultando na identificação de aprendizagens alcançadas em relação à habilidade de coordenação motora.....	66
Figura 19	Identificação de superação em relação à habilidade de coordenação motora por C15.....	67
Figura 20	Identificação de aprendizagem referente ao tema estudado por C3.....	68
Figura 21	Identificação de aprendizagem referente ao tema estudado por C5.....	69
Figura 22	Identificação de aprendizagem relativa à organização espacial do desenho por C14.....	71
Figura 23	Identificação de aprendizagem relativa à habilidade escrita por C4.....	72

Figura 24	Uma das atividades escolhidas por C12 como mais significativa.....	78
Figura 25	Uma das atividades escolhidas por C14 como mais significativa.....	78
Figura 26	Sequência de atividades escolhidas por C6 como mais significativas.....	81
Figura 27	Sequência de atividades escolhidas por C4 como mais significativas.....	84
Figura 28	Sequência de atividades escolhidas por C1 como mais significativas.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição das turmas por período.....	26
Quadro 2	Construção de categorias de análise com base nas unidades temáticas compreendidas nos dados coletados.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 OS PASSOS DA CAMINHADA	23
1.1 O CENÁRIO.....	26
1.2 OS ATORES.....	29
1.3 O PROCESSO DE TRABALHO COM O PORTFÓLIO EM SALA DE AULA.....	30
1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	33
1.4.1 Recolha documental.....	34
1.4.2 Entrevistas.....	35
1.4.3 Observação.....	38
1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	41
2 DA AVALIAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PORTFÓLIO PARA SEUS AUTORES	44
2.1 O PORTFÓLIO.....	49
2.2 COMPOSIÇÃO DO PORTFÓLIO.....	51
2.3 PORTFÓLIO E AUTOAVALIAÇÃO	57
3 AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS	75
3.1 AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS.....	77
3.2 O DIA DAS APRESENTAÇÕES.....	89
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	112
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	113
APÊNDICE B – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante.....	115
APÊNDICE C – Sequência de atividades elaborada pela pesquisadora.....	116

ANEXOS	160
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	161
ANEXO B – Atividades que integraram o portfólio de uma das crianças.....	162

INTRODUÇÃO

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos começando, a certeza de que é preciso continuar, a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar. Façamos da interrupção um caminho novo, da queda, um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro!

Fernando Tavares Sabino, 1923.

A criança na sociedade contemporânea tem sido vista de forma muito distinta daquele modelo prevalecente no passado – considerada como adulto em miniatura, sem características próprias e desprovida de infância. Não só as transformações sociais auxiliaram na modificação do olhar sobre a criança, mas também as políticas públicas, implementadas no decorrer dos últimos anos, em muito contribuíram para introduzir alterações no tratamento a ela concedido, inclusive em âmbito escolar.

Atualmente, a criança é reconhecida como ser ativo e pensante, que pode e deve ser compreendida como sujeito de identidade, valores, necessidades específicas e, ainda, como cidadã provida de direitos e merecedora de respeito. Essa nova visão passa a ter o amparo legal, após a promulgação da última Constituição Federal (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e da realização dos Fóruns de Educação Infantil (BRASIL, 2011).

Cada um desses textos trouxe diferentes contribuições para a reconfiguração da educação infantil no cenário nacional, a saber: a Constituição Federal incumbiu o Estado de garantir a educação infantil (BRASIL, 1988, art. 208, inciso IV); o Estatuto da Criança e do Adolescente também reconhece e registra a educação infantil como dever do Estado (BRASIL, 1990, art. 54, inciso IV); a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação confere à educação infantil grande importância ao reconhecê-la como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, art. 29). A prever nos textos legais, destaca-se o compromisso da educação infantil constituir espaço de formação integral da criança, auxiliando em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento organizado em três volumes, em consonância com as leis anteriormente informadas, tem como finalidade configurar-se em um “[...] guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 7).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são ressaltados os princípios das leis anteriores, enfatizando a criança como um “[...] sujeito histórico e de direitos [...]” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse documento, a interação e o brincar são considerados como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil, possibilitando às crianças conhecimento de si e do mundo pelas diferentes expressões e linguagens; facultando-lhes ampliar a própria confiança em atividades individuais e coletivas, nas quais iniciativa e solidariedade sejam trabalhadas; ocasionando-lhes desenvolverem organização e autonomia, bem como curiosidade e encantamento pelos mundos cultural, físico e social; concedendo-lhes oportunidade para interagirem e ampliarem seus conhecimentos.

Mais recentemente, os Fóruns de Educação Infantil (BRASIL, 2011) têm se constituído como espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro. Composto por 35 entidades, entre elas representantes da sociedade civil e do poder público, apresenta como função acompanhar, avaliar, refletir e debater a respeito da tramitação de projetos de leis relativos à educação, bem como articular conferências entre estados e municípios, para promover debates que abordem a educação brasileira, em especial aqueles relativos à educação infantil.

Mesmo com as contribuições advindas das novas legislações à educação infantil, a cada dia, ainda, faz-se candente superar desafios, o que se configura em

um trabalho árduo e complexo para quem o realiza, afinal, implica mudar práticas vivenciadas há anos; pensar e repensar a criança e organizar um trabalho pedagógico que, de fato, contribua para a sua aprendizagem e auxilie no seu desenvolvimento, superando a visão assistencialista prevalecente durante décadas e décadas.

Em meio às mudanças e novas compreensões relativamente à educação infantil, alterações se fizeram – e se fazem – necessárias no concernente à concepção e consecução de trabalho pedagógico que priorize o ensino e a avaliação com o intuito de promover a aprendizagem. No tocante à avaliação, o texto legal especifica que o exercício avaliativo, nesta etapa de ensino, faz-se mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do estudante (BRASIL, 1996, art. 31). Assim, recomenda-se a efetivação de uma avaliação processual, contínua, a requerer do professor um olhar atento sobre as nuances do processo percorrido, pela criança, para aprender e se desenvolver, o que, demanda o estabelecimento de “[...] diálogo, [e] acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando, dando-lhe a mão, com rigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir sempre, tendo ele a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento.” (HOFFMANN, 2005, p. 51).

Ao acompanhar a criança, seus avanços e aquilo que ainda precisa ser superado, o professor avalia para promover aprendizagens e não tão somente para constatar o que já foi conquistado. O professor compromissado com a avaliação para a aprendizagem, vale-se do diagnóstico propiciado pelas tarefas avaliativas no intuito de buscar maneiras diversas para ensinar, considerando as diferentes possibilidades de a criança aprender.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), compreende que a avaliação na educação infantil deve ocorrer de forma processual, com a finalidade de auxiliar o processo de aprendizagem da criança. Ainda, o mesmo documento anuncia a avaliação como:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (BRASIL, 1998, v.1, p. 59).

Avaliar de forma processual e contínua, conseqüentemente, é assumir o compromisso pedagógico de acompanhar, orientar e redirecionar as ações docentes no intuito de construir condições mais favoráveis à consecução da aprendizagem. Mas, além de oferecer indicadores para que o professor possa ensinar melhor, as práticas avaliativas podem auxiliar as crianças a analisarem seus avanços e suas permanências, particularizando-as como corresponsáveis pelos próprios percursos de aprendizagem.

O uso de portfólio na educação infantil pode configurar-se como processo que propicia a autoavaliação por seus autores, para aqueles que produzem os documentos que o integram. Conforme Bernardes e Miranda (2003, p. 21), ao valer-se de portfólios “[...] torna-se vital a auto-avaliação, na medida em que permite ao discente a reflexão sobre o seu empenho, a sua responsabilidade, os critérios de avaliação, os seus desafios, as suas metas, os seus meios para atingir seus fins”. Assim, os portfólios, utilizados para a avaliação da aprendizagem, no espaço escolar, ganham valor formativo por serem informativos para professores e estudantes.

Recentemente, o ingresso como regente de educação infantil tem se constituído muito complexo, principalmente por não consentir com resquícios de um ensino ainda pautado na singela transmissão e repetição de conhecimentos. A planificação de cada aula, para ocorrência de um ensino promotor de envolvimento, pelas crianças, com a própria aprendizagem e garantidor, tanto quanto possível, do seu mais pleno desenvolvimento, tem sido um laborioso esforço. Um caminho, na tentativa de mudança, foi a adoção do portfólio como instrumento de registro e acompanhamento das conquistas e edificações infantis. Mas, mais que o angariamento de informações para recomposição do trabalho pedagógico, a incorporação desse instrumento pretendeu assegurar o envolvimento das crianças na identificação e análise das próprias aprendizagens, no mapeamento e compreensão das próprias conquistas.

No decorrer dos últimos anos, numerosos estudos têm sido realizados pretendendo melhor compreender as mudanças que vêm ocorrendo na educação infantil. Todavia, os temas referentes à avaliação da aprendizagem nesta etapa têm recebido, aparentemente, pouca atenção, considerando a quantidade de pesquisas que integram o banco de teses e dissertações da CAPES, em que constam 271

resumos, quando consultada a combinação das palavras-chave “avaliação da aprendizagem” e “educação infantil”. Ao acrescentar o termo “portfólio”, o número cai para, apenas, cinco resumos. Ao trocar o termo “portfólio” por “autoavaliação”, nenhum resultado é informado.

Dentre os resumos encontrados foi possível comprovar que é grande o número dos trabalhos que não se referem à educação infantil, mesmo quando é utilizado o termo “educação infantil” no campo de busca. Foram contabilizados 110 estudos que tratam de outros níveis de escolarização: ensino fundamental, ensino médio, ensino superior e educação de jovens e adultos. Também foram encontrados vários estudos relativos à área da saúde (BOURSCHEIDT, 2008; BRUSAMARELLO, 2011; CASTRO, 2011; DIDIER, 2011; INVERNIZZI, 2010; PIERUCCINI, 2010; dentre outros).

Muitos dos trabalhos pesquisados não abordam a avaliação da aprendizagem no contexto da educação infantil, mas se dedicam a avaliar aspectos estruturais, organizacionais ou pedagógicos, relativamente à educação infantil (CORREA, 2007; GALLO, 2010; GONSALES, 2012; OLMEDO, 2004; ZUQUIERI, 2007; por exemplo). Outros concentram-se em aspectos relacionados ao contexto social das crianças e seus impactos no desempenho escolar (ARAUJO, 2012; GARNICA, 2009; LEME, 2008; MALDONADO, 2011; MONDIN, 2006; ROMBE, 2012; são apenas alguns).

Os temas abordados, em numerosos estudos, passam ao largo de qualquer discussão relativa à avaliação da aprendizagem, dedicando-se a analisar concepções pedagógicas que respaldam a avaliação da aprendizagem (AZEVEDO, 2007; BODONI, 2008; BONAFINI, 2006; GOMES, 2011; MOURA, 2007; PIVA, 2009; REIS, 2008; para citar alguns); outros se voltam para a análise dos processos pelos quais se efetiva a educação inclusiva na educação infantil (BAGAGI, 2010; CORREA, 2010; FREITAS, 2008; GENNARO, 2005; NASCIMENTO, 2007; dentre diversos consultados); bem como, alguns se dedicam à compreensão dos meandros da aprendizagem em áreas específicas de conhecimento, como matemática, arte e ciências (ARAUJO, 2009; CIRIACO, 2012; MASSARO, 2012; MUNIZ, 2010; são alguns exemplos).

Dentre os estudos desenvolvidos no campo da educação infantil que se dedicam à avaliação da aprendizagem, sob diferentes enfoques, prevalece uma única perspectiva: o valor informacional das atividades avaliativas e do processo

avaliativo, como um todo, para o professor, tendo por compromisso o redimensionamento do ensino e a recomposição das atividades pedagógicas na tentativa de otimizar a aprendizagem (ALBUQUERQUE, 2012; BEZERRA, 2011; BRUNO, 2005; COELHO, 2009; FLORES, 2012; GODOI, 2006; LIMA, 2010; SOARES, 2011; SOUZA, 2010; TEIXEIRA, 2006; são apenas algumas das pesquisas).

Ao destacar as cinco pesquisas que somam as palavras-chave “avaliação da aprendizagem”, “educação infantil” e “portfólio”, constatou-se que o estudo de Dias (2011, s/n), na verdade, dedica-se à análise do “[...] percurso de construção de competências relativas à leitura de um grupo de estudantes do primeiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública [...]”; o estudo de Ravelli (2012, s/n), por sua vez, tem por foco a utilização de portfólios eletrônicos na formação de acadêmicos de enfermagem, para atuarem no “[...] cuidado no decorrer do período puerperal imediato [...]”; e, ainda, o estudo de Proença (2009, s/n), estabelece por objetivo principal a consecução de “[...] um projeto de formação em serviço de educadores da infância”, pela recomposição curricular – tendo por baliza “[...] interesses, necessidades e transformações decorrentes das práticas pedagógicas”.

Dois, dos cinco estudos, utilizam o portfólio para a avaliação da aprendizagem infantil. O trabalho de Lusardo (2007, s/n) teve por objetivo “[...] investigar a compreensão de professores acerca do papel do portfólio no processo de avaliação da aprendizagem de crianças que frequentam as classes de educação infantil”. As conclusões elucidam o valor dessa ferramenta quando embasada em concepção de avaliação formativa e mediadora. A pesquisa desenvolvida por Magalhães (2007, s/n) comprometeu-se com a compreensão e mapeamento das “[...] possibilidades dos portfólios avaliativos serem desenvolvidos com sentido e significado formativos”. Professores, pais e crianças foram consultados acerca do valor informacional das atividades arquivadas no portfólio e, a partir de seus depoimentos, foi constatado que o portfólio:

[...] favorece apreciação longitudinal da aprendizagem e desenvolvimento do educando; possibilita o acompanhamento progressivo e contínuo da criança na apropriação do saber; auxilia na identificação de problemas ou dificuldades, quando de sua ocorrência; fornece indicadores que facilitam a retomada e o redirecionamento da prática pedagógica; além de permitir que professor e educandos autoavaliem sua progressão. (MAGALHÃES, 2007, s/n).

Apenas no estudo de Magalhães há menção ao envolvimento infantil na avaliação da própria aprendizagem, pela observação e análise das tarefas constantes no seu portfólio. De um modo geral, as pesquisas dedicadas à avaliação da aprendizagem, no contexto da educação infantil, evidenciam interesse maior na apreciação, análise e utilização dos dados avaliativos pelo professor para procederem a “intervenções criticamente informadas.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 78). Assim, são escassos – quando não inexistentes – estudos que oportunizem às crianças a olharem suas realizações, analisarem-nas e perceberem sua própria evolução em termos de aprendizagem e desenvolvimento.

É preciso conceder às crianças ocasião para acompanharem e analisarem as próprias aprendizagens. O portfólio, para a avaliação da aprendizagem, delinea-se como possibilidade. Para Valle (2002, p. 70), o portfólio pode ser usado como atividade de avaliação contínua, na qual “[...] o aluno vai acumulando dados, tanto no que se refere a textos, documentos, registros de atividades e ações, como também impressões, dúvidas, certezas, relações estabelecidas com outras situações vividas ou imaginadas”. Para Shores e Grace (2001, p. 21), o portfólio pode “[...] encorajar a criança a refletir sobre seu próprio trabalho [...]”, permitindo-lhe constatar aprendizagens atingidas, estabelecer relações entre os conteúdos de ensino e suas experiências, perceber superações que ainda precisam ser alcançadas.

Entrementes, possibilidades nem sempre se configuram realidade e, talvez por isso, alguns questionamentos emergiram: Crianças, na faixa etária de cinco e seis anos, que integram turma de educação infantil, conseguem dimensionar a própria evolução, a própria aprendizagem, quando perpassam as folhas de seus portfólios? Elas, apesar da tenra idade, conseguem se autoavaliar? Esse instrumento avaliativo tem valor informacional para elas?

As questões conferiram forma a uma inquietação, a um **problema**: qual o valor informacional do portfólio, empreendido na avaliação da aprendizagem, para os seus autores, crianças que integram uma turma de educação infantil? Em decorrência, como **objetivo geral**, estabeleceu-se: mapear e compreender os limites e possibilidades do portfólio possibilitar a autoavaliação da aprendizagem, por crianças que integram turma de educação infantil.

Alcançar o objetivo geral demandou cuidar do percurso, esclarecer as etapas a serem perscrutadas e examinadas pelo estabelecimento de balizas, de

norteadores, os **objetivos específicos**:

1. Analisar situações e ações que evidenciem o processo de autoavaliação da aprendizagem, pelas crianças, quando observam a sucessão de tarefas compiladas;
2. Caracterizar o valor informacional do portfólio para as crianças, quando selecionam tarefas mais significativas e discorrem acerca dos próprios processos de aprendizagem; e
3. Mapear limites e possibilidades do portfólio favorecer a autoavaliação da aprendizagem, em consonância com objetivos estabelecidos para uma sequência de atividades.

Estar com as crianças, ouvi-las e acompanhá-las na efetivação das tarefas no dia a dia do espaço escolar, orientou para a escolha da abordagem qualitativa. Ao concentrar o foco de interesse em uma etapa de escolarização, a educação infantil, nível VI, ao estreitar o foco sobre uma escola que integra a rede pública municipal e, mais detidamente, sobre o grupo de 20 crianças, na faixa etária de cinco e seis anos de idade, que a compõe, tendo por baliza a unidade de análise: o valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem, o estudo de caso configurou-se como o caminho mais viável e adequado.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de porte médio, localizada na região sul do município de Londrina, que oferece turmas de educação infantil – nível VI –, turmas de ensino fundamental – anos iniciais –, e turma de educação de jovens e adultos. Participaram da pesquisa 20 crianças, 11 meninos e nove meninas. Seus envolvimento no estudo contaram com a permissão de seus representantes legais, que firmaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foram empregadas três diferentes técnicas para a coleta dos dados: documentos produzidos pelas crianças, entrevista – informal e semiestruturada – e observação, com o apoio de registros escritos, fotográficos e filmográficos. A análise de conteúdo temática orientou a apreciação dos dados coletados, possibilitando a identificação de ideias recorrentes, que particularizaram as unidades de análise, e de convergências, que particularizaram as categorias temáticas.

Para acompanhamento e compreensão das ideias, o estudo foi organizado em capítulos. O primeiro, denominado **OS PASSOS DA CAMINHADA**, descreve e analisa

o percurso metodológico utilizado. Neste capítulo são apresentadas as escolhas efetivadas para a consecução da pesquisa, são delineadas, portanto, a abordagem de pesquisa e tipologia do estudo e, também, são apresentados o universo da pesquisa, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de coleta e de análise dos dados.

O segundo, **DA AVALIAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PORTFÓLIO PARA SEUS AUTORES**, caracteriza o valor informacional do portfólio para as crianças que os compuseram. No entrelaçar do referencial teórico relativo ao tema e as análises das próprias aprendizagens descritas pelas crianças, o texto descortina algumas das possibilidades do portfólio no desencadeamento de processos de autoavaliação.

No capítulo terceiro, **AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS**, o valor informacional do portfólio para seus autores é informado na medida em que eles selecionam suas atividades, consideradas como as mais relevantes quanto ao tema estudado e na evidenciação daquilo que mais aprenderam no decorrer da construção de seus portfólios. Mais uma vez, teoria e práticas vão tecer descrições e análises.

Finalmente, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, são caracterizados os limites e as possibilidades do portfólio, empreendido em perspectiva formativa, na consecução de autoavaliação da aprendizagem, em um universo que avança de compromisso marcadamente assistencial, para um outro, mais e mais empenhado na promoção de aprendizagem e desenvolvimento.

1 OS PASSOS DA CAMINHADA

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo.

Leonardo Boff, 1997.

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

Minayo (2008, p. 21) afirma que na abordagem qualitativa o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” desempenha papel relevante. Por isso, observar e analisar cuidadosamente as cenas que povoaram o dia a dia do trabalho de elaboração do portfólio foi essencial para a consecução do estudo. Martins (2004, p. 289), por sua vez, compreende a pesquisa de abordagem qualitativa como aquela que “[...] privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados”. Estes foram examinados exaustivamente, para identificação de regularidades que permitissem apreender o fenômeno em foco. Para tanto, o embasamento teórico e metodológico revelaram-se essenciais para prosseguir na caminhada.

Bogdan e Biklen (1994) conferem à abordagem qualitativa cinco características. Todas são importantes, mas não precisam integrar concomitantemente um estudo. Algumas delas bastam para configurar a

preocupação qualitativa. Nesta pesquisa, uma das características patentes foi: “[...] a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Estar presente e envolver-se no contexto onde o fenómeno a ser investigado ocorre é imprescindível ao pesquisador, o que requer tempo e disponibilidade. Inserir-se na realidade dos participantes não foi difícil, visto que o ambiente natural pesquisado se tratava, também, do ambiente de trabalho da pesquisadora, facilitando apreender e compreender o que faziam e diziam as crianças, coletando informações relevantes, registrando situações só possíveis de serem acompanhadas quando se está com os participantes.

Outra característica acatada refere-se aos procedimentos de recolha das informações. Estas devem ser mais descritivas, sendo registradas sob o formato de palavras e imagens (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por isso, no estudo, foram privilegiados como procedimentos de coleta: recolha documental, entrevista e observação. No decorrer das aulas, as produções e ações infantis eram fotografadas e filmadas, suas palavras eram registradas no protocolo de observação ou transcritas – após as entrevistas – e seus portfólios recolhidos e reproduzidos. Tudo, tanto quanto possível, foi registrado para análise posterior.

A análise indutiva dos dados coletados (BOGDAN; BIKLEN, 1994) foi outra das características consideradas, pois eles foram agrupados e examinados a partir de suas unidades menores – palavras e expressões – para, posteriormente, serem aproximados e aglutinados, constituindo as unidades de sentido e, depois, as categorias temáticas (BARDIN, 2004). Essa tarefa não foi fácil, demandando leituras e releituras, paradas e retomadas ao trabalho.

Por fim, tomou-se especial cuidado no respeito ao que pensavam e faziam os participantes, pois na abordagem qualitativa “[...] o significado [para o participante] é de importância vital.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Mesmo se configurando difícil e complexo, é importante tentar relevar os próprios conceitos e preconceitos, adentrando no universo do outro para o compreender – não para o julgar. Ouvir as crianças, mesmo quando as suas explicações eram muito distantes daquelas esperadas; respeitar as escolhas que fizeram de suas melhores atividades, mesmo que outras parecessem muito mais reveladoras de suas aprendizagens; e, ainda, contemplar a apresentação que fizeram aos seus pais, desejando poder intervir,

completando ideias antes verbalizadas, mas depois caladas pela timidez, foram momentos ímpares no exercício de ceder ao outro um tempo e um espaço dele e que precisava ser respeitado.

Concentrar o interesse em uma etapa de escolarização, a educação infantil; estreitar a atenção em uma escola municipal, que integra a rede pública londrinense; e encerrar o foco sobre as 20 crianças que compõem turma de educação infantil, tendo por baliza a unidade de análise (FLICK, 2004): o valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem, orientou para a escolha do estudo de caso como o caminho mais viável e adequado. Cumpre destacar que a pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (ANEXO A), bem como contou com a permissão dos representantes legais das crianças, que firmaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

Para Gil (2009), o estudo de caso possui características essenciais: (a) é um delineamento de pesquisa, não podendo ser confundido como método, técnica ou estratégia para coletar dados; (b) preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado, estudando a unidade-caso como um todo; (c) investiga fenômenos contemporâneos, pelo qual o objeto de estudo deve ocorrer no momento em que se realiza a pesquisa; (d) não separa o fenômeno do seu contexto; (e) é um estudo em profundidade, por isso se dá preferência às entrevistas semiestruturadas e; (f) requer utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados.

O estudo de caso foi considerado como parte constituinte da abordagem qualitativa, no qual o fenômeno investigado revelou-se pouco explorado por outros pesquisadores. O fenômeno, compreendido como contemporâneo, foi observado no decorrer do processo de pesquisa e investigado dentro de seu contexto natural. Ao buscar suas relações e implicações no ambiente pesquisado, os dados coletados permitiram maior riqueza de informações. Entre as características mencionadas por Gil (2009), os procedimentos técnicos levados a termo evidenciam o cuidado na caracterização do estudo de caso.

O desenrolar do processo não foi tranquilo, pelo contrário, foi um período laborioso e árduo, pois demandou sair de uma determinada zona de conforto e estudar muito mais. Era preciso estudar para ensinar e principalmente – no que se refere à investigação – estudar para pesquisar, estudar para tentar responder às questões que exigiam elucidação, estudar para conferir alguma concretude ao

objetivo traçado. Mas, prazer e realização também permearam o caminho da pesquisa, principalmente quando o direito de participar era delegado às crianças e elas encantavam com a riqueza e diversidade de suas ações e palavras.

1.1 O CENÁRIO

O estudo foi realizado em uma escola municipal, de médio porte, localizada na região sul da cidade de Londrina, Estado do Paraná. A escolha se deu por critério de conveniência (FLICK, 2005), tendo em vista que se tratava do local de trabalho da pesquisadora. Para dar início à realização da pesquisa, foi necessário que a diretora da escola concordasse e assinasse a Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante (APÊNDICE B).

O início das atividades dessa escola, na cidade de Londrina, deu-se no ano de 1980, contando com 537 alunos. Atualmente, atende 708 alunos. Eles residem em dez diferentes bairros próximos à instituição. A escola conta com 53 funcionários, sendo 49 professores. São ofertadas turmas de educação infantil, nível VI, turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e turma de educação de jovens e adultos, distribuídas em diferentes períodos (Quadro 1):

Quadro 1 – Distribuição das turmas por período

TURMAS	QUANTIDADE DE TURMAS POR PERÍODO		
	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
Educação Infantil - nível VI	2	1	0
1º ano	2	2	0
2º ano	2	3	0
3º ano	2	2	0
4º ano	3	2	0
5º ano	3	2	0
Educação de Jovens e Adultos	0	0	1

Fonte: Dados informados pela secretaria da escola, 2014. Londrina-PR.

O ambiente físico, afora as salas de aulas regulares, conta com uma sala de recursos e uma sala de contraturno, que funcionam nos períodos matutino e vespertino. Projetos de arte, psicomotricidade, inglês e produção de texto são desenvolvidos por outros professores para efetivação da hora atividade de todos os regentes (LONDRINA, 2011).

O perfil da comunidade atendida pela escola é considerado carente, estando o nível de instrução concentrado em analfabetos e semianalfabetos. A maioria dos alunos convive com um número elevado de familiares em suas casas e é alto o quantitativo deles que não moram com seus pais, mas sim com avós, tios, primos ou irmãos, desmistificando a existência da família nuclear (LONDRINA, 2011).

A escola compreende as crianças como sujeitos sociais e históricos que devem desfrutar de suas infâncias. O objetivo que propugna, especificamente para a etapa da educação infantil, preza pela “[...] socialização [da criança] no ambiente escolar, para desenvolverem-se nas diversas expressões e terem acesso ao conhecimento nas diversas áreas que considerem e reflitam a realidade humana.” (LONDRINA, 2011, p. 20). Para a instituição, a finalidade maior da educação infantil é a formação de pessoas para o exercício da cidadania, envolvendo suas paixões, esperanças e sonhos.

Considerado que, “[...] na prática, busca-se direcionar previamente os passos necessários à aprendizagem, porém sem deixar de lado as suas necessidades básicas.” (LONDRINA, 2011, p. 33), atribui importância na articulação do cuidar ao educar. Atividades como projetos lúdicos e de psicomotricidade, recreio pedagógico, atividades de estudo de campo e hora do conto, são algumas citadas no documento, indicando a existência de situações vivenciadas na escola que conectam e valorizam os saberes das crianças, à atenção e ao cuidado de suas necessidades básicas.

O brincar também é prioridade da escola, compreendendo que, ao propiciar a brincadeira, “[...] cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.” (LONDRINA, 2011, p. 39). O brincar permite à criança conhecer o espaço em que está inserida, desenvolvendo-se nele e estimulando sua imaginação, permitindo novas aprendizagens nas relações estabelecidas com o meio e com outras pessoas.

O ensino na educação infantil, desenvolvido na instituição, dá-se por intermédio de eixos de aprendizagem, priorizando a integração entre os conhecimentos de diversas áreas, unindo-os ao brincar e às aulas de educação física, além dos outros projetos desenvolvidos, abrangendo tanto a “[...] cognição da criança como a sua motricidade, a sua afetividade e a sua sociabilidade.” (LONDRINA, 2011, p. 55).

Os eixos são compostos por: movimento, abarcando a linguagem corporal da criança, sua expressividade, equilíbrio e coordenação; música, abrangendo o fazer musical e a apreciação musical; arte, incluindo o fazer artístico e a apreciação artística; linguagem oral e escrita, priorizando a fala, a escuta e as práticas de leitura e escrita; natureza e sociedade, envolvendo aspectos naturais e sociais presentes no cotidiano da criança; e matemática, desenvolvendo a consciência de espaço, forma, tempo, grandezas e medidas, escrita de números e operações matemáticas (LONDRINA, 2011).

As aprendizagens das crianças são consideradas “[...] num complexo de inter-relação entre os diversos aspectos ou áreas do conhecimento.” (LONDRINA, 2011, p. 50), encerrando, portanto, a aprendizagem de novos conhecimentos de maneira integrada ao desenvolvimento da criatividade, expressão de emoções, exploração do espaço e desenvolvimento do corpo.

A avaliação das aprendizagens deve ocorrer em uma perspectiva formativa, “[...] informando os atores do processo educativo, e sendo essa um auxílio para o aluno aprender e se desenvolver.” (LONDRINA, 2011, p. 571). Na educação infantil, o registro, por meio de relatórios de observação do professor, é considerado um dos instrumentos avaliativos que melhor registram a aprendizagem e desenvolvimento infantis no decorrer do processo de apropriação do conhecimento. As informações consignadas irão, posteriormente, subsidiar o preenchimento dos pareceres descritivos, semestralmente elaborados e informados aos pais.

O portfólio também é mencionado como um importante instrumento avaliativo, considerado como “[...] um facilitador da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo de aprendizagem ao longo de um período de ensino.” (LONDRINA, 2011, p. 575). Seu uso não é obrigatório pela instituição, mas, na escola, as professoras da educação infantil o incorporaram ao trabalho

pedagógico, por entenderem que ele facilita o acompanhamento do processo de aprendizagem vivenciado pelas crianças.

O cenário é peculiar e único, demandando estar nele para melhor conhecê-lo. Para tanto, foi imprescindível ler seu Projeto Pedagógico e, considerando que em alguns aspectos ele estava desatualizado, tornou-se necessário ampliar o diálogo com a equipe técnico-pedagógica, para mais profundamente compreender nuances dessa realidade na qual se adentrava. Foi preciso observar com atenção e respeito para apreender nos gestos, nas palavras e nas ações o que não estava registrado nos documentos institucionais.

1.2 OS ATORES

Participaram da pesquisa 20 crianças, onze meninos e nove meninas, com idades variando entre cinco e seis anos. Elas integravam turma de educação infantil, nível VI, ofertada no período vespertino. O convite para a participação no estudo foi direcionado aos representantes legais das crianças e todos eles firmaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A delimitação do conjunto de participantes foi definida, também, com base no critério de conveniência (FLICK, 2005), afinal, a pesquisadora, por atuar como professora da turma, encontrava maior facilidade na implementação do portfólio para a autoavaliação da aprendizagem, bem como detinha mais possibilidade de acompanhar de perto – coletando informações pertinentes ao objeto de estudo – palavras e ações que evidenciavam como as crianças percebiam e analisavam as próprias aprendizagens.

Para que a identidade de cada participante fosse preservada, adotou-se o critério de substituir seus nomes pela letra “C” – referente à palavra criança – grafada em maiúsculo, seguida do número que lhe foi conferido. Assim, as crianças foram nomeadas: C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19 e C20. Todos envolveram-se na elaboração dos próprios portfólios, demonstrando curiosidade que se estendeu do nome inusitado e desconhecido, às atividades que foram sendo nele incluídas no decorrer do bimestre.

1.3 O PROCESSO DE TRABALHO COM O PORTFÓLIO EM SALA DE AULA

Iniciar a carreira docente, entremeio ao fazer pesquisa, demandou organização pessoal e profissional. Algumas escolhas tiveram que ser eleitas, tanto para dar início ao trabalho docente, quanto para balizar as ações da pesquisa, considerando que ser professora e dar início ao presente estudo foram situações que caminharam entrelaçadas. Escolher o portfólio como instrumento avaliativo contribuiu para a diversificação das atividades de ensino, tornando as aulas mais prazerosas, envolvendo os estudantes na construção e análise de seus próprios conhecimentos. Para a pesquisa, essa escolha permitiu inserir no trabalho docente o objeto a ser investigado. Destarte, ser professora e ser pesquisadora tornaram-se processos que, mesmo diferentes em suas funções e características, uniram-se e, de alguma forma, entrelaçaram-se.

As pastas, que logo se transformariam em portfólios, foram apresentadas às crianças no primeiro dia como regente da turma, dia 7 de outubro de 2013. Cada pasta foi entregue a um estudante para que fosse manipulada. Em todas as capas constavam os nomes das crianças, grafados integralmente em letras maiúsculas, sendo as letras iniciais de cada nome registradas na cor vermelha, pretendendo facilitar o reconhecimento das pastas pelas próprias crianças, principalmente pela identificação da letra inicial do nome.

Tendo por baliza o objeto de estudo e compreendendo que o conjunto de produções e documentos que integram o portfólio evidencia o processo de aprendizagem vivenciado pela criança no decorrer do processo de ensino, demandou relativizar postura centrada em transmissão, recepção, reprodução e obtenção de nota, pela priorização de postura preocupada com o desencadeamento de trabalho pedagógico favorável à participação, compromissada com o pleno desenvolvimento da criança. Subjacente residia a percepção de avaliação como um processo contínuo e cotidiano, marcado pelo interesse investigativo – de professora e estudantes – de formar uma ideia acerca do transcorrer dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme a preocupação registrada por Hernández (2000, p. 164),

No campo da educação, é frequente descontextualizar as propostas e

apropriar-se dos instrumentos. O caso do portfólio não teria porque ser diferente. Em relação a essa contribuição de propagação dessa modalidade de avaliação, queremos fazer notar que a utilização dessa estratégia requer ou se apoia numa concepção de ensino e de aprendizagem diferente da que costuma ser praticada habitualmente entre nós.

Por isso, o trabalho pedagógico carecia favorecer a reflexão, o comprometimento e a ação criticamente informada, integrando a avaliação aos processos de ensino e aprendizagem, abarcando professora e estudantes – crianças de tenra idade – em situações didáticas variadas que, embasando-se em conhecimentos prévios, possibilitassem avanços e superações a cada encontro. A opção foi pela elaboração de sequência de atividades (APÊNDICE C), constituindo em:

[...] uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüências que podem fornecer desafios com diferentes graus de complexidade, auxiliando as crianças a resolverem problemas a partir de diferentes proposições. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 108).

O tema norteador da sequência de atividades foi “seres vivos”. Outros assuntos como: “diversidade cultural” e “Natal”, previstos para o quarto bimestre, foram integrados à temática central. Os objetivos gerais estabelecidos para o período de trabalho, em torno de três meses, foram: (1) compreender características de seres vivos e de elementos não vivos, reconhecendo-os em diferentes ambientes; (2) diferenciar seres vivos de elementos não vivos, localizando-os no seu entorno; (3) ampliar o domínio da relação grafema e fonema, a partir dos nomes de seres vivos e de elementos não vivos; (4) compor narrativas orais, evidenciando aprendizagens acerca dos seres vivos e elementos não vivos; (5) proceder a registros quantitativos e efetivar operações matemáticas utilizando imagens de seres vivos e elementos não vivos; (6) compreender a importância dos seres vivos e dos elementos não vivos para o meio ambiente; e, (7) envolver-se na identificação das dificuldades de aprendizagem e na sua superação.

Como a última aula da professora anterior da turma pôde ser observada, utilizou-se a atividade, desenvolvida por ela e pelas crianças, como ponto de partida para a construção da sequência de atividades (Figura 1). A atividade pretendeu caracterizar seres vivos e consistiu-se por recorte e colagem de imagens, que foram coladas em um cartaz, intitulado “Seres Vivos”.

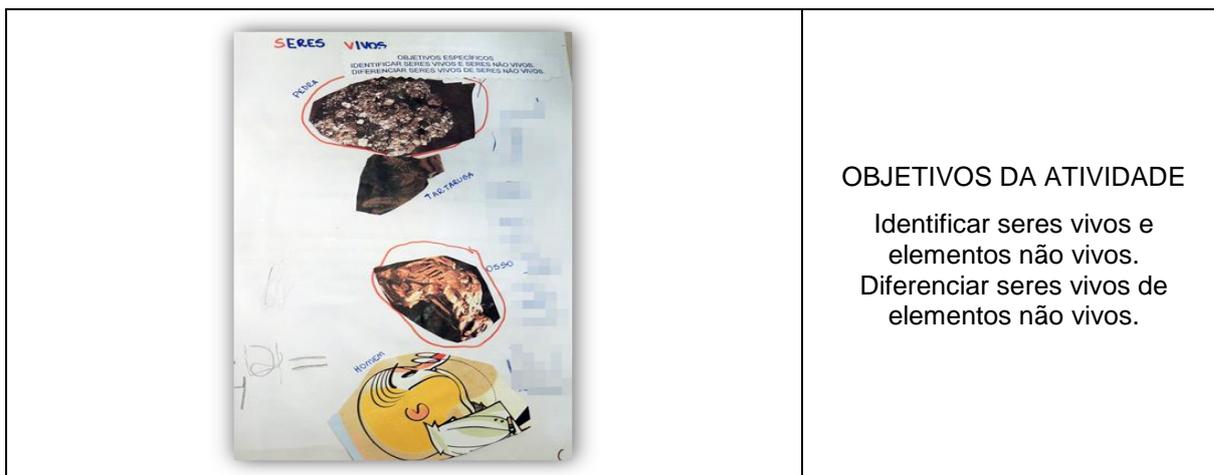
Figura 1 – Atividade construída pelas crianças juntamente com a professora anterior da turma



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Antes de realizarem a atividade, a professora formou uma roda, com as crianças sentadas no chão da sala e explicou-lhes as características dos seres vivos. Após, solicitou-lhes que procurassem figuras de seres vivos em revistas e, ao localizá-las, as recortassem e colassem no cartaz coletivo fixado na parede da sala. Essa atividade foi o ponto de partida para a sequência de atividades, por se configurar desencadeadora de algumas dúvidas e indagações: Será que as crianças realmente haviam compreendido o que eram seres vivos? Será que sabiam diferenciar seres vivos de elementos não vivos? O que era, para elas, seres vivos? Como elas compreendiam os elementos não vivos? Essas indagações, e outras que a elas se somaram, levaram à primeira atividade da sequência de atividades, realizada no dia 07 de outubro de 2013 (Figura 2).

Figura 2 – Primeira atividade da sequência de atividades, realizada por C2



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Ao realizar a atividade, ficou claro que o conceito de ser vivo ainda não havia sido apreendido por todos. O participante C2 – e outros (30%) – não diferenciava ser vivo de elementos não vivos. A dificuldade é evidenciada quando, em sua atividade, cola figuras de osso e de pedra exemplificando seres vivos. Várias crianças pareciam não ter clareza do que era ser vivo, não sabendo diferenciá-lo de elementos não vivos. Portanto, as atividades subsequentes foram planejadas com a finalidade de atingir os objetivos gerais e específicos, estabelecidos na sequência de atividades.

A composição do portfólio se deu por diferentes tipos de atividades, previamente planejadas, tendo por referência os objetivos específicos elaborados em desdobramento dos objetivos gerais. Parcela delas era impressa e outras tinham um formato diversificado, como: recorte e colagem, brincadeiras em diferentes ambientes escolares, pinturas e desenhos – que ocorreram em papel, em panos, no chão da quadra esportiva, em modelagem, dentre outros suportes. Estas mereceram registro fotográfico ou filmográfico enquanto as crianças as realizavam. As atividades impressas e as folhas com fotografias das atividades diversificadas eram inseridas nas pastas pelas próprias crianças, orientadas pela professora.

1.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados em pesquisa qualitativa, na tipologia estudo de caso, requer escolha de técnicas específicas para que as informações possam propiciar respostas ao problema investigado. Nesse estudo, foram utilizadas três técnicas diferentes: (1) recolha documental, (2) entrevistas – informal e semiestruturada e (3) observação, com o apoio de registros escritos, fotográficos e filmográficos.

1.4.1 Recolha documental

A recolha documental foi crucial ao estudo, tendo em vista que os documentos coletados e analisados foram produzidos pelas próprias crianças: os portfólios. Entendidos como documentos por obter “[...] registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações.” (SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223), os portfólios foram considerados instrumentos-chave para o alcance de informações que poderiam evidenciar processos de aprendizagens consolidados pelos participantes.

Algumas vantagens sobrevieram ao uso do portfólio como fonte documental para a coleta de dados, foram elas: (1) alcançar a lembrança dos momentos ocorridos durante as observações dos fenômenos, considerando que o uso de documentos é útil para rememorar situações passadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999); (2) constituir fonte estável permeada por diversas informações, já que cada portfólio trazia consigo um acervo de documentos para análise; e, (3) possibilitar a revisão de informações quando necessário, podendo dispor de dados na medida em que novas dúvidas emergem (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Conforme acordado com os responsáveis dos participantes, os portfólios foram fotografados pela pesquisadora para que usasse das informações no decorrer do estudo. Assim que reproduzidos por uso da fotografia, todos os portfólios foram devolvidos para seus donos. Em posse de seus autores, as aprendizagens presentes em cada pasta podem informar tanto à família das crianças quanto à professora do ano seguinte acerca das aprendizagens conquistadas por elas no decorrer do último bimestre do ano letivo de 2013.

1.4.2 Entrevistas

A entrevista, considerada como “[...] um dos instrumentos básicos para a coleta de dados [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33), especialmente em pesquisas de abordagem qualitativa, foi extremamente importante, tendo em vista que as informações coletadas por seu intermédio, em conjunto às outras fontes, foram focalizadas na evidenciação do processo de autoavaliação da aprendizagem pelos participantes, de maneira a caracterizar o valor informacional do portfólio. Assim, valer-se da entrevista com as crianças, intentou “[...] descobrir o que elas sabem ou o que pensam sobre um assunto.” (PARENTE, 2004, p. 74).

O uso de entrevistas, como fonte para coletar dados, especialmente em pesquisas de natureza qualitativa, assemelha-se a uma conversa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 1999), pois não apresentam uma ordem rígida de perguntas, mesmo considerando que, em alguns casos, o uso de um roteiro torna-se um importante guia para obter informações de forma mais organizada. Nesse estudo foram escolhidos dois tipos de entrevistas: informal e semiestruturada.

A entrevista informal “[...] só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados.” (BRITTO JÚNIOR; FERES JÚNIOR, 2011, p. 240). Essa modalidade de entrevista (Ent.1) foi realizada no decorrer do processo de observação e interação da pesquisadora com os participantes, ocorrendo entre os meses de setembro a novembro de 2013. À medida que as crianças realizavam suas atividades, eram-lhes feitas perguntas para que os conteúdos manifestos em suas produções fossem esclarecidos e pudessem relevar, no decorrer dessas entrevistas, os sentidos atribuídos por elas.

Quanto à entrevista semiestruturada, é necessário que o pesquisador faça aos participantes questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Nesse tipo de entrevista, mesmo o pesquisador tendo consigo um roteiro de perguntas, é permitido que o participante fale livremente e não somente responda o que lhe é perguntado, como ocorre nas entrevistas fechadas. Deste modo, “[...] caso haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das

respostas dos respondentes.” (OLIVEIRA, 2008, p. 12), com a finalidade de manter e/ou ampliar o diálogo já estabelecido.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em três momentos diferentes. O primeiro momento (Ent.2) aconteceu entre os dias 04 de novembro a 09 de dezembro de 2013, com a participação de dez crianças, escolhidas aleatoriamente. O objetivo foi angariar informações relativas às possibilidades de identificação de aprendizagens e dificuldades, por elas, ao observarem os trabalhos compilados. Os questionamentos norteadores feitos foram: (1) Observando as atividades do seu portfólio, o que você aprendeu?, (2) O que você não sabia antes de fazer o portfólio e agora você sabe?, (3) Você está fazendo alguma atividade melhor do que fazia antes?, e (4) O que você acha que ainda não aprendeu e que precisa melhorar?

O segundo momento (Ent. 3) teve início no dia 05 de dezembro e findou no dia 11 de dezembro de 2013. Dele participaram todas as 20 crianças e sua consecução pretendeu identificar, junto a elas, as aprendizagens referentes aos “seres vivos” que reconheciam e analisavam quando observavam as tarefas sequenciadas em seus portfólios. Previamente às indagações, as crianças tiveram tempo para observarem suas produções e elegerem três atividades. Após o momento de escolha, a pesquisadora realizou as entrevistas, pautando-se em algumas perguntas desencadeadoras: (1) O que você aprendeu nessa atividade? (2) O que você fez nessa atividade? (3) Quais são os seres vivos e os elementos não vivos que você encontrou? (4) O que você aprendeu sobre eles?

Já o terceiro momento de realização de entrevistas (Ent.4), ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2014, tendo como finalidade específica buscar informações a respeito do que as crianças acharam a respeito da construção do portfólio. Participaram dessa entrevista cinco crianças, escolhidas aleatoriamente. As questões que balizaram essa etapa foram: (1) O que é portfólio para você? (2) Do que é feito um portfólio? (3) Quem faz as atividades presentes no portfólio? (4) Você gostou de fazer um portfólio? Por quê?

Quando eleita a entrevista como técnica de coleta de dados, vale atentar-se para alguns cuidados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Um deles refere-se ao respeito do entrevistador pelo entrevistado. Respeito que envolve desde a escolha do local e horário para a realização da entrevista até a garantia de sigilo. Assim, para melhor

comodidade, todas as entrevistas ocorreram individualmente, na escola em que eles estudavam, geralmente nos horários de educação física ou biblioteca, conforme a permissão das regentes dessas disciplinas e dos responsáveis legais dos participantes.

Outro cuidado necessário alude ao respeito à cultura e aos valores dos entrevistados, devendo o entrevistador desenvolver capacidade de ouvir com atenção, restringindo, tanto quanto possível, intervenções e questionamentos. É preciso deixar falar, pois assim as informações são oferecidas espontaneamente pelo participante. As crianças puderam olhar as páginas de seus portfólios e falar tranquilamente a respeito de cada atividade. Algumas, inclusive, olhavam determinadas páginas e não falavam nada, apenas as observavam. Em outras atividades falavam bastante, às vezes, mudavam de assunto, mas voltavam a falar a respeito de suas produções.

O uso de um roteiro de perguntas, especificamente nas entrevistas semiestruturadas, foi mais um cuidado assumido. Mesmo que as questões elaboradas pudessem ser modificadas no decorrer de cada entrevista, era importante tê-las “[...] como meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante [...]” (MANZINI, 2004, p. 2). O roteiro com as questões foi elaborado em consonância com os objetivos de cada entrevista, respaldado pelo objetivo principal do estudo. As perguntas não foram muitas – principalmente em consideração à faixa etária dos entrevistados –, mas suficientes para que dados importantes fossem coletados.

As entrevistas foram gravadas no intuito de registrar as respostas por completo (BELEI et al., 2008). A transcrição foi realizada após o término de cada entrevista, evitando sobrecarga desse procedimento – já que ele demanda tempo e atenção. A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora em um ambiente silencioso. Inicialmente, as falas dos participantes foram redigidas em seu conteúdo integral e, posteriormente, foram eliminados vícios de linguagem para facilitar a sua leitura quando da inserção no texto (LAGE, 2001).

Muitas informações foram reveladas no decorrer das entrevistas, propiciando que novas situações pudessem ser observadas. As crianças pareciam gostar de analisar suas atividades, isso ficava mais evidente quando realizavam críticas a respeito de suas produções e também quando se empolgavam para falar e ficavam

felizes ao constatarem aprendizagens alcançadas. O entusiasmo pode ser atrelado ao fato de que os participantes tinham propriedade em responder o que era perguntado, tendo em vista que eram os artífices de seus portfólios.

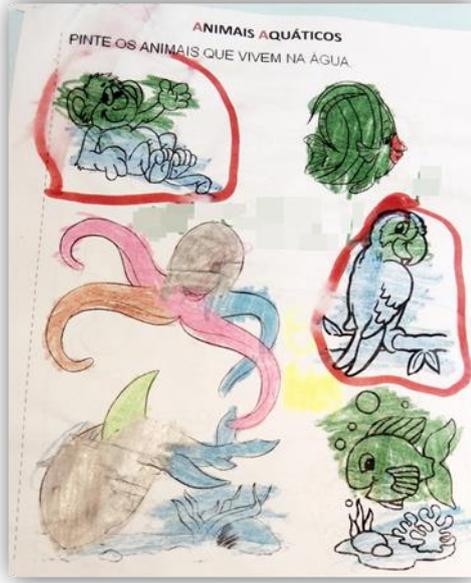
1.4.3 Observação

A observação ocorreu em consonância à construção do portfólio pelos participantes, podendo ser analisadas as ações infantis no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Para Triviños (1987, p. 153), observar “[...] não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características”. Reparar no que faziam os participantes foi imprescindível, pois suas ações e falas, no decorrer da realização de suas atividades, possibilitavam “[...] ‘descobrir’ aspectos novos de um problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Os aspectos novos, muitas vezes inesperados, traziam novas informações ao estudo e indicavam outras direções a serem observadas.

O foco sob o qual as observações se estreitaram foram determinados pelos propósitos do estudo (LÜDKE; ANDRÉ 1986), buscando informações que revelassem situações autoavaliativas pelas crianças. Para que os dados observados fossem, em sua maioria, assegurados, o registro foi imprescindível. Destarte, foram compilados sob três formatos: registros escritos, fotográficos e filmográficos.

Os registros escritos foram realizados com o apoio de um protocolo de observação (Figura 3), de natureza descritiva e reflexiva (TRIVIÑOS, 1987) com a finalidade de angariar a maior quantidade de informações que evidenciassem aprendizagens, dificuldades e, principalmente, situações autoavaliativas entre as crianças. O instrumento elaborado se caracterizou como descritivo, por conter o relato detalhado de situações nas quais ações dos participantes são narradas. O seu caráter reflexivo refere-se ao fato de que as ações, atitudes, diálogos, entre outras situações observadas e registradas, eram examinadas pela pesquisadora.

Figura 3 – Protocolo de observação indicando situação autoavaliativa

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO Data: 28/10/2013	
OBJETIVOS DA OBSERVAÇÃO	
a) Identificar e descrever, nos diálogos infantis, durante a realização das tarefas, comentários que evidenciem o reconhecimento, por eles, de suas aprendizagens e dificuldades; b) Perceber e narrar situações e conversas, desencadeadas pelas crianças, em que revelem a realização, por elas, de autoavaliações.	
<p style="text-align: center;">OBJETIVO DA ATIVIDADE</p> <p style="text-align: center;">Reconhecer animais aquáticos.</p> <p style="text-align: center;">Diferenciar animais aquáticos de animais aéreos e terrestres.</p>	<p style="text-align: center;">REGISTRO FOTOGRÁFICO</p> 
DESCRIÇÕES DAS CENAS	
<p>Ao iniciar a rotina, como de costume, a professora chamou algumas crianças (5), escolhidas aleatoriamente, para desenharem no quadro e realizar em conjunto com os demais a contagem dos desenhos, das quantidades de letras e sílabas, conforme o nome de cada representação.</p> <p>Como o assunto da aula era a respeito de animais aquáticos, a professora sugeriu que os desenhos realizados fossem desses animais. Os desenhos feitos pelas crianças foram: três peixes, uma baleia e um tubarão.</p> <p>Durante a realização de uma atividade proposta pela professora, cujo objetivo era o reconhecimento de animais aquáticos e a diferenciação desses animais em relação a animais terrestres e aéreos, foi constatado que das 18 crianças presentes, 15 atingiram os objetivos da atividade e três não (C1, C15 e C17), tendo em vista que duas destas pintaram todos os animais dispostos (incluindo o terrestre e o aéreo) e uma pintou o animal aéreo, além dos aquáticos.</p> <p>C17 – que não havia atingido os objetivos propostos na atividade chegou até a professora e mostrou sua atividade. Os animais aéreo e terrestre estavam circulados com a cor vermelha (as crianças circulavam ou marcavam um X com a cor vermelha para identificar seus erros, conforme um acordo que a professora fez com elas). C17 disse para a professora: - <i>Professora eu pintei tudo e era para pintar só os animais aquáticos, por isso eu já circulei os que estão errados.</i></p> <p>Observando a cena pela qual C17 analisa sua produção e tenta retificar o erro cometido, percebe-se que o processo de autoavaliação estava aparentemente sendo apreendido. Contudo, as outras duas crianças que não atenderam os objetivos da atividade não perceberam seus erros sozinhas. C1 circulou com a cor vermelha os animais que não eram aquáticos após orientação e esclarecimento da professora. Já C15 por não constatar equívocos não fez nenhuma marcação indicativa de erro.</p>	

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina/PR.

O protocolo de observação foi composto por: data da observação, objetivos da observação da pesquisadora, objetivos da atividade esperados pela professora, descrições das cenas observadas – destacadas com a cor azul as situações que mais chamaram a atenção – e uma fotografia representativa do registro descrito. O preenchimento de cada protocolo era feito sempre ao final do dia, na casa da pesquisadora, contando com cenas das filmagens e das fotografias, anotações e a memória.

Em apoio às observações, permitindo a documentação de determinadas situações, a fotografia foi um instrumento oportuno ao estudo. Seu uso torna possível “[...] colocar imagens onde ainda não há palavras, dar forma ao indefinido e, depois, olhar para este conteúdo e significá-lo.” (JUSTO; VASCONCELOS, 2009, p. 771). Esse recurso é especialmente relevante com crianças, considerando que frequentemente elas possuem dificuldades para verbalizarem (NEIVA-SILVA; KOLLER, 2002). Por intermédio da fotografia, foram registradas as ações das crianças, compiladas às produções presentes em seus portfólios e esclarecidas informações descritas nos protocolos de observação.

Outro instrumento que subsidiou a observação foi a filmagem. Conforme Loizos (2002, p. 149), esse recurso tem como função o “[...] registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito”. Considerando a complexidade de alguns momentos vivenciados pelas crianças e observados pela pesquisadora, o registro pela filmagem foi a maneira pela qual os dados foram reunidos em seu conteúdo integral, para posteriormente serem analisados.

O registro de vídeo em pesquisas de abordagem qualitativa vem sendo utilizado frequentemente nas últimas décadas para atingir os mais diferentes objetivos de pesquisadores (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011). O objetivo almejado no estudo, tanto pelo uso de registros fotográficos, quanto por registros filmográficos, foi de obter informações que integrassem e complementassem as observações realizadas no decorrer do estudo, ampliando a possibilidade de análise dos dados colhidos.

1.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após o recolhimento dos dados, eles foram submetidos à análise de conteúdo, pois a pretensão era “[...] colocar em evidência indicadores que permitissem inferir sobre uma outra realidade que não a mesma mensagem.” (OLIVEIRA, 2008, p. 570). O tipo eleito foi a análise de conteúdo temática ou categorial, pois os interesses se voltavam para o valor informacional de palavras, explicações, análises, argumentos e ideias expressos nas páginas do portfólio, nos textos resultantes das entrevistas concedidas pelas crianças ou no decorrer das observações realizadas (MORAES, 1999).

Para Bardin (2004, p. 32), a análise de conteúdo visa a “[...] classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial”. A variedade de informações coletadas, principalmente, logo após sua recolha revelou-se complexa de antemão. Ler minuciosamente os dados intentou estabelecer proximidades e diferenças para, posteriormente, facultar análise das informações de maneira mais clara e pertinente.

Destarte, ordenar as informações para compreendê-las demandou, previamente, organização cronológica dos dados, compreendida pelo autor em três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) interpretação dos resultados. A pré-análise refere-se ao período de organização e seleção do material a ser analisado. Nesta etapa, os dados passaram pela leitura flutuante, que, conforme Bardin (2004), refere-se ao contato inicial do pesquisador com os dados da pesquisa, podendo ocasionar a emersão de algumas hipóteses relacionadas ao objeto do estudo.

A segunda etapa, de exploração do material envolveu “[...] operações de codificação, desconto ou enumeração.” (BARDIN, 2004, p. 95). Este foi o momento de estabelecer as reincidências e divergências entre o conteúdo das informações, por isso, foram feitas demarcações de canetas com cores distintas sobre os dados impressos. Utilizou-se a cor amarela para as informações que revelavam a relação entre autoavaliação e a identificação de problemas. Para a relação entre autoavaliação e identificação de aprendizagens referente ao conteúdo ensinado, a

cor utilizada foi laranja. Para a relação entre autoavaliação e a identificação de aprendizagens referentes à coordenação motora, utilizou-se a cor cinza. Quanto à relação entre autoavaliação e a identificação de avanços acerca do conteúdo ensinado, utilizou-se a cor rosa. Já para a relação entre autoavaliação e a identificação de avanços referentes à coordenação motora, utilizou-se a cor azul.

Ao procurar conhecer “[...] aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2004, p. 38), a terceira etapa, a qual ocorre o tratamento dos resultados, compreendeu “[...] a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais.” (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735). Em outras palavras, pode-se compreender que, após leitura do material, seleção dos dados mais pertinentes ao objetivo do estudo, codificação das informações, classificando-as conforme a frequência ocorrida, era necessário a categorização das informações.

As etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados foram cumpridas (BARDIN, 2004) favorecendo na identificação das unidades temáticas e, sucedaneamente, das categorias de análise (Quadro 2):

Quadro 2 – Construção de categorias de análise com base nas unidades temáticas compreendidas nos dados coletados

UNIDADES DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA				TEMAS	CATEGORIAS
	Observação e Ent.1	Ent.2	Ent.3	Ent.4		
“Eu errei” “Eu fiz errado”	25%	80%	x	x	Percebe erros frente ao objetivo da atividade	Identificação de problemas
“Eu aprendi”	70%	100%	100%	80%	Revela aprendizagem quanto ao tema estudado	Identificação de aprendizagens
	50%	100%	x	100%	Indica aprendizagem relativa à habilidade de coordenação motora (desenho, escrita, pintura e outras)	

"Eu não sabia, mas agora sei"	35%	70%	x	x	Relata superação quanto ao tema "seres vivos"	Identificação de avanços
	15%	60%	x	x	Indica superação quanto à habilidade de coordenação motora (desenho, escrita, pintura e outras)	

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados e conforme o modelo de Oliveira e demais autores (2008), 2013. Londrina- PR.

As unidades de análise, ou seja, as frases que registravam ideias como: "eu errei", "eu aprendi", "eu não sabia, mas agora eu sei", foram recorrentes nos dizeres das crianças. A identificação de frases convergentes tornou possível a elaboração de temas, compostos com a finalidade de resumir o conteúdo informado nas verbalizações dos participantes. Assim, ao serem percebidas as unidades de análise e, aos poucos, codificadas como temas, possibilitou a elaboração de categorias de análise identificando, conforme Oliveira e demais autores (2003, p. 5) "[...] os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto". As categorias permitiram, de modo sistematizado e organizado, reunir as informações mais precisas para auxiliar na investigação do objeto de estudo, isto é, para revelar o valor informacional que o portfólio possibilitou às crianças na efetivação de suas autoavaliações.

2 DA AVALIAÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: O PORTFÓLIO PARA SEUS AUTORES

O ideal é que cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo.

Paulo Freire, 1996.

O ato de avaliar é inerente aos seres humanos. Desde os infantes até aos mais idosos, todos são capazes de observar e analisar aquilo que os cerca, sejam objetos, pessoas ou situações, tendo por base parâmetros próprios. No espaço escolar, a avaliação tem características específicas, pois objetiva informar o processo de aprendizagem dos estudantes – a eles próprios e aos professores – pretendendo a promoção do ensino, ao “[...] ser compreendida e exercitada enquanto procedimento de análise e julgamento a ser utilizado no intuito de garantir compreensão do estágio de desenvolvimento em que o educando se encontra.” (SOUZA, 1999, p. 189).

Ao atinar que nem todos os estudantes alcançam, ao mesmo tempo, os objetivos esperados, o professor tem a possibilidade de reorganizar seu ensino por intermédio da avaliação, facultando novas oportunidades de aprendizagens aos estudantes. Assim, esta assume um compromisso que vai além de simplesmente constatar resultados e atribuir notas, almejando a aprendizagem como meta central da prática pedagógica.

Para Luckesi (1998), o processo avaliativo é caracterizado por: (1) recolher dados relevantes, (2) tecer um juízo de qualidade e (3) subsidiar a tomada de decisão. A recolha de dados relevantes implica no procedimento pelo qual as aprendizagens são testadas. Os instrumentos elaborados para a coleta de informações permitirão a estudantes e professores identificarem as aprendizagens alcançadas e aquelas ainda em curso. Respostas corretas ou erradas, assim,

constituirão indicadores a orientarem o momento subsequente: o juízo de qualidade.

O juízo de qualidade implica na comparação entre os dados coletados – respostas dos estudantes – e os objetivos de ensino, ou seja, entre o realizado pelo estudante e a expectativa de resposta do professor, sendo o objeto avaliado “[...] mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido.” (LUCKESI, 1998, p. 33). Ao confrontar real e ideal, o professor aquilata distâncias e procede a uma tomada de decisão acerca do constatado.

Na tomada de decisão, o professor age em função de perspectiva avaliativa que conduz sua prática pedagógica. Ao analisar as respostas enunciadas pelo estudante, em confronto com as expectativas edificadas com base nos objetivos de ensino, o professor pode registrar o resultado, sob o formato de score, e seguir com a matéria ou, por outro lado, pode intervir – de maneira crítica e informada – no intuito de auxiliar o estudante a avançar em termos de aprendizagem e desenvolvimento. No primeiro caso, prevalece o foco classificatório. No segundo caso, predomina o compromisso formativo.

A avaliação classificatória, geralmente atrelada às práticas tradicionais de ensino, ao visar exclusivamente à constatação e categorização das aprendizagens, assume a “[...] função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado.” (LUCKESI, 1998, p. 34) e subsidia a composição de hierarquias de excelência (PERRENOUD, 1999). Por outro lado, a avaliação desencadeada em perspectiva formativa tem sido considerada como possível ação para superar as práticas tradicionais e frenadoras de aprendizagens que ainda permeiam o espaço escolar, principalmente, porque seu compromisso é favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

É válido considerar que não é fácil empreender propostas avaliativas com um caráter divergente daquele vivenciado por educadores quando ainda estudantes. As lembranças negativas demonstram o quanto as marcas advindas das práticas avaliativas relacionam-se às ações limitadas em corrigir e selecionar os estudantes, atreladas a um modelo tradicional de ensino, que penetrou os espaços escolares no passado e ainda mantém resquícios no presente.

No modelo tradicional, a avaliação é centrada nas mãos do professor, considerado como principal ator do processo educativo. O estudante é

compreendido como simples depositário, que tem por responsabilidade memorizar tudo que lhe é ensinado. Conteúdos transmitidos serão, obrigatoriamente, cobrados em momentos subsequentes: as atividades avaliativas exigirão a reprodução dos conteúdos ensinados. Sucesso e fracasso revelar-se-ão em escores, que somados e divididos comporão médias e definirão futuros.

A vivência escolar, desde a mais tenra idade, na condição de estudante, propicia ao professor construir as suas concepções de ensinar, aprender e avaliar. Concepções difíceis de serem alteradas nos processos de formação inicial ou continuada, refletindo em um cenário educativo no qual a pedagogia tradicional, aparentemente ainda “[...] é viva e atuante em nossas escolas.” (LIBÂNEO, 2006, p. 25). É preciso distanciar-se de práticas tradicionais e promover ações nas quais os estudantes também sejam ativos e envolvam-se com a condução do próprio processo de aprendizagem. O estudante, ao participar da construção e avaliação de suas aprendizagens, tem a oportunidade de observar suas dificuldades e avanços, reorganizando-se no intuito de empreender esforços para o alcance da aprendizagem almejada.

A avaliação formativa, por sua vez, revela o interesse em “[...] localizar necessidades e se comprometer com sua superação.” (VASCONCELLOS, 2007, p. 178). Sem limitar-se à singela constatação de aprendizagens, para julgá-las e classificá-las, avaliar formativamente demanda o redimensionamento de ações em favor do alcance das aprendizagens. Quando o estudante participa ativamente de seu processo de aprendizagem, corresponsabilizando-se pelos resultados de seu desempenho nas tarefas avaliativas, ele próprio pode buscar estratégias para aprender.

Considerando como formativa, “[...] toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” (PERRENOUD, 1999, p. 103), a avaliação busca subsidiar a continuidade do processo de aprendizagem, valendo-se dos erros como indicadores diagnósticos de novas oportunidades de superações e avanços em termos de objetivos a serem alcançados.

A avaliação formativa, por ser informativa (HADJI, 2001), propicia ao próprio estudante compreender o processo trilhado por ele, subsidiando reflexões acerca do

já realizado e do por ainda ser edificado. Ela conduz o estudante a “[...] explicitar, cada vez mais, a sua trajetória e a interiorizar os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspectos positivos e as falhas do seu percurso e das coisas que vai produzindo.” (ABRECHT, 1994, p. 19). A avaliação formativa permite ao estudante compreender suas aprendizagens, identificando, analisando e refletindo em relação ao como está, ao como chegou ali e se há necessidade de retomar o caminho e trilhá-lo de uma nova maneira ou, quiçá, se pode seguir adiante.

Fernandes (2009, p. 103) registra que a participação dos estudantes, no transcorrer da avaliação, “[...] pode ser um processo de grande valor educativo e formativo, pois contribui para que desenvolvam um importante conjunto de aprendizagens”. Assim, o estudante ganha vez e voz no processo avaliativo, podendo avaliar as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento, o que não é diferente na educação infantil.

A avaliação na educação infantil apresenta particularidades em consequência da especificidade dos estudantes, dos objetivos almejados, da realidade abarcada. Diante disto, deve-se compreender que a aprendizagem deriva de diversos fatores, devendo ser propiciadas situações nas quais as crianças possam agir no transcorrer do processo educativo. Nesse sentido, Didonet (2012, p. 367) esclarece ser fundamental ter atenção para as

[...] especificidades derivadas das características etárias das crianças, nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, correlacionadas às formas culturais em que se dá sua formação humana, dependentes das finalidades e objetivos que a sociedade determina para essa etapa de escolarização, dos ambientes e espaços em que ela se realiza e das interações que se estabelecem entre crianças e entre crianças e adultos.

Castilho e Rodrigues (2012, p. 82) compreendem que a avaliação, na educação infantil, precisa configurar-se formativa, precisa ser tratada e exercitada como:

[...] um processo sistemático, interpelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados, e em que a criança é protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente de modo a que seja possível tomar consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e de como as vai ultrapassar.

Para permitir que a criança seja protagonista de sua própria aprendizagem, a

utilização do portfólio, como instrumento avaliativo, configurou-se uma ferramenta viável e promissora, principalmente quando empreendida em perspectiva formativa. O portfólio possibilita ao estudante acompanhar e responsabilizar-se pela própria aprendizagem (SIMÃO, 2005). Para Parente (2004, p. 330), “[...] o portfólio providencia à criança uma oportunidade para tomar parte no processo de avaliação”. É importante que o estudante observe suas produções, conhecendo os resultados de seus esforços, tendo a possibilidade de analisar e “[...] julgar seu próprio desempenho nas atividades propostas.” (MELCHIOR, 1999, p. 122), ou seja, é fundamental serem-lhe propiciadas oportunidades de autoavaliar-se.

Ao autoavaliar-se, valendo-se das tarefas reunidas no portfólio, o estudante analisa e julga os conteúdos apropriados frente aos objetivos propostos pelo professor. Ter ciência e consciência dos conteúdos apreendidos, dos objetivos alcançados, oferece subsídios para que o estudante possa empreender esforços no sentido de buscar superar o que ainda se anuncia como possibilidade. Para tanto, ele precisa aprender a autoavaliar a própria aprendizagem, que constitui

[...] processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento e registra suas percepções e seus sentimentos. Essa análise leva em conta o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. (VILLAS BOAS, 2004, p. 53).

Como “[...] componente importante da avaliação formativa [...]” (VILLAS BOAS, 2008, p. 51), a autoavaliação permite que o processo avaliativo seja corresponsabilizado entre professor e estudante, propiciando a este maior participação em suas tarefas e maior reflexão quanto às suas aprendizagens. A autoavaliação, para o estudante, é um processo pelo qual se “[...] avalia por si mesmo, e geralmente para si mesmo, uma produção, uma ação, uma conduta da qual ele é o autor, ou ainda suas capacidades, seus gostos, suas performances e suas competências ou a si mesmo enquanto totalidade.” (RÉGNIER, 2002, p. 5).

A autoavaliação pode conferir valor informacional ao portfólio, quando permite aos seus autores perceberem-se no transcorrer do processo de aprendizagem. Os estudantes, crianças na faixa etária de cinco e seis anos – no presente estudo –, quando inseridos no processo avaliativo, puderam deter o olhar sobre as próprias realizações, identificando e analisando seus avanços e suas permanências, pois foi

possível empreender esforços para continuar avançando na superação das próprias dificuldades.

2.1 O PORTFÓLIO

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

A origem do uso de portfólios encontra-se no campo das artes, tendo como objetivo reunir as melhores produções de um artista, demonstrando suas habilidades quanto àquilo que realiza. Em profissões como moda, cinema, arquitetura e outras, o portfólio abrange características pessoais e os produtos de cada profissional com o objetivo de conseguir adentrar ao mercado de trabalho (VILLAS BOAS, 2004). No âmbito educacional, seu emprego “[...] constitui uma estratégia, que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem.” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 9). Sua utilização, aparentemente, envolve práticas educativas que não se limitam apenas ao ensino, mas que visam ao alcance da aprendizagem como sentido do trabalho docente.

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

Algumas crianças participantes do estudo, ao concederem entrevista (Ent.4),

revelaram que os portfólios provocaram explicações diferentes na forma, mas próximas no conteúdo. Para C5, o portfólio é “[...] *uma capa que tem um monte de folhas*”. Para C15 é “[...] *uma coisa onde a gente guarda as coisas que a gente faz. É tipo de um caderno que a gente coloca as folhas*”, fazendo referência à pasta em que suas atividades eram arquivadas. Prevaleceu entre as crianças, inicialmente, o entendimento físico de portfólio, qual seja, constituir ele “[...] coleção de documentos organizados [...] ou ‘dossier’ dos diferentes trabalhos realizados pelo aluno [...]” (COELHO; CAMPOS, 2003, p. 14).

C3, por sua vez, considera o portfólio como “[...] *um livro que tem muitas coisas que nós aprendemos na escola. Serve para olhar e lembrar, para aprender*”. Indicando o conteúdo de seu portfólio, C16 o compreende como “[...] *uma pasta para colocar atividades sobre seres vivos. Cada uma tem uma coisa diferente que eu aprendi*”. Mais que um *locus* para reunir tarefas levadas a termo, para eles, o portfólio se configura em uma coleção reveladora das aprendizagens progressivamente edificadas, das superações alcançadas, dos problemas enfrentados, dos percalços sofridos. Professores e estudantes têm nesse instrumento uma fonte de consulta sempre disponível, mesmo após o transcorrer de algum tempo.

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

Independente dos conceitos e significações, os portfólios consistem em coleções de atividades dos estudantes (DANYELSON; ABRUTYN, 1997; MARCHÃO; FITAS, 2014; SILVA; CRAVEIRO, 2014; SILVA; LORIZOLA, 2007), demonstrando um conjunto de tarefas levadas a termo, pretendendo assegurar o alcance de propósitos específicos, oportunizando ao professor e aos estudantes

refletirem acerca de seus trabalhos, de seus progressos e dos obstáculos a serem enfrentados, bem como reconhecerem suas aprendizagens e orgulharem-se dos próprios esforços e conquistas.

As crianças reconheceram o portfólio como um produto construído pelas suas mãos, atribuindo-lhe a condição de acolher e compilar as suas produções. C3 (Ent.4) destacou que considerou *“legal fazer o portfólio”*, principalmente porque, segundo ele, *“a gente podia fazer as coisas do jeito da gente e guardava na pasta”*. Ele, assim como outras crianças, puderam perceber-se artífices, quando empreendem todos os passos para a consecução das tarefas, e, mais, perceberam-se partícipes, quando seus trabalhos passam a compor os próprios portfólios, sem ingerência da professora, quer procedendo a retoques ou quer introduzindo alterações.

No espaço escolar, o portfólio agrupa mais do que folhas, mais do que atividades realizadas no intuito de evidenciar o domínio de conteúdos específicos. Ele é um instrumento que viabiliza “externar” a aprendizagem, conforme as propostas de ensino vão ganhando forma e repercutindo em tarefas levadas a termo pelos estudantes, sob orientação do professor. O portfólio revela o processo de construção da aprendizagem, permitindo que o professor organize adequadamente seu ensino, ao avaliar as produções nele sequenciadas, bem como que o estudante analise seu próprio processo de aprendizagem, ao autoavaliar a assertividade de suas tarefas.

2.2 COMPOSIÇÃO DO PORTFÓLIO

Ao fazer uso de um determinado instrumento avaliativo, seja ele, prova, seminário, teste, relatórios, dentre outros, faz-se necessário, além de reconhecer seus conceitos e finalidades, conhecer formas adequadas para sua utilização, principalmente quando o objetivo principal é o compromisso com a aprendizagem do estudante. Não é diferente quando o instrumento escolhido é o portfólio e sua análise dar-se-á por seus elaboradores: crianças participantes na educação infantil.

Para Shores e Grace (2001, p. 45), “[...] a criatividade é a única limitação imposta aos conteúdos de portfólios de crianças”. Segundo as autoras, as amostras das atividades das crianças, presentes no portfólio, podem ser variadas, como:

fotografias, trabalhos artísticos, ditados, registros do professor, resumos de reuniões, relatos narrativos, gravações de áudio e/ou vídeo, entre outros. O importante é que os itens que integram o portfólio revelem informações a respeito de como a criança está aprendendo e se desenvolvendo.

Outro dado importante é que, segundo as autoras, são numerosos os formatos de construção dos portfólios e recomendam que seja eleito o mais adequado, conforme critérios de preferência e disponibilidade do professor para cada turma. O portfólio adotado nesse estudo foi uma pasta dobrada, formato 236x343mm (Figura 4), contendo capa, contracapa e grampo plástico. Nela foram arquivadas as atividades das crianças.

Figura 4 – Pastas que se constituíram em portfólios dos participantes



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

O tempo de construção do portfólio – três meses – não exigia uma pasta volumosa, bem como, uma pasta mais fina e leve favorecia o manuseio e transporte pelas crianças. Todas as atividades acrescentadas ao portfólio foram realizadas por elas, exceto as fotografias, títulos e objetivos das atividades, impressos e acrescentados pela professora, no intuito de ampliar a compreensão das conquistas infantis para aqueles que acessassem as pastas – os pais, por exemplo.

Antes de entregar as pastas às crianças, a professora apresentou-lhes o que representava aquela pasta, esclarecendo – tanto quanto possível – as razões para empreenderem tal tarefa, percebendo que “[...] os alunos precisam compreender o

motivo pelo qual estão construindo portfólios e os critérios pelos quais serão avaliados.” (TINOCO, 2012, p. 461). A própria palavra portfólio era desconhecida pelas crianças, por isso, de início, tiveram um pouco de dificuldade para pronunciá-la. Mas, essa foi uma aprendizagem rapidamente alcançada e, em aproximadamente dois dias, todos já a proferiam com facilidade.

Utilizar os portfólios na promoção de autoavaliação da aprendizagem demandou conferir a sua autoria às crianças, o que requereu alguns cuidados: todas as tarefas produzidas foram armazenadas pelas crianças, sem qualquer intervenção da professora – que se limitou a perfurar as folhas, centralizando-as e manipulando o furador. Nos primeiros dias, a realização do armazenamento apresentou algumas dificuldades, mas, rapidamente se habituaram à nova atribuição e todas as crianças aprenderam a “prender” suas atividades na pasta. Embelezar o portfólio não foi priorizado ou sequer solicitado, nem por isso algumas crianças deixaram de introduzir enfeitinhos nas folhas antes de inseri-las no portfólio.

A composição do portfólio se deu por diferentes tipos de atividades (ANEXO B), previamente planejadas. Parte das atividades foi realizada em fotocópias (Figura 5), ou em registro fotográfico e descritivo das crianças realizando outras atividades geradoras de aprendizagem, como: recorte e colagem (Figura 6), brincadeiras (Figura 7), pinturas (Figura 8), desenhos (Figura 9). Quando a atividade não era uma fotocópia, própria para anexar nas pastas, a professora imprimia as fotografias e as crianças as colavam em folhas de sulfite e depois as acrescentavam em seus portfólios.

Figura 5 – Atividade fotocopiada: reconhecimento de um animal aéreo

	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE Reconhecer um animal aéreo específico. Desenvolver coordenação motora.</p>
---	---

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina/PR.

Figura 6 – Recorte e colagem: seres vivos

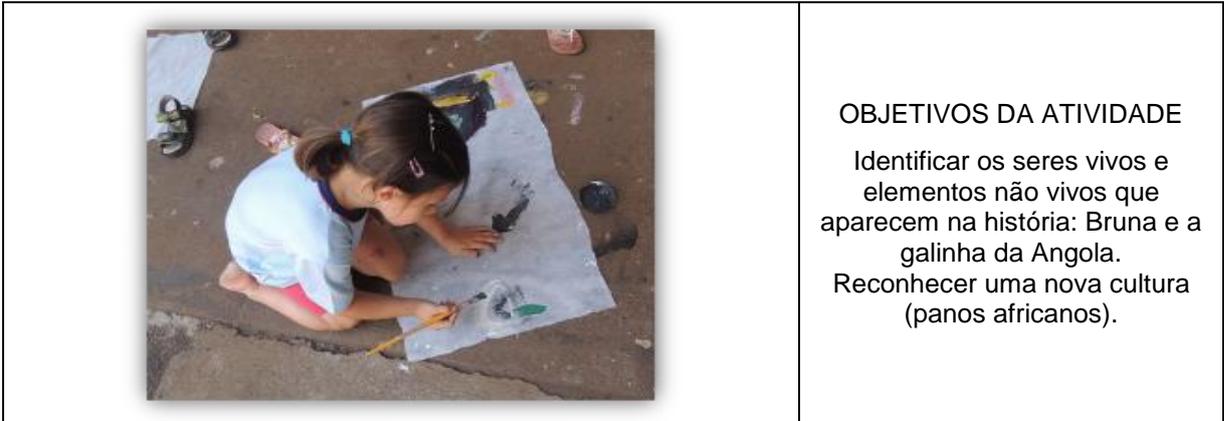
	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE Identificar seres vivos e elementos não vivos. Diferenciar seres vivos de elementos não vivos.</p>
--	---

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina/PR.

Figura 7 – Brincadeira: mímica dos animais domésticos e selvagens

	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE Reconhecer animais domésticos e selvagens conforme suas atuações no meio ambiente por meio de atividades lúdicas.</p>
---	---

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 8 – Pintura: seres vivos e elementos não vivos em tecido

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 9 – Desenho com giz: representação de um animal aquático

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Desenhar no piso da quadra esportiva da escola (Figura 9) parecia ser uma das atividades preferidas pelas crianças. O espaço disponível era amplo e, além disso, era possível fazê-lo junto com colegas, representando uma imagem com criatividade e utilizando várias cores. Ao realizarem seus desenhos, no piso da quadra ou no chão do pátio da escola, as crianças aparentemente se sentiam mais livres e menos limitadas por suas carteiras ou paredes da sala de aula.

O desenvolvimento das atividades ocorria, na maioria das vezes, em grupos compostos por, no máximo, quatro crianças (Figura 10). Em alguns momentos, era feito um grande círculo com as carteiras, o que evitava a dispersão das crianças pela sala, aproveitando melhor o pouco tempo disponível para cada dia de trabalho. O tempo era curto, abarcando, no máximo, 2h10m nas segundas, terças e quartas-feiras, 2h30m nas quintas-feiras e apenas 1h40m nas sextas-feiras.

Figura 10 – Crianças realizando trabalho em grupo



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Como mostra a Figura 10, nem sempre os grupos eram organizados com as crianças sentadas nas carteiras. Numerosas vezes, o chão da sala era o suporte para a realização dos trabalhos coletivos. Quando liberadas do espaço mais restrito das cadeiras e mesinhas, as crianças pareciam mais à vontade, principalmente quando recursos variados eram disponibilizados. Elas gostavam de trabalhar em grupo e gostavam de ajudar, parecendo contrariadas quando algum colega se recusava ou impedia o auxílio.

Quando questionadas, as crianças entrevistadas (Ent.4) afirmaram terem gostado de construir os seus portfólios. C14, ao ser indagada, revela “[...] *eu gostei, porque eu não sabia o nome disso. Eu nunca tive um portfólio. Na minha creche eu não tinha também*”. Para ela, um instrumento avaliativo antes desconhecido, ganhou importância e gerou satisfação ao se fazer presente em seu dia a dia. C5, por sua vez, compreendeu que construir portfólio foi “[...] *bom para compartilhar com os amigos também*”, demonstrando que mesmo construindo individualmente seu próprio portfólio, ele usufruiu dos momentos oportunos para troca de experiências, as quais todos podiam mostrar suas atividades para os colegas, compartilhando suas aprendizagens.

Pinto e Branco (2009, p. 516) destacam a importância das práticas de socialização na consecução da educação infantil. Elas referem ser de responsabilidade da educação infantil propiciar interações cooperativas entre as crianças, mesmo porque a compreendem como espaço e tempo de proposição e

vivência de “[...] um conjunto de práticas intencionalmente planejadas para propiciar o desenvolvimento da criança até seis anos [...]” e destacam o “[...] papel fundamental do mediador desse processo de aprendizagem – o professor”. Destarte, as atividades que favorecem “*compartilhar com os amigos*” situações e aprendizagens, ou seja, as interações propiciadas pelas atividades grupais, geralmente abarcam “[...] do conflito construtivo à solidariedade, são condição essencial para o desenvolvimento global da criança, o qual inclui múltiplos domínios como a psicomotricidade, a personalidade, o domínio socioemocional e cognitivo.” (DEVIRIS; ZAN, 1998 apud PINTO; BRANCO, 2009, p. 516).

Mesmo não havendo um modelo ideal de portfólio e compreendendo que um portfólio será sempre diferente do outro, já que revela processos individuais de aprendizagens, é importante que o percurso de aprendizagem de cada estudante seja acompanhável e compreensível. Conforme Bernardes e Miranda (2003, p. 18), um portfólio deve ser composto por “[...] marcas importantes do percurso de aprendizagem do aluno”. Assim, é necessário que o portfólio seja constituído com objetivos esclarecidos para seus autores e realizado unicamente por eles, para que seja possível visibilizar o percurso de suas aprendizagens, as quais devem desvelar um estudante ativo e responsável por suas conquistas, permitindo o desenvolvimento de sua autonomia.

2.3 PORTFÓLIO E AUTOAVALIAÇÃO

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

processo, oportunizando-lhe a autoavaliação de suas construções.

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

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

O estudante, ao construir seu portfólio e utilizá-lo para refletir acerca das aprendizagens edificadas e as ainda não alcançadas, “[...] é convidado a realizar a avaliação sobre si mesmo e desenvolver sua autonomia.” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 154). Sendo autônomo, na medida em que pode expressar suas observações e avaliações em relação ao seu próprio trabalho, o estudante ganha voz e, ao ser ouvido, tem a chance de avaliar e expor suas realizações, dúvidas e dificuldades. Assim, o portfólio não se configura em mera compilação de tarefas levadas a termo pelos estudantes, pois se caracteriza em “[...] instrumento que permite fazer com que eles analisem seus processos, suas conquistas, refletindo com consciência sobre sua construção, de forma a desenvolver autoconhecimento, que fortalece a auto-estima.” (FRISON, 2008, p. 215).

No decorrer do tempo dedicado ao ensino e aprendizagem da temática seres vivos, enquanto realizavam as tarefas que comporiam seus portfólios, as crianças explicitavam as aprendizagens que consideravam alcançadas, enquanto contemplavam as folhas nas quais suas produções estavam registradas. Ao fazê-lo, vivenciaram uma das principais serventias da autoavaliação: “reconheceram seus avanços, conquistas e dificuldades.” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 156).

Mas, suas atenções e interesses não se voltaram para as suas realizações sem que lhes fosse, inicialmente, solicitado no decorrer do trabalho pedagógico e em momentos específicos, quando respondiam perguntas simples em entrevistas informais acerca de suas dificuldades, seus erros, seus avanços e suas aprendizagens, mesmo porque, conforme Arredondo e Diago (2009, p. 156), “a autoavaliação é um processo que precisa ser aprendido, posto que os alunos não estão acostumados a praticá-lo e muito facilmente pode desviar-se”.

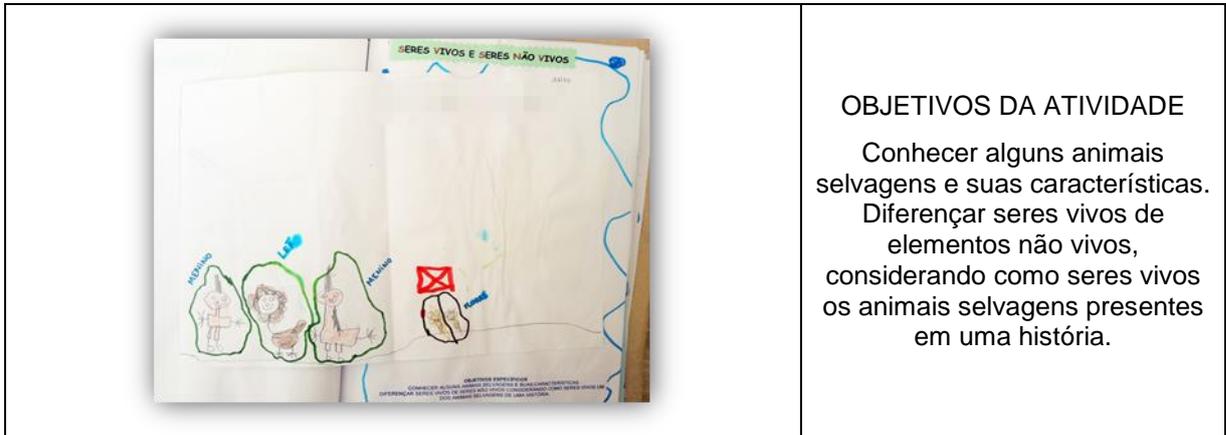
As crianças identificaram dificuldades (80%), relataram superações (70%), sinalizaram as aprendizagens edificadas (100%), demonstrando o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva frente aos processos e resultados de seus esforços. Elas se valeram do conteúdo de seus portfólios para se autoavaliarem.

Muitas (80%) foram as que identificaram nesse processo a presença de erros em suas produções, quando comparadas às solicitações e recomendações da professora para que realizassem a atividade. C15 (Figura 11) é um dos exemplos, pois ao realizar a atividade solicitada, circulou uma flor com a cor preta, cor com a qual deveria circular os elementos não vivos. Ao perceber seu erro, disse: *“Eu aprendi que às vezes a gente se engana sobre os seres vivos e os elementos não vivos, porque eu circulei a flor de preto e me enganei, porque ela é um ser vivo e era para circular com a cor verde.”* (Ent. 2).

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

A criança demonstra seus avanços em termos de aprendizagem, porque identificou e localizou seus erros, quando da resolução de uma outra atividade que implicava no reconhecimento e diferenciação de seres vivos e elementos não vivos (Figura 12). Ao virar as páginas do portfólio, deparando-se com a outra tarefa, comenta: *“Olha professora, eu circulei certo os seres vivos e os elementos não vivos”*.

Figura 11 – Atividade realizada por C15 resultando na identificação de erros



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 12 – Atividade realizada por C15, a qual é identificado avanço



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

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

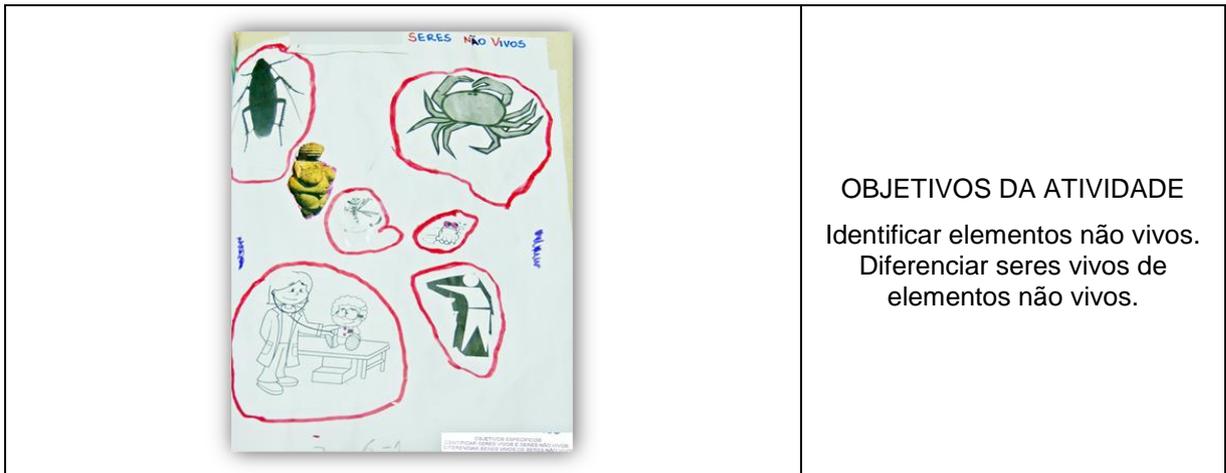
Utilizar o portfólio é – em alguma medida – propiciar a autoavaliação. As crianças avaliaram suas tarefas e, por isso, autoavaliaram suas aprendizagens,

reconhecendo aspectos nos quais se faziam necessários ajustes. Conforme Seiffert (2001, s/n), os estudantes, ao analisarem as produções contidas no portfólio “[...] avaliam seus trabalhos e buscam aperfeiçoamento, a partir das necessidades identificadas, tornando-se conscientes de sua aprendizagem”. Assim, compreendendo que foram capazes de melhorar, auxiliados pela sequência de tarefas propostas em seus portfólios, os estudantes podem sentir-se mais motivados para construir novas atividades, evitando erros e percebendo-se como parte de um processo contínuo pelo qual avanços são conseguidos.

C14 é outro exemplo, dentre outros propiciados pelas crianças, que constatou a presença de erros em atividades em seu portfólio. Ao analisar sua atividade (Figura 13), a criança revela: *“nessa atividade eu errei, porque era para colar figuras de elementos não vivos e eu coleí só uma figura certa.”* (Ent.2). A criança percebeu que as figuras selecionadas e coladas na folhinha de atividades não revelavam a diferenciação entre seres vivos e elementos não vivos. Ela reconhece que *“errei”*, e que *“coleí só uma figura certa”*, demonstrando ser capaz – ao olhar a evolução de suas atividades – de reconhecer a dificuldade e a sua superação.

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

Figura 13 – Atividade realizada por C14 resultando na identificação de erros



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 14 – Atividade realizada por C14 revelando aprendizagem em relação à temática estudada



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Sua dificuldade na aprendizagem evidencia-se quando, aparentemente, questiona-se acerca da possibilidade de inclusão dos animais selvagens entre os seres vivos. Talvez a sua dificuldade tenha decorrido da forma de introdução do assunto em sala, que privilegiou as diferenças entre animais domésticos e selvagens e a apresentação de exemplos, sem um cuidado maior em inseri-los na categoria seres vivos. A dificuldade evidenciada pela criança orientou e balizou a programação para a retomada do assunto em aulas subsequentes.

O portfólio, ao permitir que as crianças se tornem corresponsáveis por aquilo que produziam, demonstrou que o transcorrer do processo de aprendizagem pode ser marcado pela presença de alguns obstáculos, destarte, cada erro identificado pelos participantes, durante a análise de seus portfólios, pôde ser compreendido

como “[...] fase de um processo em busca de aprender algo. [Como] uma tentativa que precisa ser superada e, conseqüentemente, levará a outra tentativa, buscando outro caminho e agindo de outra maneira [...]” (TEIXEIRA; NUNES, 2008, p. 77). As tentativas de superação das próprias dificuldades – identificadas nas tarefas constantes nos portfólios –, na construção das aprendizagens almejadas, decorreram com tranquilidade e foram incorporando-se ao dia a dia de trabalho das crianças.

Os relatos acerca da identificação do não sabido que passou a ser compreendido no decorrer do processo de aprendizagem assumem diferentes formatos. Assim sendo, evidencia-se neles indícios relevantes do quanto as crianças assumiram e desenvolveram uma atitude mais crítica e reflexiva, uma postura mais ciente e consciente do antes e do agora no concernente aos seus saberes.

Numerosos são os exemplos de crianças que identificam habilidades que ainda não dominavam – mesmo que estivessem em processo –, bem como de aprendizagens edificadas acerca do tema seres vivos. Quando indagadas a respeito daquilo que não sabiam e que, após a construção do portfólio, puderam aprender, grande parte delas (70%) revelaram superações. C7 (Figura 15) é apenas um dos exemplos, quando afirma: *“Eu não sabia que nós éramos seres vivos. Eu não sabia que existiam seres vivos e elementos não vivos.”* (Ent.2).

Figura 15 – Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C7

	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p>Ampliar conhecimento a respeito de seres vivos. Reconhecer diferentes tipos de seres vivos.</p>
---	---

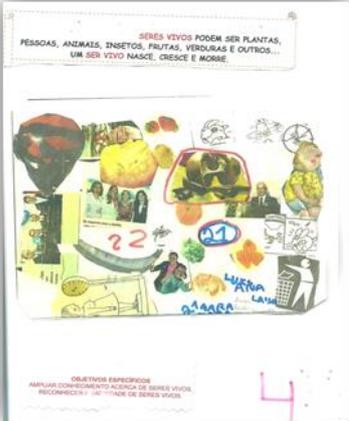
Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

A criança, ao tecer essa afirmação, além de demonstrar a aprendizagem

alcançada, revela que “[...] o trabalho com os seres vivos e suas intrincadas relações com o meio oferece inúmeras oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão que a criança tem sobre o mundo social e natural.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 188). Reconhecer-se como um ser vivo pode favorecer à criança o respeito sobre si, sobre o outro e sobre o meio ambiente, promovendo atitudes de valorização da vida (BRASIL, 1998, v. 3).

C1 (Figura 16) é um outro exemplo de reconhecimento dos avanços alcançados quanto à própria aprendizagem, pois quando compara algumas tarefas compiladas no início de seu portfólio a outras, mais ao final, diz: *“Eu pensava que ser vivo só nascia e morria. Agora sei que ser vivo nasce, cresce e morre.”* (Ent.2). Ela compara as tarefas realizadas em momentos diferentes e reconhece sua evolução na apropriação do conhecimento.

Figura 16 – Identificação de superação em relação ao tema “seres vivos” por C1

	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p>Ampliar conhecimento a respeito de seres vivos.</p> <p>Reconhecer diferentes tipos de seres vivos.</p>
---	--

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

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

(COELHO; CAMPOS, 2003, p. 15).

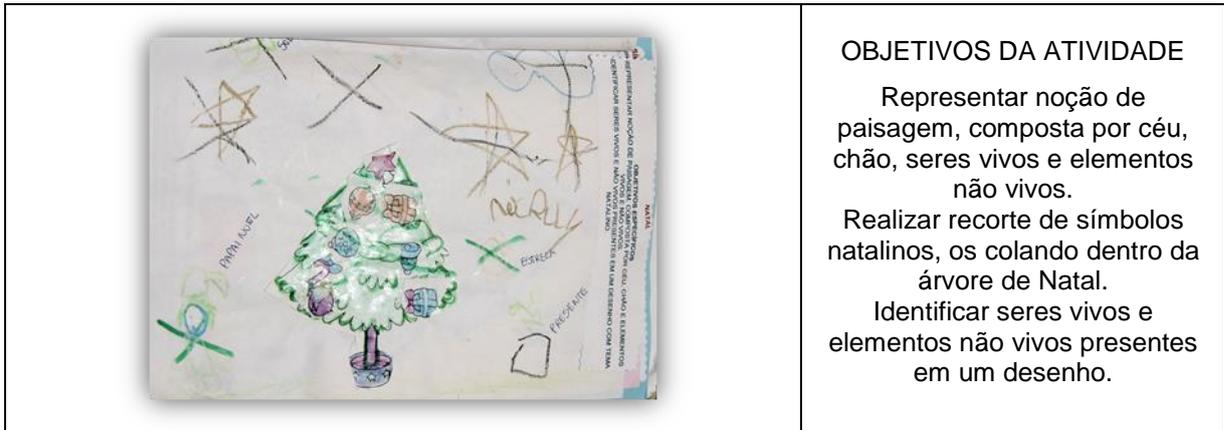
C17 é mais um exemplo de identificação de aprendizagens alcançadas, pois demonstrou o quanto o portfólio favoreceu a ocorrência da autoavaliação. Enquanto observava uma das tarefas constantes no portfólio, a criança constatou o aprimoramento de seus desenhos, bem como dos seus recortes e colagens, e destaca: *“Antes de fazer meu portfólio eu colava mais feio os papéis para montar as coisas. No começo do meu portfólio ainda não estava muito bom [Figura 17], mas agora montei minha árvore, colando direitinho [Figura 18]. Eu melhorei para recortar e pintar também.”* (Ent.2).

Figura 17 – Primeiras atividades realizadas por C17

	
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p style="text-align: center;">Identificar seres vivos. Diferenciar seres vivos de elementos não vivos.</p>	<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p style="text-align: center;">Identificar elementos não vivos. Diferenciar seres vivos de elementos não vivos.</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 18 – Última atividade realizada por C17 resultando na identificação de aprendizagens alcançadas em relação à habilidade de coordenação motora



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

A criança (Ent.2), ao analisar suas primeiras atividades, acredita que “colava mais feio” e que “não estava muito bom”. As produções representadas na Figura 17 mostram que C17, no que se refere ao recorte e colagem de imagens, valia-se de figuras grandes e talvez seja esse o fato que a fez desaproveitar suas tarefas iniciais. Contudo, ao observar sua última atividade, ela parece aprovar, já que afirma melhora em relação às anteriores ao dizer: “[...] agora montei minha árvore, colando direitinho”.

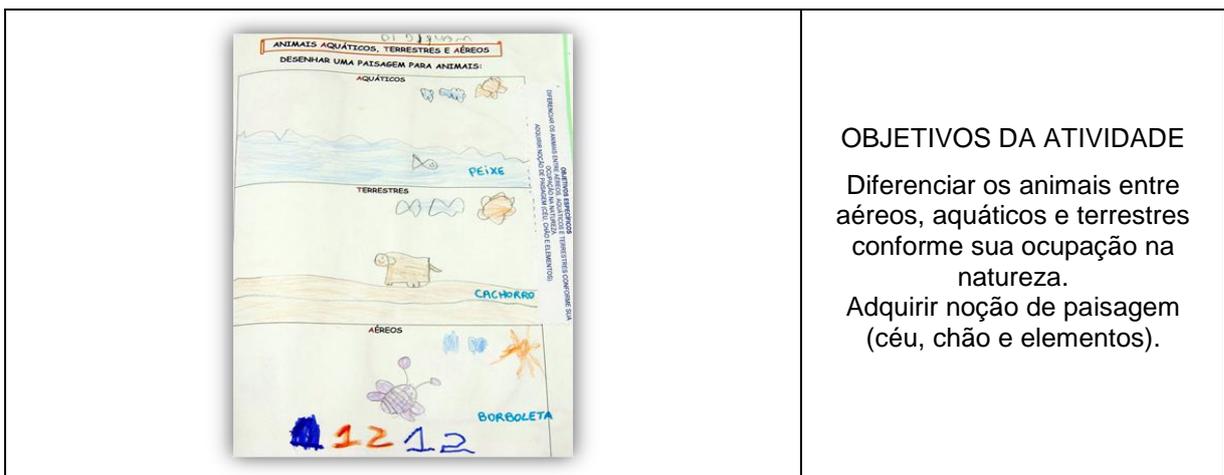
Silva e demais autores (2010, p. 102) compreendem que os trabalhos de recorte, colagem e aplicação “[...] propiciam à criança dos primeiros anos escolares o aperfeiçoamento de conteúdos de coordenação motora, criatividade e desenvolvimento da sensibilidade, noções de espaços e superfície”. O aprimoramento dessa habilidade pareceu ser significativo para C17, tendo em vista que ela reconhece ter melhorado.

Conforme Stabile (1988, p. 41), a criança com idade entre cinco e seis anos já é capaz de “[...] recortar contornos; [e] obter formas diretamente com a tesoura, sem desenhar antes”. Além de realizar recortes com bastante autonomia, nessa faixa etária, também já é possível que a criança realize todos os tipos de colagem e pintura. No caso de C17, conforme possível depreender da observação de suas atividades (Figuras 17 e 18) e da escuta atenta de suas palavras, a evolução foi progressiva e contínua. A regularidade do recorte, antes com muitas rebarbas e depois bastante regular, bem como o ajuste do recorte ao tamanho da folha de papel, antes ultrapassando as bordas e depois limitando-se à imagem a ser colada,

evidenciam progressão, reconhecida pela própria criança ao contemplar as folhas em seu portfólio.

Os exemplos de crianças que identificaram melhoras em suas atividades no decorrer da construção de seus portfólios são numerosos. C15 (Figura 19) é apenas mais uma das crianças que identifica as próprias superações. Para ela, foram relevantes as aprendizagens alcançadas relativamente ao que não sabia fazer antes de realizar seu portfólio. Ela informa: *“Eu aprendi a desenhar um peixe, um cachorro e uma borboleta. Antes eu desenhava uma pata e os dentes no cachorro, mas agora eu faço de outro jeito, eu faço ele com uma cara e uma orelha, no outro eu não fazia orelha.”* (Ent.2).

Figura 19 – Identificação de superação em relação à habilidade de coordenação motora por C15



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

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

Entremeio às conquistas informadas pelas próprias crianças, percebe-se que

o uso do portfólio, por possibilitar, durante sua construção, superações e avanços no que se refere a aprendizagem “[...] permite o sucesso do estudante que, em tempo, pode transformar, mudar, (re)equacionar sua aprendizagem, em vez de simplesmente saber sobre ela.” (VIEIRA, 2002, p. 150). Percebe-se que os erros identificados entre os participantes serviram-lhes como subsídios para o alcance de aprendizagens – eles foram somente um passo no processo de apropriação do conhecimento. Infere-se que as crianças valeram-se dos obstáculos não como ponto de chegada, mas como indicadores para tracejar novos caminhos, que lhes facultaram seguir adiante. Portanto, para o estudante “[...] é importante conhecer os resultados de seu empenho e esforço, não só pela satisfação da aprendizagem mas, especialmente, pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens.” (MELCHIOR, 1999, p. 15).

No decurso do processo de construção e visitação do portfólio, todas as crianças identificaram conquistas e superações, ao avaliarem seus portfólios. C3, (Figura 20) é um dos exemplos. A criança constatou o alcance de aprendizagem referente ao tema estudado, ao informar: *“Eu aprendi que se você quiser você pode criar um animalzinho dentro de casa. O meu animal é uma codorna e ela é um ser vivo.”* (Ent.2).

Figura 20 – Identificação de aprendizagem referente ao tema estudado por C3



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

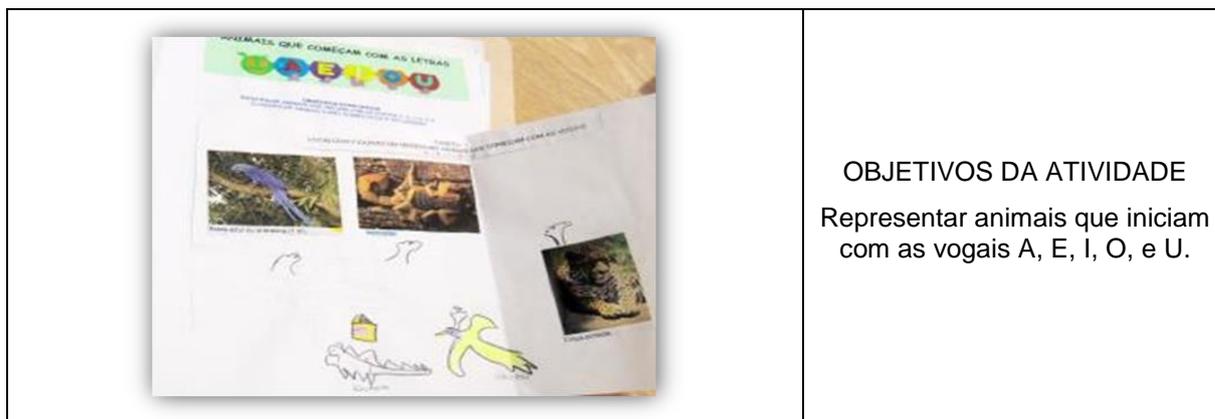
C3 reconhece ter aprendido algo a respeito do que estudou e faz relação entre as aprendizagens edificadas em sala com uma situação vivenciada em seu dia

a dia, no ambiente familiar. Ela valoriza o aprendido por correlacioná-lo à sua vida, revelando o quão importante a inter-relação teoria-prática, o quão importante é “[...] oferecer oportunidades para que as crianças possam expor o que sabem sobre os animais que têm em casa, como cachorros, gatos etc., [pois] também é uma forma de promover a aprendizagem sobre os seres vivos.” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 189).

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

C5, também identifica aprendizagens consolidadas em relação à temática estudada (Figura 21). Ao analisar sua atividade, a criança informa dados relevantes, envolvendo os vários animais que utilizou em sua tarefa. Ela diz: *“Eu aprendi que a arara azul tem pena para poder voar. Os tigres são magros para correr mais rápido e o escorpião tem esse rabo para matar as pessoas e o amarelo é o mais perigoso.”* (Ent. 2).

Figura 21 – Identificação de aprendizagem referente ao tema estudado por C5



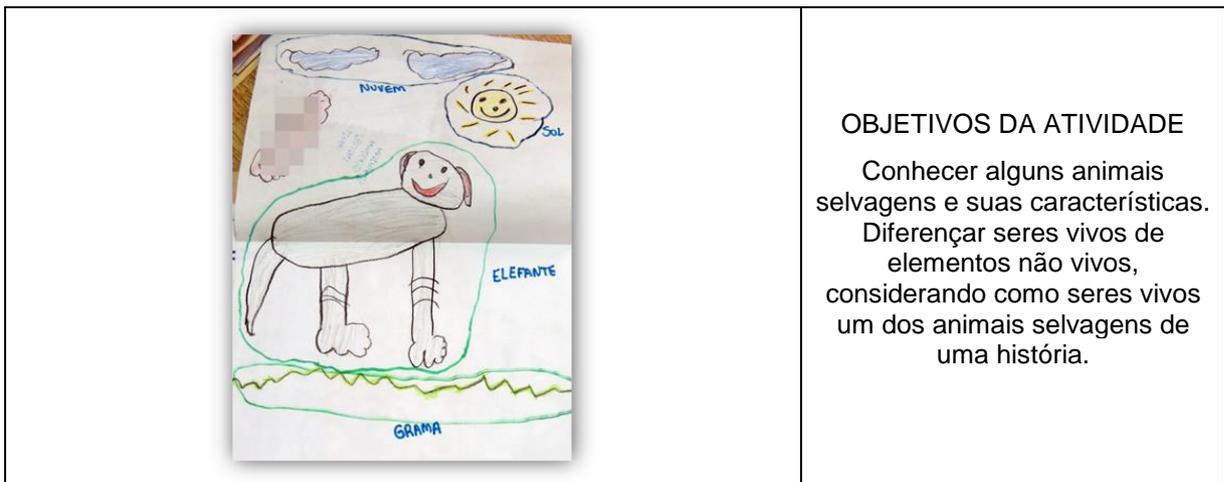
Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

A atividade apresentada refere-se a uma tarefa realizada em casa, solicitada pela professora, na qual as crianças deveriam recortar e colar ou desenhar figuras

de animais cujos nomes se iniciam com vogais. As informações de C5 foram surpreendentes pelo fato de que tudo o que afirmou, aparentemente, não havia ainda sido discutido em sala de aula – considerando o período da coleta de dados. Provavelmente, a tarefa envolveu algum familiar que com ela compartilhou conhecimentos, auxiliando-a quanto aos nomes dos seres vivos cujas imagens foram coladas ou desenhadas. Paralelamente, curiosidades foram compartilhadas acerca dos animais e depois foram levadas para a sala de aula. Desse modo, a construção do portfólio “[...] proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre idéias e conhecimento que adquiriu fora da sala de aula, enriquecendo, assim, as atividades de aula tradicionais, como as de relatar suas experiências próprias.” (SHORES; GRACE, 2001, p. 21). A criança, ao aprender em diferentes espaços, inclusive afora da escola, pode relacionar os conhecimentos adquiridos e ampliar suas aprendizagens.

Outras aprendizagens puderam ser acentuadas no decorrer das autoavaliações realizadas pelas crianças. Aprendizagens identificadas para além do tema estudado. Aprendizagens relativas à conquista e/ou aprimoramento de habilidades, caracterizando o portfólio como instrumento que “[...] permitiu aos alunos analisarem, organizarem e explicitarem processos de aprendizagem de carácter diverso, desde conceitos científicos até conceitos mais pessoais de natureza auto-reflexiva.” (SIMÃO, 2005, p.91). C14 configura-se um bom exemplo, pois (Figura 22) constata seu aprimoramento na organização espacial de seu desenho. Ela, ao analisar sua produção, afirma: *“Eu aprendi a desenhar o elefante, deixando ele ficar na grama.”* (Ent.2).

Figura 22 – Identificação de aprendizagem relativa à organização espacial do desenho por C14



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

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

Desenhar o elefante sobre a grama, reconhecendo que uma paisagem necessita de alguns componentes, para melhor reproduzir a realidade, não era um dos objetivos esperados para a atividade (Figura 22), todavia, nas aulas anteriores, foram numerosas as solicitações, em diversos outros momentos, para que as crianças desenhasssem o chão e completassem a paisagem com outros elementos: céu, nuvens e sol, por exemplo.

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

Ao perpassar as páginas de seus portfólios é possível a cada criança compreender “[...] que sua atitude face ao processo de aprendizagem se foi alterando.” (SIMÃO, 2005, p. 91), na medida em que os erros se configuraram acertos, que o desconhecido passou a ser sabido e que conquistas foram sendo consolidadas e percebidas. C4 é mais um exemplo dentre os participantes que identificou no decorrer do processo autoavaliativo a presença de aprendizagens alcançadas (Figura 23).

Figura 23 – Identificação de aprendizagem relativa à habilidade de escrita por C4



Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Ao analisar sua produção, aponta aprendizagens referentes à escrita e desenho, afirmando: “*Eu aprendi a escrever o nome da aranha e fazer essa abelha.*” (Ent. 2). Conforme revelado na sua folha de atividade (Figura 23), percebe-se a tentativa de escrita da palavra aranha. Contudo, a criança, ao escrever, trocou a letra “N” pela letra “L”. Possivelmente, ao perceber seu engano, lembrou que não era a letra “L” a correta e, inseriu a letra “M”, que lembra a forma e o som da letra “N”. Independentemente da necessidade de continuar aprendendo e avançando em termos de apropriação da escrita, C4 reconhece os próprios avanços, revelando o processo no qual evolui.

Conforme Goulart (2011, p. 58), “[...] vivendo em sociedades letradas, as crianças desde muito pequenas aprendem os modos como a linguagem escrita se constitui, se organiza e funciona socialmente”. A tentativa de escrever o nome da aranha foi ousada, principalmente pelo fato de essa palavra apresentar certa dificuldade em decorrência do dígrafo “nh”, conjunto de letras – que compõem um só

fonema – trabalhado em anos posteriores à educação infantil.

Utilizando a escrita em sua produção, percebe-se que “[...] escrita e desenho então se misturam [...]” (STABILE, 1988, p. 40). Mas, ao esforçar-se tanto para inserir o nome em um de seus desenhos, C4 revela que discrimina desenho e escrita. A criança, ao introduzir a escrita em suas produções pictóricas adentra em um mundo adulto pelo qual a necessidade de nomear se faz necessária (DERDYK, 1989), ela avança um pouco mais na apropriação de sua herança cultural.

Os exemplos de identificação de aprendizagens pelas próprias crianças demonstram que habilidades referentes à temática estudada, ao recorte e colagem, ao desenho, à pintura, à escrita, entre outras, foram constantes no decorrer da construção de seus portfólios. Todavia, independente da variedade de informações concedidas no transcurso do processo autoavaliativo, no qual as crianças foram envolvidas, compreende-se que todas as constatações foram relevantes, pois “com a autoavaliação, o aluno se habitua a revisar seu comportamento diante dos diversos aspectos da aprendizagem: toma consciência de seu esforço, de suas conquistas, de suas dificuldades, de seu nível de aspiração em seu rendimento etc.” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 158).

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

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

A autoavaliação propicia aos estudantes o desenvolvimento crítico no que

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

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

3 AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

Com a auto-avaliação, o aluno conquista a competência de pensar, a capacidade de exercer o controle das suas ações, bem como de tomar decisões face às suas aprendizagens.

Bernardes e Miranda, 2003.

Escolher o portfólio como instrumento para a aprendizagem demandou reconhecer suas características e eleger aquele mais adequado aos objetivos propostos no decorrer de um período letivo. O portfólio de trabalho foi escolhido, pois reúne todos os trabalhos das crianças, o que facilitaria, posteriormente, a análise de suas próprias produções nos momentos das entrevistas. Contudo, após diversas leituras a respeito da temática, percebeu-se que era necessário, não somente reunir tudo o que era produzido pelas crianças, mas, favorecer a elas a oportunidade de apontar quais eram as tarefas que consideraram mais significativas no decorrer da construção de seus portfólios.

Para que as crianças pudessem ter no portfólio um instrumento como “[...] algo mais do que a recompilação de trabalhos ou materiais guardados numa pasta [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100), solicitados pela professora e realizados por elas, foi necessário oportunizar uma situação na qual pudessem envolver-se ainda mais na apropriação e reconhecimento de suas aprendizagens. Sendo assim, foram solicitadas – no coletivo – a selecionarem três atividades que consideraram como mais relevantes em relação ao que estudaram no decorrer da construção de seus portfólios e, em um momento próprio – individualmente – (Ent.3), puderam verbalizar as razões de suas escolhas.

Conforme Alvarenga (2001, p. 2), ao reconhecer suas produções mais relevantes, “[...] o aluno cria uma espécie de testemunha da sua ação em cada etapa da aprendizagem; [sua escolha] é a memória de diversos momentos que envolvem um inter-relacionamento dinâmico do psicológico com o pedagógico [...]”. As crianças puderam, mais uma vez, ter um momento exclusivo para revisitarem suas produções, observando e analisando cada atividade. Mas, desta vez, a tarefa

solicitada demandava escolhas e não apenas explicações. Era necessário reconhecer o apropriado relativamente ao tema seres vivos, favorecendo a cada participante perceber e externar suas aprendizagens como “[...] algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos são representativos de sua trajetória.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165).

Conforme os trabalhos eram selecionados, estes eram retirados dos portfólios e separados, para que, posteriormente, cada criança pudesse utilizá-los na explicação de suas escolhas nos momentos de entrevistas, tendo em vista que, “[...] ao elaborar reflexões sobre os significados que estes materiais tiveram para si, o aluno é confrontado com a necessidade de reflectir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspectiva suas necessidades futuras.” (SANTOS, 2002, p. 78). Assim, foram oportunizados novos momentos autoavaliativos aos participantes, possibilitando o reconhecimento do que alcançaram no decorrer da construção de seus portfólios.

As entrevistas aconteceram no espaço da sala de aula, no decorrer das duas últimas semanas do ano letivo. Delas participaram as 20 crianças, em momentos concomitantes às atividades de educação física ou hora do conto na biblioteca, sendo concordado com os pais, com a equipe escolar e com as regentes dessas atividades a possibilidade de cada criança ir à sala de aula responder às indagações referentes às suas escolhas. Antes de iniciar a entrevista, cada criança recebia as atividades eleitas e tinha um tempo para observá-las novamente.

As perguntas feitas às crianças estavam voltadas à identificação dos motivos por elas considerados importantes ao escolher cada tarefa. A pretensão era que elas revelassem as aprendizagens apropriadas relativamente ao tema estudado. Algumas perguntas dirigiram a entrevista: O que você mais aprendeu nessa atividade? O quê e como fez? Quais seres vivos e elementos não vivos se fazem presentes nas atividades? O que aprendeu a respeito deles?

Fazer escolhas e explicar seus motivos demandou às crianças analisarem novamente suas produções. Os olhos atentos a cada tarefa puderam contemplar percursos trilhados em um período que pareceu curto em termos de tempo, mas intenso para a vivência e compreensão de novos saberes. Pouco a pouco os dedinhos iam apontando as três atividades selecionadas, e as crianças, no decorrer

do processo de escolha e explicação, puderam desvelar aprendizagens consideradas como mais significativas acerca do tema seres vivos.

3.1 AS ESCOLHAS DAS CRIANÇAS

As crianças, ao elegerem suas três atividades consideradas como mais relevantes, participaram da análise e reconhecimento de aprendizagens alcançadas durante a construção de seus portfólios. Esse momento de escolha foi importante, pois, conforme Gomes (2003, p. 22), “[...] a oportunidade de selecionar atividades e refletir sobre elas, ajuda a tornar o aluno um pensador e aprendiz”. De fato, as crianças puderam pensar a respeito de suas produções e, mais do que isso, relembrar saberes construídos no decorrer delas.

As crianças analisaram com bastante atenção as tarefas presentes nos portfólios e entre suas escolhas, pôde-se constatar que 12 participantes destacaram atividades referentes aos símbolos natalinos (Figura 24 e 25) como mais significativas. Provavelmente, a justificativa dessas escolhas está atrelada ao fato de que a cada atividade observada as crianças revisitaram conhecimentos já trabalhados e puderam se deparar com “novidades”, ou seja, saberes há pouco tempo conhecidos.

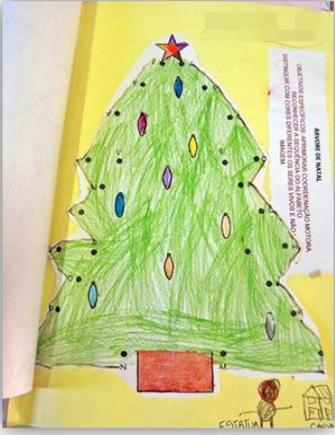
As tarefas balizadoras das três últimas semanas retomavam os objetivos pertinentes ao tema seres vivos, buscando consolidar aprendizagem e propiciar mais alguns avanços, sendo natural às crianças se identificarem mais com essas produções. Portanto, vale considerar que “[...] é significativo todo aquele conteúdo e/ou conhecimento que faz parte da realidade imediata do aluno [...]” (OSTESTTO, 2000, p. 15), assim, compreende-se que o tema estava mais “acessível” nas memórias das crianças, tanto por estudarem o assunto em sala de aula, quanto por vivenciarem em seus cotidianos a chegada do Natal.

Figura 24 – Uma das atividades escolhidas por C12 como mais significativa

 <p>The image shows a hand-drawn Christmas tree on a piece of paper. The tree is decorated with various symbols, including a star on top, and is surrounded by other drawings like a house and a figure. There is some text written on the paper, including 'OBJETIVOS DA ATIVIDADE' and 'Representar noção de paisagem, composta por céu, chão e elementos vivos e não vivos.'</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p>Representar noção de paisagem, composta por céu, chão e elementos vivos e não vivos.</p> <p>Realizar recorte de símbolos natalinos, colando-os dentro da árvore de Natal.</p> <p>Identificar seres vivos e elementos não vivos presentes em um desenho.</p>
--	---

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Figura 25 – Uma das atividades escolhidas por C14 como mais significativa

 <p>The image shows a hand-drawn Christmas tree on a yellow background. The tree is green and decorated with various colored ornaments (red, blue, yellow, purple) and a red star on top. There is some text written on the paper, including 'OBJETIVOS DA ATIVIDADE' and 'Desenvolver habilidade de coordenação motora.'</p>	<p>OBJETIVOS DA ATIVIDADE</p> <p>Desenvolver habilidade de coordenação motora.</p> <p>Reconhecer a sequência do alfabeto.</p> <p>Distinguir com cores diferentes os seres vivos e os elementos não vivos da imagem.</p>
---	--

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

As atividades de C12 (Figura 24) e de C14 (Figura 25) são apenas exemplos dentre tantas outras produções escolhidas pelas crianças referentes aos símbolos natalinos estudados. Ao indicar sua atividade (Figura 24) e explicar o motivo de sua escolha, C12 diz ter aprendido que “[...] a árvore de Natal é um elemento não vivo, mas as árvores das ruas são vivas. O papai Noel e os meninos que eu desenhei ao lado dele são seres vivos, mas a casa é elemento não vivo.” (Ent. 3). C14 (Figura 25) traz informações referentes à sua escolha, semelhantes à de sua colega, informando que “[...] nessa atividade eu aprendi que a árvore é um ser vivo, mas a árvore de Natal, essa que fica em nossa sala é um elemento não vivo.” (Ent. 3).

Ao diferenciar seres vivos e elementos não vivos, árvores naturais e árvores de Natal – sintéticas/artificiais – percebe-se que C12 e C14 realizam operações de

classificação, que nada mais é que “[...] juntar por semelhanças e separar por diferenças.” (CARVALHO; GOMES; PIRES, 2010, p. 31). Ambas reúnem sob o mesmo “rótulo” todos os itens que, conforme referem, representam seres vivos e não vivos. Ainda, ambas refinam a operação de classificação e, conseqüentemente, aperfeiçoam sua estrutura intelectual ao aprimorarem seus conceitos: usam o conceito “árvores” para abarcar aquelas de origem natural e aquelas de origem artificial. Assim, se árvores correspondem a uma classe conceitual, árvores vivas correspondem a uma de suas subclasses e árvores não vivas – como os pinheirinhos artificiais – correspondem a outra subclasse.

Zabalza (1998, p. 198-199) esclarece que a operação de classificação refere-se à capacidade da criança de “[...] observar os atributos dos objetos, de perceber as semelhanças, de reunir objetos semelhantes e de distinguir o significado de igual e diferente [...]”. Por isso, afora envolver a identificação de semelhanças e diferenças, fundamentais às primeiras operações de classificação, demanda o estabelecimento de relações de pertinência e inclusão, também evidenciadas pelas crianças.

C12 e C14 reconheceram que existem árvores naturais e essas são consideradas como seres vivos, pelos critérios de classificação utilizados na delimitação das semelhanças que as enquadram nessa categoria. Além disso, diferenciaram essas árvores das árvores de Natal, por compreenderem que estas não possuíam as mesmas características das “[...] árvores das ruas [...]”. As crianças puderam classificar e distinguir as árvores conforme seus atributos e, pela capacidade de compará-las foram capazes de diferenciá-las entre seres vivos e elementos não vivos. Elas reconhecem que ambas são árvores – integrando uma classe mais ampla e, portanto, reconhecendo-as como possíveis de serem nominadas/conceituadas como árvores –, mas revelaram que não são iguais e compõem duas subclasses: árvores vivas/naturais e não vivas/artificiais.

As duas crianças, bem como outras, estabelecem relação de pertinência, afinal, vivas ou não vivas, são árvores. Elas conseguem estabelecer relação “[...] entre cada elemento e a classe da qual faz parte.” (CARVALHO; GOMES; PIRES, 2010, p. 32), porque buscam nas similitudes que apresentam a razão para evidenciarem suas compreensões do conceito de árvore. Entretanto, a inclusão das duas subclasses – vivas e não vivas – na classe árvores não é aleatória, decorrendo de relação fundamentada nas aprendizagens edificadas: algumas são vivas,

enquanto outras não.

Muitos conhecimentos foram, progressivamente, apropriados pelas crianças no decorrer do período de trabalho. Algumas delas foram previamente delineadas no formato de objetivos de ensino e aprendizagem. Essas receberam especial atenção quando as crianças informavam atividades selecionadas e justificavam as razões para procederem as escolhas. Talvez o momento solicitasse mais que questionar o aprendido, mas demandasse investigar mais profundamente as dificuldades que percebiam ainda terem, as dúvidas que as acompanhavam sem ganharem o formato de perguntas. As aprendizagens foram constatadas pelas próprias crianças – conforme se verifica com C6 e C4 –, mas dificuldades também surgiram – percebendo-se nas razões anunciadas por C1 para a escolha de suas atividades.

Referente à primeira atividade eleita, C6 (Figura 26) informa que “[...] os animais são seres vivos. Esses que nós desenhamos são animais domésticos e selvagens.” (Ent. 3). O discurso da criança, respaldado pela atividade escolhida, revela que aprendizagens foram tecidas acerca da existência de categorias para classificar os animais, sendo assim, C6 também adquiriu noções de classificação, pois, “[...] cada vez que o aluno separa em conjuntos segundo algum critério, ele forma classes, ele classifica.” (NETO, 2001, p. 90).

A classe seres vivos abarca variadas subclasses. Para C6 uma delas inclui os animais (domésticos, selvagens e aquáticos) e a outra inclui os vegetais (árvores, plantas e frutas). Todavia, o processo de composição de subclasses pode refinar-se quando animais domésticos passam a constituir conjunto marcado por características distintivas das dos demais animais. Domésticos ou selvagens, todos são animais e, portanto pertencem à classe dos seres vivos. Árvores ou plantas, todas são vegetais e pertencem à classe dos seres vivos. Mesmo que as crianças não tenham consciências das operações de classificação levadas a termo, as desencadeiam para promover uma melhor organização de sua estrutura intelectual (CARVALHO; GOMES; PIRES, 2010).

Figura 26 – Sequência de atividades escolhidas por C6 como mais significativas

ATIVIDADE ESCOLHIDA	OBJETIVOS DA ATIVIDADE	COMENTÁRIO DA CRIANÇA
	<p>Classificar animais como domésticos e selvagens. Considerar as diferentes cores dos animais.</p>	<p><i>“[...] Aqui eu aprendi que os animais são seres vivos. Esses que nós desenhamos são animais domésticos e selvagens [...]”</i></p>
	<p>Reconhecer e caracterizar os animais aquáticos por meio de contação de história. Construir um animal aquático (peixe ou baleia) utilizando as peças do Tangran.</p>	<p><i>“[...] Nessa atividade eu aprendi que o peixe é um animal aquático. Eu fiz a cara dele triste, porque os amigos dele não foram no aniversário dele [...]”</i></p>
	<p>Utilizar formas geométricas para representação de uma imagem. Reconhecer a árvore como um ser vivo.</p>	<p><i>“[...] Eu aprendi que a árvore é um ser vivo, igual as plantas e frutas [...]”</i></p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

No momento da entrevista, a criança não classificou, especificamente, cada animal desenhado em sua atividade, mas demonstrou saber que há categorias próprias para grupos de animais, ao afirmar que *“[...] esses que nós desenhamos são animais domésticos e selvagens”*. Ao demonstrar aprendizagens construídas, referentemente ao tema estudado, percebe-se que a criança alcançou os objetivos previstos para sua tarefa e, ao fazê-lo, procedeu a operações de classificação.

Em sua segunda escolha, C6 informa que *“[...] o peixe é um animal aquático.*

Eu fiz a cara dele triste, porque os amigos dele não foram no aniversário dele.” (Ent. 3). Os objetivos esperados para a atividade estavam atrelados ao reconhecimento do peixe como um animal aquático. Secundariamente, esperava-se que compusessem a imagem do peixe utilizando peças do Tangran, conforme o modelo apresentado pela professora.

C6 pareceu não se preocupar em reproduzir o modelo apresentado, tendo em vista que construiu seu peixinho utilizando apenas duas peças do Tangran. Seguindo suas próprias instruções, ela construiu uma figura de peixe e ainda, reconheceu o mesmo como animal aquático, ao dizer que “[...] o peixe é um animal aquático [...]”. Para C6, pareceu também importante informar que seu peixe estava triste, pois “[...] os amigos dele não foram no aniversário dele [...]”.

Para Cavalcanti (1995, p. 10), o trabalho de ciências em sala de aula “[...] deve considerar que as crianças podem criar uma enorme quantidade de ideias para explicar coisas e fenômenos [...]”, assim, ao fazer lembrança de suas aprendizagens, bem como de um sentimento atribuído ao seu desenho, no dia em que o realizou, é possível compreender que a função do portfólio se apresenta como “[...] facilitadora da reconstrução e reelaboração, por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino.” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165). A criança é capaz de justificar sua escolha referenciando-a a significações pessoais, atribuídas por ela própria, acerca de suas aprendizagens.

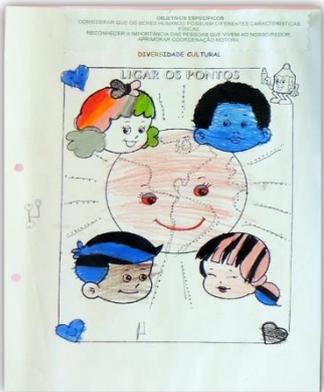
Em sua última escolha, C6 revela que “[...] a árvore é um ser vivo, igual as plantas e frutas.” (Ent. 3). Mais uma vez, além de reconhecer a árvore como um ser vivo, alcançando um dos objetivos esperados na atividade, a criança introduz em sua fala outros conhecimentos que pôde aprender no decorrer da construção de seu portfólio, estabelecendo relações entre eles, ao considerar que não somente a árvore é um ser vivo, mas também as plantas e frutas.

C6 é apenas um dos exemplos de criança a revelar aprendizagens consolidadas ao eleger atividades consideradas importantes e explicar as razões de suas escolhas. Destarte, “[...] essa forma sistemática de colecionar, selecionar, refletir sobre o que é feito, torna o portfólio um instrumento dinâmico e significativo de avaliação das aprendizagens realizadas.” (FRISON, 2008, p. 214). O que antes se fazia desconhecido revelou-se aprendido e apropriado pelos estudantes no decorrer da construção e análise de suas tarefas.

Refletindo a respeito do que sabe, a criança participa de um “[...] processo de reflexão pessoal acerca de seu processo de aprendizagem.” (ARREDONDO; DIAGO, 2009, p. 151), ou seja, ela se autoavalia, revelando o que ficou de mais importante para si ao fazer apreciação de uma produção. Ela é capaz de lembrar o que fez e dizer o que aprendeu, informando sua capacidade analítica e reflexiva a respeito de suas escolhas.

C4 (Figura 27) é outro exemplo que revela em seus dizeres aprendizagens consolidadas durante a explicação de suas escolhas. A evidência de suas conquistas foi possível, pois ela foi levada a analisar tudo o que produziu. Deste modo, a “[...] reflexão pelas crianças sobre as suas aprendizagens é parte importante do processo de avaliação e surge como uma condição imprescindível ao desenvolvimento da criança, procurando dar sentido à experiência.” (FITAS, 2012, p. 34).

Figura 27 – Sequência de atividades escolhidas por C4 como mais significativas

ATIVIDADE ESCOLHIDA	OBJETIVOS DA ATIVIDADE	COMENTÁRIO DA CRIANÇA
	<p>Reconhecer e diferenciar seres vivos e elementos não vivos. Desenvolver percepção de limites por uso da colagem de figuras dentro de um espaço determinado.</p>	<p><i>"[...] todo esse pessoal que está desenhado aqui são seres vivos e o mundo é a nossa casa e nosso planeta e ele não é um ser vivo [...]"</i></p>
	<p>Reconhecer a árvore como um ser vivo. Representar elementos não vivos com cores diferentes.</p>	<p><i>"[...] as árvores são seres vivos, mas algumas árvores podem ser elementos não vivos, como as que são de brinquedo ou de plástico. Os enfeitiños que a gente coloca na árvore de Natal não são seres vivos [...]"</i></p>
	<p>Reconhecer a árvore de Natal (Pinheiro) como um ser vivo. Perceber a estrela como elemento não vivo. Compreender uma parte do corpo (mão) como peça para montagem de uma figura coletiva.</p>	<p><i>"[...] a estrela não morre, ela está sempre lá no céu, então ela não é um ser vivo, porque ela também não nasce e não tem filhos [...]"</i></p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

Ao justificar a escolha de sua primeira atividade, C4 revela ter aprendido que *"[...] todo esse pessoal que está desenhado aqui são seres vivos e o mundo é a nossa casa e nosso planeta e ele não é um ser vivo."* (Ent. 3). Fazendo essa afirmação, a criança demonstra que, diante do que vê, sabe distinguir os seres vivos de elementos não vivos e, também, indica ter aprendido aquilo que era esperado para aquele momento, tendo em vista que sua afirmação está de acordo com os

objetivos almeçados na atividade.

A criança, ao construir seu portfólio e refletir acerca do que nele é inserido participa de um processo de conhecimento de suas próprias produções, analisando cada uma delas e percebendo suas aprendizagens mais relevantes, isto é, suas conquistas no decorrer de um processo de ensino e aprendizagem. Revela que conceitos foram apropriados, por meio de sua explicação. Ao demonstrar sua aprendizagem, C4 indica que o valor informacional do portfólio atrela-se à necessidade de que seus partícipes “[...] expressem avanços, mudanças conceituais, novas formas de pensar [...]” (CIASCA; MENDES, 2009, p. 302), ou seja, expressem aprendizagens adquiridas no decurso da construção e análise do instrumento.

Quanto à sua segunda escolha, a criança diz “[...] *as árvores são seres vivos, mas algumas árvores podem ser elementos não vivos, como as que são de brinquedo ou de plástico. Os enfeitinhos que a gente coloca na árvore de Natal não são seres vivos [...]*” (Ent. 3). Mais uma vez, “[...] analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes das atividades desenvolvidas num determinado período.” (ALVARENGA, 2001, p. 19) possibilitou à criança a capacidade de diferenciar o que são seres vivos daquilo que são elementos não vivos.

Ela compreende que as árvores podem compor duas subclasses, conforme um determinado critério de classificação, considerando que existem muitas variações de árvores – cores, tamanhos, origens, tipos etc. Comparando e percebendo que existem árvores naturais e outras “[...] *de brinquedo ou de plástico [...]*”, a criança pôde “observar a diferença entre objetos que têm existência natural no mundo (assim chamados tipos naturais, como plantas, animais, ou minerais) e aqueles que foram feitos pelos seres humanos (artefatos como máquinas, brinquedos ou edifícios) [...]” (GARDNER, 1994, p. 82). Provavelmente, para C4 todas as árvores se assemelhavam, mas após estudar a respeito do que são seres vivos, pôde compreender que existem árvores que fazem parte de um grupo e outras não, dependendo de suas características.

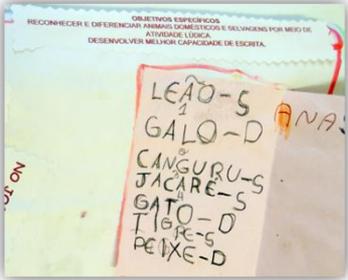
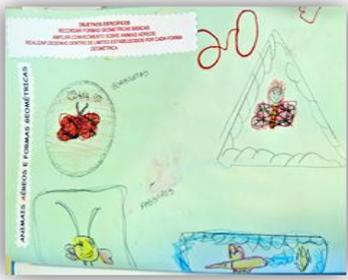
Já na terceira e última atividade escolhida, C4 informa “[...] *a estrela não morre, ela está sempre lá no céu, então ela não é um ser vivo, porque ela também não nasce e não tem filhos.*” (Ent. 3). Valendo-se de algumas características acerca dos seres vivos, a criança percebe que a estrela não é um ser vivo, por não se

enquadrar no que ela aprendeu a respeito deles.

Em suas três escolhas a criança apresentou, por meio de seus dizeres, o alcance dos objetivos esperados em cada atividade. Suas produções e explicações demonstram domínio em relação ao vivenciado no decorrer da elaboração de seu portfólio. Assim, ao analisar as suas atividades e selecionar as suas melhores produções, foi possível a cada criança “[...] refletir e tomar consciência sobre as suas conquistas e progressos e avaliar-se enquanto aprendiz.” (FITAS, 2012, p. 33).

Outro destaque, quanto às escolhas dos participantes, refere-se ao fato de que, mesmo quando todos indicam em suas falas terem aprendido algo relacionado ao tema estudado – seres vivos –, C1 transparece algumas dificuldades na apreensão de conceitos por ocasião da seleção das suas atividades (Figura 28).

Figura 28 – Sequência de atividades escolhidas por C1 como mais significativas

ATIVIDADE ESCOLHIDA	OBJETIVOS DA ATIVIDADE	COMENTÁRIO DA CRIANÇA
	<p>Compreender que animais de estimação são seres vivos.</p>	<p><i>“[...] nessa atividade eu aprendi que os animais nascem, crescem e morrem [...]”</i></p>
	<p>Reconhecer e diferenciar animais domésticos e selvagens por meio de atividade lúdica. Desenvolver melhor a capacidade de escrita.</p>	<p><i>“[...] existem um monte de animais que são seres vivos [...]”</i></p>
	<p>Recordar formas geométricas básicas. Ampliar conhecimento sobre animais aéreos. Realizar desenho dentro de limites estabelecidos para cada forma geométrica.</p>	<p><i>“[...] existem animais que são seres vivos, como os passarinhos. Eles são animais aéreos, porque moram no céu [...]”</i></p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2013. Londrina-PR.

C1, ao justificar sua primeira escolha, volta a afirmar o que já havia informado em outro momento (Ent. 2, Figura 16). Ela diz: *“[...] eu aprendi que os animais nascem, crescem e morrem.”* (Ent. 3), esquecendo-se mais uma vez que outra característica dos seres vivos é a reprodução. Ela também não faz qualquer referência à compreensão edificada relativamente ao conceito de animais domésticos, dificultando determinar o alcance ou não do objetivo esperado quando da proposição da atividade. Todavia, considerando que o bimestre já findava, é preciso compreender que *“[...] cada criança aprende no seu tempo e no seu ritmo. Nenhuma criança é igual à outra [...]”* (GANACIN; ROSSETO, 2010, s/n) e, por isso, nem sempre os objetivos almejados são alcançados em tempo hábil.

Quanto à sua segunda escolha, ela diz ter aprendido que *“[...] existem um*

monte de animais que são seres vivos.” (Ent. 3). Ao fazer essa afirmação, a criança oferece bases para vários questionamentos: Por que ela diz que *“um monte de animais são seres vivos”* e não que todos os animais são seres vivos? Ela se refere aos animais vivos e aos animais de brinquedo, de tal forma que um *“monte”* de animais seria seres vivos e outro *“monte”* seriam animais não vivos, porque de madeira, de plástico ou de pelúcia, por exemplo? Ela compreendeu, de fato, a diferença que permite a separação da classe dos animais nas subclasses elementos vivos e elementos não vivos? Qual o critério do qual se valeria para justificar que um *“monte de animais são seres vivos”*?

Nenhuma pergunta lhe foi proposta por ocasião da afirmação, o que impossibilita qualquer conclusão que não se configure inferência. Do mesmo modo, quando a criança deixa de referir-se aos animais nas subclasses domésticos e selvagens, não é possível depreender que ela não os conhece ou diferencia. Na verdade, ela não os menciona. Era fundamental ter questionado mais, para melhor apreender os conhecimentos apropriados, mas tal clareza – tanto para a professora iniciante quanto para a pesquisadora novata – apenas se apresenta depois, quando da leitura e análise das respostas anunciadas. Algumas vezes é possível resgatar o que foi perdido, pois há tempo para retomar um conteúdo ou completar informações, em outras, tudo que resta é lamentar a inexperiência e edificar-se para o momento seguinte.

Em sua última escolha, C1 informa que *“[...] existem animais que são seres vivos, como os passarinhos. Eles são animais aéreos, porque moram no céu.”* (Ent. 3). Mais uma vez, a criança parece não compreender o que são seres vivos ao afirmar que *“existem animais que são seres vivos”*, deixando margem para questionar: quais animais não são seres vivos? Ela ainda não se apropriou do conceito de seres vivos em toda a sua amplitude ou já refere a existência de animais não vivos, como os de brinquedo muito presenteados no Natal?

Ela exemplifica o passarinho como um ser vivo. Mais, ela o classifica como: ser vivo, animal e aéreo. Todavia, sua compreensão de aéreo vincula-se ao entendimento de que *“moram no céu”*, desconsiderando que a maioria das aves voa no ar – ou, para utilizar o termo privilegiado por ela, voa no céu –, bem como, que existem aves que habitam e se locomovem no solo, e que não voam, como o avestruz, a ema, o pinguim, dentre outras.

Não pode ocasionar muita surpresa que algumas nuances conceituais se percam, pois é muita informação para pouco tempo, é muito conhecimento para quem principia na compreensão de um conjunto de conceitos que se subdividem e ramificam em muitos outros, que podem ser decompostos e recompostos consoante se alterem os critérios balizadores das operações de classificação.

Para Régnier (2002, p. 5), uma das características do processo autoavaliativo concerne a “[...] expressão das dificuldades pessoais [...]”. Ao configurar-se autoavaliativo, o portfólio oferece oportunidades para identificação e análise das aprendizagens conquistadas, bem como oferece indicadores relativamente às dificuldades a serem superadas no prosseguimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando que aprender é um percurso infundável e que, aparentemente, C1 vivencia alguma dificuldade na enunciação do que compreende serem seres vivos e, ainda, na elucidação da ideia de animais como seres vivos ou elementos não vivos, brechas se configuram para ação do educador. Se o tempo letivo findou, não importa, outro tempo letivo principiará e o portfólio permitirá que professores e familiares disponham de informações e possam desenvolver ações que contribuam para o evoluir constante e progressivo da criança na apropriação do saber.

Contudo, estarem certas ou não, terem aprendido um pouco mais ou menos, apresentarem algumas dificuldades ou apenas obterem êxitos, não fizeram das crianças, bem como de suas escolhas, melhores ou piores, certas ou erradas. Pelo contrário, todas as evidenciações realizadas com base no que disseram, demonstraram o quanto se esforçaram para analisar o que produziram, reconhecendo seus progressos e conquistas e, até mesmo, oferecendo bases para o reconhecimento de algumas de suas dificuldades, a serem trabalhadas e superadas nos anos seguintes. Esse processo de análise e escolha das melhores atividades, ao conferir voz ao participante, oportunizou a cada um a chance de se tornar mais reflexivo acerca de seus feitos, podendo, mais uma vez, autoavaliar-se.

3.2 O DIA DAS APRESENTAÇÕES

Considerando que “[...] o portfólio possibilita aos pais acompanhar

detalhadamente o trabalho de seus filhos na escola.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 85), surgiu a necessidade de que as crianças apresentassem suas atividades, consideradas por elas como mais relevantes, para seus responsáveis, com a finalidade de que estes pudessem saber o que as crianças realizavam e como estavam compreendendo suas produções. Envolver a família no espaço escolar, especificamente no que diz respeito ao conhecimento da aprendizagem de seus filhos, é muito importante. Conforme Magalhães (2006, p. 118):

Quando os pais são chamados para dentro da escola, ficam mais confiantes, pois conhecem com profundidade a rotina das crianças, aliam-se como parceiros do processo educacional e percebem, cada vez mais, que o espaço que ocupam na instituição é muito importante para o desenvolvimento dos seus filhos. Ao percorrer os locais onde seus filhos aprendem, identificar o que estão produzindo, ajuda estabelecer vínculos seguros e interativos.

Ter conhecimento das atividades promovidas pela escola, participando do processo de aprendizagem das crianças, permite que os pais “[...] identifiquem aspectos nos quais seus filhos estão evoluindo, ou nos quais estão enfrentando maiores dificuldades.” (MAGALHÃES, 2006, p. 120). Desse modo, podem acompanhar com maior proximidade os percursos pelos quais a criança está caminhando e contribuir, juntamente com a escola, para que ela tenha condições favoráveis para aprender e se desenvolver.

Possibilitar às crianças uma situação na qual verbalizassem, aos seus pais, as aprendizagens elaboradas quando da realização das tarefas, delegou a cada uma delas assumir “[...] a responsabilidade por sua aprendizagem e estabelecer uma reflexão diferente com o conhecimento.” (SEIFFERT, 2001, s/n), devendo analisá-lo e apresentá-lo a outros. Deste modo, utilizar o portfólio como instrumento de ensino e aprendizagem permite uma “[...] dinâmica diferente ao trabalho da escola, dando a chance ao aluno de ser o autor de sua aprendizagem.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 85). Por isso, os estudantes foram os verdadeiros protagonistas de seus portfólios, construindo-o, analisando-o e considerando quais foram suas produções mais relevantes.

Para que as apresentações pudessem acontecer, foram necessários alguns procedimentos. Primeiramente, a equipe pedagógica da escola foi solicitada, para que a realização da reunião com os pais fosse possível. Após a permissão, foi definida a data: última reunião de pais do ano letivo – considerando a possibilidade

de um número mais expressivo de familiares presentes. Tendo em vista a data definida, foram enviados bilhetes para os pais, solicitando a presença deles neste dia.

Organizar o espaço da sala de aula também foi necessário e importante, por isso foram feitos cartazes, pelas próprias crianças, com o auxílio da professora, compostos das produções selecionadas, considerando que seria mais confortável a elas terem suas atividades facilmente acessíveis no momento da apresentação aos pais. Nestes cartazes, elas escreveram seus nomes, para que os identificassem com maior facilidade no momento da apresentação e colaram cópias das atividades selecionadas como mais relevantes, bem como a transcrição de suas explicações, revelando as razões de suas escolhas.

Após a construção de todos os cartazes, considerando que algumas crianças estavam inseguras para apresentarem suas produções, foi explicado a elas a respeito da importância de exporem suas aprendizagens para outras pessoas, entendendo que “[...] a oportunidade do aluno compartilhar sua aprendizagem é um dos momentos mais importantes da avaliação por meio do portfólio. Como ele o construiu e selecionou suas melhores produções, essa atividade valoriza todo o processo.” (VILLAS BOAS, 2008, p. 85-86).

Além de valorizar o trabalho do estudante e envolver os pais no conhecimento do que foi produzido e apreendido, as apresentações também puderam favorecer à professora regente da turma uma oportunidade de avaliar as crianças ao final do ano letivo, possibilitando a constatação daquilo que foi apropriado por elas, no decorrer da construção do portfólio, favorecendo o reconhecimento de aprendizagens alcançadas ou não.

Conforme Shores e Grace (2001, p. 21), “[...] as avaliações com portfólio integralmente implementadas encorajam a criança a refletir sobre seu próprio trabalho, realizando, assim, as conexões tão marcantes entre tópicos [aprendidos]”. A criança, ao lembrar-se do que produziu e julgar como uma aprendizagem importante sugere que o portfólio oportuniza, além das reflexões desencadeadas nos processos autoavaliativos, um acervo de lembranças, cheio de valor e informações necessárias para uma etapa de escolarização, informando se os objetivos propostos pela professora foram atendidos ou sinalizando dificuldades que ainda não foram supridas.

No dia 12 de Dezembro de 2013, aconteceram as apresentações das atividades das crianças para seus pais, com a presença de 14 crianças. A sala de aula foi organizada de maneira que todos os cartazes ficassem ao alcance das crianças, para que, ao iniciarem suas apresentações, elas pudessem se aproximar deles, relembrando e explicando suas escolhas. O momento da apresentação foi filmado, conforme permissão expressa dos presentes.

Quanto aos dizeres das crianças, percebe-se que elas puderam apresentar suas atividades assumindo “[...] a participação e a reflexão das propostas de trabalho e das conquistas realizadas com mais individualidade e autonomia.” (GASPAR, 2010, p. 103). Muitas foram fiéis ao que disseram no dia da entrevista (Ent. 3) que concederam, elucidando as razões das escolhas de suas atividades, demonstrando apropriação de conhecimento referente aos trabalhos eleitos.

C16, ao apresentar suas atividades, aponta para uma delas e diz “[...] *eu aprendi que a árvore é um ser vivo, o Papai Noel, a rena e uma flor também são. Os presentinhos não são seres vivos*”. Questionada pela professora a respeito do trenó desenhado, ela diz que “[...] *ele não é ser vivo [...]*”. A professora então indaga a respeito das outras produções, tendo em vista que a criança parecia encerrar a apresentação da primeira atividade. Apontando o dedo para sua segunda escolha, a criança informa: “[...] *nessa daqui eu aprendi que a árvore é um ser vivo, mas os desenhos que fiz do quadro e da casa são de elementos não vivos e nessa daqui [terceira atividade] eu aprendi que a árvore é um ser vivo e as outras coisas que eu desenhei, como a estrela, o sol, a nuvem e os presentinhos não são seres vivos*”.

Para C16, os conhecimentos a respeito do que é ou não ser vivo pareceram estar bastante claros. Ela apresentou suas atividades preocupando-se em distinguir cada um dos elementos que integravam seus desenhos, relembrando conceitos apresentados no decorrer da composição de seu portfólio. Mais uma vez, esse instrumento revelou potencial para levar o estudante fazer memória das aulas vivenciadas, bem como de se autoavaliar no decorrer desse processo (VALLE, 2002), reconhecendo o que aprendeu.

A apropriação da criança, no que diz respeito ao tema que estudou, revelada por meio de sua explicação, demonstra que “[...] o papel de aprender é hoje entendido como uma construção que requer papel ativo do aluno.” (DUARTE; FRISON, 2012, p. 112). Assim, ao conferir à criança oportunidade de explanar suas

produções, torna-se possível saber de fato o que ela aprendeu, principalmente quando é ela quem diz isso.

C15, também informa aprendizagens alcançadas. Apresentando uma de suas atividades ela diz que *“nessa atividade eu aprendi que o tucano é uma ave [...]”*. A professora então a questiona perguntando se o tucano é uma ave do tipo terrestre ou aérea e a criança diz que *“[...] é uma ave aérea [...]”*. Quanto às duas outras atividades, a criança informa *“[...] nessas atividades eu aprendi que a árvore de Natal é um símbolo de Natal [...]”*. Nesse momento a professora pergunta à C15 se a árvore de Natal que havia na sala de aula era um ser vivo ou um elemento não vivo e a criança responde que *“[...] é um elemento não vivo porque é de plástico [...]”*. A professora volta a questionar C15, perguntando o que são as luzes presentes nas árvores de Natal da atividade, e a criança informa que *“[...] são seres não vivos [...]”*.

O momento de exposição das atividades consideradas como mais significativas permitiu “[...] demonstração, pelo estudante, de habilidades específicas, competências e valores.” (ALVARENGA, 2001, p. 19). C15, em sua apresentação, demonstrou reconhecer diferenças entre seres vivos e elementos não vivos, bem como o conhecimento de que existem aves terrestres e aéreas.

A criança evidencia percursos de aprendizagens consolidados ao demonstrar conhecimento na análise de sua atividade. Ainda, ao ter oportunidade de construir um portfólio, participando de sua composição e organização, bem como escolhendo nele atividades mais significativas “[...] reflete sobre o que nele está contido, ou seja, auto-avalia-se.” (RÉGNIER, 2002, p. 5).

Para Valle (2002, p. 76), o que particulariza o portfólio é “[...] o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução”. Portanto, nem todas as atividades realizadas pelas crianças estavam em conformidade com os objetivos esperados pela professora, considerando que elas possuem tempos diferentes para aprenderem e em alguns momentos as explicações de suas produções evidenciaram dificuldades e erros carentes de superações. C1 e C17 demonstraram, no momento de suas exposições, dúvidas ainda presentes relativamente ao que aprenderam.

Quanto à atividade apresentada por C1, na qual apresentou dúvida em relação ao ser vivo que desenhou, é explicado por ela que *“[...] o gato é um animal*

que vive em casa”, mas, quando indagada pela professora a respeito da classificação que esse animal recebe – doméstico – ela diz não se lembrar. Assim, “[...] os diferentes resultados obtidos através do portfólio permitem mostrar pensamentos, interesses, esforços e objetivos de diferentes propostas pedagógicas e [de diferentes] conquistas de cada aluno.” (FRISON, 2008, p. 214). Conquistas estas nem sempre consoantes ao esperado.

Participar de um processo de aprendizagem, tendo o portfólio como instrumento pedagógico, permite “[...] obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que [as crianças] desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, de suas experiências, dificuldades e progressos.” (FERNANDES, 2009, p. 103). Compreender que cada criança possui características próprias implica em considerar que os caminhos trilhados pelos participantes foram divergentes, sendo necessário atentar-se às dificuldades.

C17, também demonstrou dúvidas quando apresentou uma de suas atividades, parecendo não ter se apropriado de um determinado assunto que vivenciou durante alguns momentos de composição e construção de seu portfólio. Ao explicar sua produção, ela diz “[...] *eu aprendi a desenhar uma vaca e ela é um animal selvagem [...]*”. A professora questiona a criança se a vaca realmente era um animal selvagem, lembrando que esse animal pode fazer parte do convívio das pessoas, mas a criança volta a dizer “[...] *eu acho que ela é selvagem [...]*”. Nesse momento um de seus amiguinhos – C7 – diz “[...] *a vaca é um animal doméstico porque ela pode morar no sítio com as pessoas*”.

O portfólio configurou-se como instrumento de avaliação e autoavaliação, possibilitando “[...] documentar e descrever o percurso de aprendizagem e desenvolvimento realizado pela criança.” (PARENTE, 2004, p. 57). No decorrer das apresentações, os dizeres dos participantes demonstraram aprendizagens e dúvidas ainda presentes. Por intermédio desse instrumento avaliativo e autoavaliativo, foi possível comparar objetivos esperados e aprendizagens alcançadas. Mais ainda, tornou-se visível, pelas dificuldades transparecidas, como por C1 e C17, que nem sempre o real é aquilo que se espera pelo professor, sendo necessário repensar o trabalho docente com o compromisso de que, cada vez, menos crianças terminem o ano letivo com dúvidas a respeito do que foi ensinado.

O portfólio, ao permitir que as crianças escolhessem e apresentassem suas

atividades, consideradas como mais relevantes, favoreceu a cada uma “[...] refletir sobre a trajetória da construção do conhecimento e compreender melhor o processo de apreensão do saber constituído.” (SOARES, 2012, p. 4). O portfólio, nesse estudo, teve como finalidade conceder a elas a possibilidade de “[...] se conhecerem melhor, a não delegarem a outros (professores ou pais) a capacidade de discernir o que aprenderam ou deixaram de aprender.” (ARREDONDO, DIAGO, 2009, p. 158).

Com o auxílio do portfólio, a avaliação para a aprendizagem implicou a participação efetiva dos estudantes, para apreciarem suas atividades e autoavaliarem seus percursos de aprendizagens, sendo corresponsáveis no processo de construção e apreensão de saberes. Esse instrumento permite que o “[...] papel da avaliação descola-se do professor para o aluno, consolidando-se uma avaliação formativa por redirecionar o ensino e informar sobre a aprendizagem.” (DANYELSON; ABRUTYN, 1997, p. 15).

Ao selecionarem suas atividades e considerá-las como mais significativas, tornou-se possível aos participantes desvelarem o valor informacional do portfólio, conferindo a esse instrumento a capacidade de propiciar reflexão e autoavaliação de quem o constrói, desvelando possibilidades e limitações no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que aprendizagens e dificuldades foram percebidas durante as apresentações, tanto nos dizeres das crianças, quando explicaram suas produções, quanto nos momentos pelos quais responderam às indagações feitas pela professora regente.

A apresentação das atividades favoreceu um momento de avaliação e aprendizagem a todos os envolvidos. Aos pais, mesmo que não intervindo nas apresentações, permitiu compreender os caminhos trilhados por seus filhos no decorrer de um bimestre letivo. Às crianças, ocasionou reconhecer aquilo que mais aprenderam, atribuindo significado às suas produções. À professora, oportunizou reconhecer que o portfólio, mais uma vez, favoreceu aprendizagens aos seus autores, mas também revelou dificuldades não percebidas por alguns, admitindo que o trabalho pedagógico necessita sempre ser pensado e repensado com a finalidade de que a aprendizagem seja garantida a todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há algo maior que move a todos que fazem o caminho: o entusiasmo, a dimensão do sonho, o desejo de superação, a vontade de chegar ao destino almejado.

Jussara Hoffmann, 2001.

Adentrar no universo da educação infantil com o propósito de atingir os objetivos delineados no estudo, demandou diversas leituras a respeito do campo e da temática sob foco. Mais do que leituras, foi preciso coletar e analisar dados que pudessem esclarecer o problema em questão: qual o valor informacional do portfólio, empreendido na avaliação da aprendizagem, para os seus autores, crianças que integram uma turma de educação infantil? Responder o problema exigiu dos participantes serem os verdadeiros protagonistas de toda investigação, pois eles compuseram seus portfólios e, em momentos específicos, puderam falar a respeito de suas produções, constituindo, portanto, diversas vozes, que somadas, puderam suprir a necessidade de conhecer mais acerca do potencial do portfólio na promoção da autoavaliação da aprendizagem.

As crianças analisaram suas produções, reconhecendo trajetórias. Elas puderam perceber dificuldades, superações e aprendizagens que demarcaram o caminho cursado ao longo de um bimestre. Foram capazes de se autoavaliarem quando reconheceram que “eu aprendi”, “eu errei”, “eu não sabia, mas agora eu sei”. Essas frases foram reiteradamente mencionadas, fazendo-se presentes em seus dizeres, nos momentos nos quais analisaram seus portfólios, possibilitando a compreensão de que esse instrumento, por favorecer a observação longitudinal das atividades, favorecia a apreensão de conhecimentos reconhecidos e verbalizados por seus próprios artífices.

Ao escolherem atividades mais relevantes e, ainda, apresentá-las aos pais, informando as razões de suas escolhas, foi possível mais uma vez às crianças demonstrarem o valor informativo do portfólio e aprenderem ainda mais, retomando

os conhecimentos já apropriados. As apresentações, marcadas pela expressão oral de inúmeras apropriações a respeito do tema seres vivos, também foram abalizadas por algumas dificuldades, considerando que nem todas as crianças puderam apropriar-se do conhecimento da mesma forma, demonstrando dúvidas em suas apresentações, não percebendo os erros cometidos. Esse momento evidenciou dificuldades quanto ao trabalho docente, tendo em vista a inexperiência da professora e o curto tempo pelo qual o trabalho com o portfólio foi desenvolvido.

Ainda, mesmo incumbindo as crianças à composição de seus portfólios, a adoção desse instrumento foi bastante trabalhosa, tendo em vista que demandou variabilidade didática e cuidado na progressão das tarefas, para atender as dificuldades identificadas e assegurar continuidade do trabalho pedagógico. Desde a primeira atividade desenvolvida, foi preciso recompor as demais na sequência de atividades elaborada, considerando que sempre havia algumas crianças que não se apropriavam totalmente do que lhes era ensinado.

Assim, de limites e possibilidades se constituiu o uso do portfólio no favorecimento de autoavaliação da aprendizagem para as crianças, quando comparados os objetivos das atividades propostas e os dizeres de cada participante. Contudo, limites se estabeleceram e foi importante reconhecê-los para que em outras oportunidades possam ser superados.

Vale considerar que os limites se fizeram pequenos, quando observadas as possibilidades do portfólio na consecução do estudo. As possibilidades desvelaram-se para todos os envolvidos: as crianças, a professora, a pesquisadora e os pais, deixando claro que esse instrumento, quando utilizado com objetivos estabelecidos, permite um trabalho pedagógico empenhado em promover aprendizagem e desenvolvimento, dando vez e voz aos estudantes envolvidos. O uso desse instrumento permitiu que as crianças:

- a) Reconhecessem-no como seu, ou seja, tivessem noção de que foram elas as verdadeiras construtoras de seus portfólios;
- b) Pudessem acompanhar seus próprios processos de aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo que o caminho para a construção do conhecimento é marcado por algumas dificuldades a serem superadas;
- c) Fossem corresponsáveis pela construção de suas aprendizagens,

analisando cada produção, dizendo o que acharam ao fazê-la, o que aprenderam ao observá-las, o que gostariam de aprender mais e, ainda, revelando o que foi mais significativo em relação ao estudado; e

- d) Fossem capazes de se autoavaliarem pelo fato de serem levadas a refletirem acerca de suas produções, reconhecendo sua trajetória e analisando cada passo dado, percebendo que aprender é um processo contínuo, pois conceitos são apropriados e aprofundados, bem como reconhecendo que os erros se configuram relevantes para a recomposição do trajeto rumo à apropriação do saber.

À professora, o portfólio, empreendido como instrumento de ensino e avaliação em favor da aprendizagem do estudante também foi vantajoso, tendo em vista que seu uso favoreceu-lhe:

- a) Perceber de forma contínua e longitudinal como as crianças estavam aprendendo e de que maneira se relacionavam com o que lhes era ensinado;
- b) Prover de um instrumento capaz de compilar as mais diversas atividades, permitindo uma variedade rica de dados para avaliar as aprendizagens construídas pelas crianças;
- c) Reconfigurar a sequência de atividades estabelecida, conforme percebia dificuldades das crianças em relação ao ensinado. Contudo, mesmo após diversas alterações, as dificuldades em recompor os planos de aula foram numerosas, em decorrência da inexperiência e carência de bases teóricas que permitissem, de fato, compreender as razões das dificuldades de algumas crianças; e
- d) Propor um clima de parceria com as crianças e seus pais, envolvendo-os mais com o trabalho desenvolvido no espaço escolar.

Para a pesquisadora, procurando atingir objetivos estabelecidos para o desvendamento de uma questão, o portfólio configurou-se como instrumento não só de coleta e análise de dados, mas também como instrumento pedagógico. Seu uso planejado, com objetivos balizadores, permitiu que crianças, mesmo que de tenra idade, fossem capazes de se autoavaliarem. Elas, pela análise e seleção de suas tarefas, puderam reconhecer as próprias aprendizagens.

Outra constatação a respeito desse instrumento é que seu uso está bastante atrelado a uma avaliação de perspectiva mais formativa, compromissada com o aprender, pois:

- a) Considera e evidencia erros e acertos dos estudantes, oferecendo indicadores importantes para a consecução do trabalho pedagógico favorável à superação das dificuldades para o alcance de aprendizagens;
- b) Envolve um processo contínuo de construção do conhecimento, considerando o todo e não apenas o produto final; e
- c) Favorece ao estudante, com auxílio da professora, responsabilizar-se por sua aprendizagem e avaliação da mesma, concedendo-lhe oportunidade de ser mais participativo e reflexivo.

Aos pais, esse instrumento também trouxe benefícios, tendo em vista que puderam acompanhar o percurso de aprendizagem dos filhos e, ainda, participar do momento de apresentação das melhores atividades, eleitas pelas crianças, interagindo juntamente com elas, mesmo que timidamente. Eles envolveram-se mais no dia a dia da escola e das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Os portfólios podem possibilitar inúmeras vantagens a todos os envolvidos no processo pedagógico, principalmente quando sua elaboração está embasada em objetivos prévia e claramente definidos, os critérios de análise são estabelecidos e o compromisso maior é com o desencadeamento de intervenções e realização de ações que contribuam para que o processo de aprendizagem siga o seu curso.

Esse instrumento de ensino, aprendizagem, avaliação e autoavaliação, desvela-se como possibilidade de uma avaliação transformadora, dinâmica e reflexiva, quando seu uso é planejado e objetivado em favorecer reflexão entre os envolvidos do processo de ensino e aprendizagem. O portfólio, desde que utilizado como fonte de análise, favorece aos envolvidos de sua construção, compreender percursos trilhados em tempos determinados, valendo-se de conquistas e percalços que continuem as mais diferentes caminhadas escolares.

REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Portugal: Edições ASA, 1994.

ALBUQUERQUE, C. S. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife**. 2012. 103 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

ALVARENGA, G. M. Portfólio: o que é e a que serve? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em:
<<http://www.uel.br/ccs/olhomagico/v8n1/portfol.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. M. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

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

ARAUJO, L. G. **Ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo sobre a fala institucional de sala de aula. 2009. 106 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo.

ARAUJO, S. C. **A família e o desenvolvimento da criança cega**. 2012. 205 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARREDONDO, S. C; DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. 20. ed. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex Ltda, 2009.

AZEVEDO, P. D. **Os fundamentos da prática de ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. 2007. 245 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

BAGAGI, P. S. **Habilidades funcionais de alunos com deficiência matriculados no Ensino Infantil**: avaliação de professores. 2010. 98 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Carlos.

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

BELEI, R. A. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, n. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1770/1645>>
. Acesso em: 1 maio 2014.

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

BEZERRA, P. B. **Ler com os ouvidos: concepções e práticas escolares de leitura de professores na educação infantil**. 2011. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BODONI, P. S. B. **Efeitos de um curso de formação de professores sobre avaliação nos comportamentos de avaliar de uma professora de educação infantil**. 2008. 272 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BONAFINI, M. C. **Avaliação da aprendizagem: contemplando o Universo da educação infantil**. 2006. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BOURSCHEIDT, L. **A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema off/wuytack**. 2008. 123 fls. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Brasília. Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1997. (Série Textos Básicos, 15).

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

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

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. v.1. Brasília: MED/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. **Referencial curricular nacional para educação infantil**.

v. 3. Brasília: MED/SEF, 1998.

BRUNO, M. M. G. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos.** 2005. 160 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

BRITTO JÚNIOR, A. F; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BRUSAMARELLO, S. **Desenvolvimento Neuropsicomotor de Lactentes Gemelares.** 2011. 98 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

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

CARVALHO, A. M. F. T; GOMES, M. T; PIRES, M. N. **Fundamentos teóricos do pensamento matemático.** Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2010.

CASTILHO, A; RODRIGUES, P. Práticas de avaliação em educação de infância: evidências de uma investigação naturalista em três jardins de infância diferentes. In: CARDONA, M. J; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Avaliação na educação de infância.** Viseu: PsicoSoma, 2012. p. 78-96.

CASTRO, N. P. S. **Sabia que já sei ler?** Reflexões sobre a aprendizagem-ensino da linguagem escrita no cotidiano escolar. 2011. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CAVALCANTI, Z. **Trabalhando com história e ciências na pré-escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CIASCA, M. I. F. L; MENDES, D. L. L. L. Estudos de avaliação na educação infantil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 293-304, mai./ago. 2009.

CIRIACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam matemática na infância e suas relações com a ampliação do ensino fundamental.** 2012. 334 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

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

COELHO, M. F. D. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** 2009. 127 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

CORREA, M. T. O. **Avaliação e qualidade da educação infantil**: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. 2007. 248 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

CORREA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Carlos.

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

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

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

DIAS, F. A. **Rodas de leitura na escola**: construindo leitores críticos. 2011. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

DIDIER, M. C. C. **Os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: o que dizem os alfabetizadores de Jaboatão dos Guararapes e Camaragibe. 2011. 260 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

DIDONET, V. Entre a educação pré-escolar e a escola mudam as práticas de avaliação: a avaliação e a educação infantil. In: CARDONA, M. J; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Avaliação na educação de infância**. Viseu: PsicoSoma, 2012. p. 352-370.

DUARTE, A. P. P; FRISON, L. B. Estratégias autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 4, n. 7, p. 110-125, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/218>>. Acesso em 10 jan. 2014.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FITAS, A. C. P. **A avaliação das aprendizagens na educação pré-escolar**: o portfólio das crianças. 2012. 150 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre.

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

_____. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. 2. ed. São Paulo: Monitor, 2005.

FLORES, D. B. **Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças no contexto da creche**. 2012. 166 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FREITAS, M. L. P. F. **Crianças cegas e videntes na educação infantil:** características da interação e proposta de intervenção. 2008. 114 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

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

GALLO, B. C. **Qualidade na educação infantil pública:** concepções das famílias usuárias. 2010. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

GANACIN, V. L. M.; ROSSETO, E. **O lúdico na construção do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_edespecial_artigo_vera_lucia_marques_ganacin.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

GARCEZ, A; DUARTE, R; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28282>>. Acesso em: 1 maio 2014.

GARDNER, H. **A criança pré-escolar:** como pensa e como a escola pode ensiná-la. Tradução de Carlos Alberto Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARNICA, K. R. H. **Avaliação e treinamento de habilidades sociais de crianças em idade pré-escolar.** 2009. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

GASPAR, D. Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação. 2010. 226 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

GENNARO, L. R. M. **Análise teórica de itens referentes a pessoas com deficiência da Infant Toddler Environment Rating Scale - Revised Edition.** 2005. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GIL, A. C. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GODOI, E. G. **Avaliação na creche:** o caso dos espaços não-escolares. 2006. 240 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, C. C. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal:** concepções e práticas docentes. 2011. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Música) –

Universidade Federal de Rondônia, Rondônia.

GOMES, M. T. **O portfólio na avaliação da aprendizagem escolar**. 2003.83 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GONSALES, T. P. **Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantis**. 2012. 184 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

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

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e protejo de trabalho**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INVERNIZZI, L. **Educação física na classe hospitalar do Hospital Infantil Joana de Gusmão: delineando uma proposta de ensino para os anos iniciais**. 2010. 187 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

JUSTO, J. S; VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 760-774, 2009. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v9n3/artigos/pdf/v9n3a13.pdf>>. Acesso 1 maio 2014.

LAGE, N. **A reportagem: teoria e prática de entrevista e pesquisa jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LEME, V. B. R **Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares e a sua relação com as habilidades sociais educativas parentais**. 2008. 291 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

LIBÂNIO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 19-44.

LIMA, M. C. B. **A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância**. 2010. 187 fls. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

LONDRINA. EMEB. **Projeto Político Pedagógico**, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSARDO, R. C. **Avaliação em educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. 2007. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

MAGALHÃES, C. **Portfólio na educação infantil: desvelando possibilidades para a avaliação formativa**. 2007. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MALDONADO, D. P. **Prevenção de problemas de comportamento em crianças pré-escolares: intervenção envolvendo múltiplos agentes**. 2011. 120 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. 2004. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2014.

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

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 fev. 2014.

MASSARO, M. **Música por meio de sistemas de comunicação alternativa: inserção do aluno com deficiência na atividade pedagógica**. 2012. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

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

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R;

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-30.

MOURA, E. M. B. **A avaliação na educação infantil e sua relação com os processos de aprendizagem**. 2007. 171 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MUNIZ, A. S. R. **A geometria na educação infantil: concepções e práticas de professores**. 2010. 189 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Carlos.

MONDIN, E. M. C. **Contexto e comportamento: definindo as interações na família e na pré escola**. 2006. 237 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba.

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

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

NASCIMENTO, M. V. **Programa de formação de docente/MAGISTER-UFC: verso e reverso das práticas educativas do ensino em artes**. 2007. 139 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

NEIVA-SILVA, L; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em psicologia. **Estudos de Psicologia**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a05v07n2.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

NETO, E. R. **Didática da matemática**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Unioeste**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 1-16, out/dez. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 1 maio 2014.

OLIVEIRA, C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/revista/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=637&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 1 maio 2014.

OLMEDO, P. C. **Perfil psicomotor de alunos na educação infantil**. 2004. 99 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Papyrus, 2000.

PARENTE, M. C. C. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância**: sete jornadas de aprendizagem. 2004. 383 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2004.

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

PIERUCCINI, J. **Letramento literário**: leitura de contos populares na educação. 2010. 199 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

PINTO, R. G; BRANCO, A. U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 511-525, out. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2009000200020&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2014.

PIVA, V. M. **Um estudo utilizando a Escala LIS – YC (Escala Leuven de Envolvimento para crianças pequenas)**. 2009. 132 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

PROENÇA, M. A. R. **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil**: de Alice para Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência. 2009. 205 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RAVELLI, A. P. X. **e-Portfólio**: aprendizagem baseada em problemas no cuidado de enfermagem no puerpério imediato/Greenberg. 2012. 261 fls. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIS, J. A. B. O. **Atividade na pré-escola**: concepções teóricas e prática docente. 2008. 161 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

RÉGNIER, J. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 53-68, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=688&dd99=pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

ROMBE, P. G. **Comportamento lúdico de crianças pré-termo e seu desenvolvimento neuropsicomotor**. 2012. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

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

SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P; ARAÚJO, F. (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico, 2002. p. 75 – 84.

SEIFFERT, O. M. L. B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, Londrina, v. 8, n. 1, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.ccs.uel.br/olhomagico/v8n1/portulun.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

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

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

SILVA, A. V; LORIZOLA, D. A. De “porta folhas” a portfólio: construção coletiva para a avaliação da aprendizagem. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, v. 1, n. 1, p. 125-132, nov. 2007. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/anudo/article/view/749/574>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SILVA, E. A. et al. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**, v. 2, n.2, p. 95-104, nov. 2010. Disponível em: <http://www.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110115.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

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

SOARES, V. O. V. **Análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento nas categorias de base do futebol**: relações com as capacidades cognitivas. 2011. 236 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências do Esporte) – Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte.

SOARES, S. L. Avaliação formativa, portfólio e autoavaliação. In: XVI ENDIPE, 2012, UNICAMP. **Anais....** Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 1-12. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1826c.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014.

SOUZA, A. L. G. **A avaliação da educação infantil em escolas montessorianas**: elaboração e validação de instrumento. 2010. 58 fls. Dissertação (Mestrado

Profissional em Avaliação) – Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro.

SOUZA, J; KANTORSKI, L. P; LUIS, M. A. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>>. Acesso 1 maio 2014.

SOUZA, N. A. **A avaliação da aprendizagem na construção do saber e do fazer docente**. 1999. 320 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 1999.

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

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

TEIXEIRA, J. B. M. **Estudo exploratório de dois instrumentos para avaliação do desenvolvimento da linguagem de crianças entre 3 e 6 anos**. 2006. 66 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

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

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

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, I. A. R. Avaliação escolar: falando de portfólio e de recuperação paralela. In: ACÚRCIO, M. R. B. (Org.). **Questões urgentes na educação**. Porto Alegre: Artmed/Rede Pitágoras, 2002. p. 70-108.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto-político pedagógico ao cotidiano na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

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

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

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

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZUQUIERI, R. C. B. **Ensino de ciências na educação infantil: análises de prática docentes na abordagem metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2007. 228 fls. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade de São Paulo/Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Bauru.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Título da Pesquisa:**

“O valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa “O valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil”, realizada na “Escola Municipal Eugênio Brugin”, em Londrina - PR”. O objetivo da pesquisa é “mapear e compreender os limites e possibilidades do portfólio avaliativo, assumido em perspectiva formativa, possibilitar a autoavaliação da aprendizagem, por crianças que integram uma turma de educação infantil”. A participação de seu(sua) filho(a) é muito importante e ela se daria da seguinte forma: (a) construção de portfólios; (b) respostas à entrevistas. Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu(sua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se de participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à pessoa de seu(sua) filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos, contados a partir do término da pesquisa, as filmagens, gravações de áudio e transcrições realizadas pelo uso desses instrumentos serão destruídos.

O benefício esperado para o estudo é aprofundar o olhar sobre o valor informacional dos portfólios para os seus autores, de maneira a melhor elucidar quão cientes estão de suas aprendizagens.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado pela participação de seu(sua) filho(a). Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Larissa Costa Correia, Rua Benjamin Franklin, 300 apto 202, bloco 4, Londrina – PR, (43) 3351-6229/ (43) 8422-7350. larissacorreia@hotmail.com), ou

procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, nº 60, no telefone 33712490 ou por e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue ao(a) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2013.

Pesquisador Responsável

RG: 11.005.946-9

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo a participação de meu(minha) filho(a) **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura do responsável (ou impressão dactiloscópica): _____

Assinatura da criança (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

**APÊNDICE B - Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de
Instituição Coparticipante**

**DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO
Co-PARTICIPANTE**

(PAPEL TIMBRADO DO SERVIÇO ENVOLVIDO)

Local, __ de _____ de 2013.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do(a) _____, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“O valor informacional do portfólio na autoavaliação da aprendizagem: em foco, a educação infantil”** sob a responsabilidade da mestrandia Larissa Costa Correia, orientada pela professora Sandra Aparecida Pires Franco, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 2015.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão as 20 crianças de uma turma de educação infantil, nível IV, sendo os dados coletados por observação – com uso de recursos escritos, fotográficos e filmográficos –, entrevistas e documentos produzidos pelas crianças, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Responsável pelo Serviço, Instituição,
Departamento etc.

(nome,cargo,carimbo funcional)

APÊNDICE C – Sequência de atividades elaborada pela pesquisadora**SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES**

TEMA NORTEADOR

Seres vivos.

CONTEÚDOS

1. Seres vivos e elementos não vivos;
2. Animais domésticos e selvagens;
3. Animais terrestres, aquáticos e aéreos;
4. Diversidade cultural: seres vivos e elementos não vivos;
5. Natal: seres vivos e elementos não vivos.

OBJETIVOS GERAIS

1. Compreender características de seres vivos e de elementos não vivos, reconhecendo-os em diferentes ambientes;
2. Diferenciar seres vivos de elementos não vivos, localizando-os no seu entorno;
3. Ampliar o domínio da relação grafema e fonema, a partir dos nomes de seres vivos e de elementos não vivos;
4. Compôr narrativas orais, evidenciando aprendizagens acerca dos seres vivos e elementos não vivos;
5. Proceder a registros quantitativos e efetivar operações matemáticas utilizando imagens de seres vivos e elementos não vivos;
6. Compreender a importância dos seres vivos e dos elementos não vivos para o meio ambiente; e,
7. Envolver-se na identificação das dificuldades de aprendizagem e na sua superação.

ROTINA

1. Música de boas vindas.
2. Leitura do alfabeto.
3. Contagem das crianças.
4. Contagem de números.
5. Escolha do ajudante do dia.
6. Escrita do nome do ajudante.
7. Desenho no quadro de seres vivos e/ou elementos não vivos, feitos pelas crianças ou pela professora.

Aula 1: Segunda-feira 07/10

Conteúdos

Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Identificar seres vivos e elementos não vivos.

Diferenciar seres vivos de elementos não vivos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Apresentar para as crianças as pastas dos portfólios que serão construídos por elas ao longo do 4º bimestre, pautando-se de um tema central: seres vivos.
- Solicitar que cada criança localize em revistas imagens de seres vivos.
- Após localizar, deverão recortar e colar em uma folha sulfite específica.
- Fazer o mesmo procedimento em outra folha sulfite, contudo, deverão localizar, recortar e colar imagens de elementos não vivos.

SERES VIVOS

(Atividade de portfólio)

**ELEMENTOS NÃO
VIVOS**

(Atividade de portfólio)

Recursos

Folhas de sulfite, revistas, tesouras e colas.

Aula 2: Terça-feira 08/10

Conteúdos

Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Ampliar conhecimento a respeito de seres vivos.

Reconhecer diferentes tipos de seres vivos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Solicitar às crianças que contem as imagens dos seres vivos e dos elementos não vivos encontrados por elas na atividade do dia anterior.
- As crianças deverão, na folha da atividade, registrar a quantidade de imagens de seres vivos e de elementos não vivos que localizaram.
- Com auxílio da professora, que passará em cada carteira para orientações e indagações, cada criança deverá analisar se as imagens dos seres vivos e dos elementos não vivos localizadas estão realmente corretas, considerando que seres vivos, necessariamente nascem, crescem se reproduzem e morrem.
- Ao perceberem seus equívocos, deverão fazer um círculo vermelho identificando que aquela imagem não corresponde ao objetivo esperado.
- Após reconhecerem seus erros e acertos, as crianças que cometeram equívocos deverão contar novamente as imagens de seres vivos e não vivos, considerando apenas as corretas. Assim, deverão escrever em cada folha o número correto das imagens de seres vivos e de elementos não vivos encontradas.
- Em grupos compostos por quatro crianças, elas deverão localizar, recortar e colar em uma folha sulfite imagens de seres vivos e de elementos não vivos diferentes, ou seja, não podem colar só pessoas, só animais, só plantas, ou só bactérias (Atividade de portfólio).
- Após colarem as imagens, os grupos deverão contar e escrever a quantidade de imagens localizadas.

Tarefa

Desenhar um ser vivo que começa com a letra de seu nome (Atividade de portfólio).

Recursos

Canetinha vermelha, revistas, colas, tesouras, lápis de cor e folhas de sulfite.

Aula 3: Quarta-feira 09/10

Conteúdos

Seres vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer a variedade de seres vivos.

Identificar a semelhança entre as letras iniciais de seus nomes e de seres vivos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda com as crianças e sentar no chão da sala, solicitando que as crianças fiquem próximas aos colegas que realizaram a atividade do dia anterior.
- Solicitar que cada grupo de crianças apresente sua atividade para que percebam e compartilhem a diversidade de seres vivos localizados.
- Questionar às crianças sobre as imagens que não correspondem aos seres vivos, perguntando para todos os motivos de determinada imagem (percebida como não correspondente) não ser um ser vivo.
- Solicitar que os grupos circulem com uma canetinha com cor vermelha os equívocos cometidos.
- Ainda em roda com as crianças, solicitar que cada uma apresente sua tarefa: ser vivo que começa com a letra de seu nome.
- Retornando em suas carteiras, cada criança deverá localizar em revistas a maior quantidade possível da letra inicial de seu nome e conforme forem localizando, deverão recortar e colar as letras na folha em que realizou a tarefa (Atividade de portfólio).
- Após encontrar as letras, cada criança deverá contar e escrever na folha da tarefa quantas letras encontrou.

Recursos

Canetinha vermelha, revistas, colas e tesouras.

Aula 4: Quinta-feira 10/10

Conteúdos

Seres vivos.

Duração

2h30m

Objetivos específicos

Relacionar letras correspondentes entre seres vivos e o nome próprio.

Identificar a semelhança entre as letras iniciais de seus nomes e de seres vivos.

Compor palavras: nome do ser vivo que desenhou e nome próprio com recorte de revista.

Atividades

- Rotina inicial.
- Com o auxílio da professora, cada criança deverá localizar as letras que compõe o nome do ser vivo que desenhou (os que começam com a mesma letra de seu nome) e colar uma do lado da outra em uma folha sulfite, formando a palavra correspondente ao nome de seu ser vivo.
- Para as crianças que não conseguirem formar o nome do ser vivo, a professora escreverá o nome do ser vivo e a criança irá colar as letras em cima do que foi escrito pela professora.
- Após colarem as letras e comporem os nomes dos seres vivos, cada criança deverá localizar as letras que compõe seu nome próprio, colando-as acima do nome do ser vivo já colado.
- Após a composição dos nomes, cada criança deverá relacionar (com lápis) as letras iguais do nome próprio com as letras que compõe o nome dos seres vivos (Atividade de portfólio).

Tarefa

Trazer fotografia ou um desenho do animal de estimação que tem ou que gostaria de ter (Atividade de portfólio).

Recursos

Folhas de sulfite, revistas, cola e tesoura.

Aula 5: Sexta-feira 11/10

Conteúdos

O ser vivo que tenho em casa: animais de estimação.

Duração

1h40m

Objetivos específicos

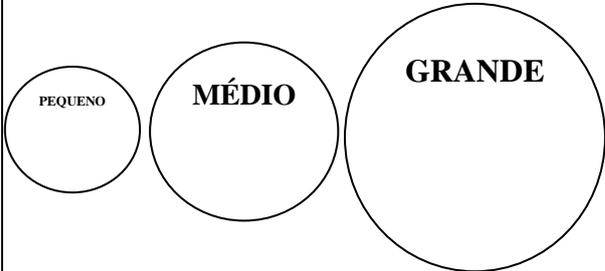
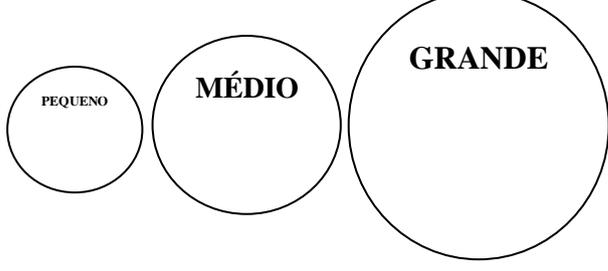
Compreender que animais de estimação são seres vivos.

Identificar e diferenciar medidas e proporções entre seres vivos.

Estabelecer comparações entre tamanhos dos animais de estimação e dos animais de estimação dos amigos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Cada criança deverá apresentar as fotografias ou desenhos que trouxeram dos animais domésticos que tem ou que gostaria de ter, dizendo o nome e tamanho de seu animal.
- Em dupla, cada criança irá analisar o tamanho de seu animal de estimação e o tamanho do animal de estimação de seu amigo. Após analisarem, deverão pintar a tabela: (Atividade de portfólio):

O SER VIVO QUE TENHO EM CASA É:	O SER VIVO DO (A) _____ É:
	

Recursos

Lápis de cor e atividade fotocopiada.

Aula 6: Quarta-feira 16/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Conhecer diferentes animais domésticos e selvagens.

Conhecer diferentes formas de animais domésticos e selvagens se alimentarem.

Diferenciar animais domésticos de animais selvagens.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda com as crianças e sentar no chão da sala.
- Conversar com as crianças a respeito da alimentação dos animais domésticos, indagando-as a respeito das diferentes formas que alimentam seus animais, relacionando formas semelhantes ou iguais de alimentação.
- Apresentar para as crianças um livro com diversas figuras de animais selvagens.
- Questionar se aqueles animais podem ou não viver diretamente conosco (em nossas casas, fazendas, chácaras ou sítios).
- Levantar as hipóteses das crianças e suas razões a respeito da possibilidade dos animais apresentados viverem ou não em contato direto com os seres humanos.
- Questionar se os animais apresentados também se alimentam como os animais domésticos, tendo em vista que os animais selvagens caçam seu próprio alimento, diferentemente dos animais domésticos.
- Ao retornarem às suas carteiras, cada criança deverá fazer individualmente a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio):

**RECORTE OS ANIMAIS ABAIXO E COLE-OS NO
QUADRO CORRESPONDENTE:**

DOMÉSTICOS	SELVAGENS




- Após realizar a atividade proposta, cada criança deverá contar a quantidade de animais classificados como domésticos e selvagens, registrando a quantidade de cada tipo no campo específico.

Recursos

Livro “O sentido da vida” de Bradley Trevor Greive, tesouras, colas, lápis de cor, atividade fotocopiada.

Aula 7: Quinta-feira 16/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

2h30

Objetivos específicos

Reconhecer e diferenciar animais domésticos e selvagens por meio de atividade lúdica.

Desenvolver melhor capacidade de escrita.

Atividades

- Rotina inicial.
- Realizar entre as crianças um bingo sobre animais:
- Cada grupo, composto por quatro crianças, receberá uma cartela de bingo com figuras de animais.
- A professora irá sortear os animais e irá compor o nome do animal sorteado no quadro, letra por letra, para que as crianças, no decorrer de cada letra escrita, descubram qual é o nome do animal.
- Após descobrirem o nome do animal, coletivamente, deverão dizer se aquele animal é doméstico ou selvagem.
- Cada criança deverá escrever os nomes dos animais em uma folha sulfite e registrar na frente do nome a letra D ou S, considerando D para domésticos e S para selvagens (Atividade do portfólio).

Recursos

Cartelas de bingo e folhas de sulfite.

Aula 8: Sexta-feira 18/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

1h40m

Objetivo específico

Reconhecer animais domésticos e selvagens conforme suas atuações no meio ambiente por meio de atividades lúdicas.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda com as crianças na quadra da escola.
- Explicar para elas como é a brincadeira da mímica:
- Cada criança será escolhida pela professora para fazer a mímica de um animal (Atividade do portfólio: foto das crianças fazendo mímica).
- A dica dada para a turma adivinhar será: animal doméstico ou selvagem.
- Ganha a criança que obtiver mais acertos.

Aula 9: Segunda-feira 21/10

Conteúdos

Seres vivos e elementos não vivos: animais selvagens.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Conhecer alguns animais selvagens e suas características.

Diferençar seres vivos de elementos não vivos, considerando como seres vivos os animais selvagens presentes em uma história.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar no chão da sala uma roda com as crianças.
- Realizar a leitura do livro: Selva: amigos animais.
- Após término da leitura, questionar às crianças a respeito dos animais apresentados na história.
- Cada criança deverá escolher um animal da história e o desenhar em uma folha de sulfite.
- Além de desenhar um animal selvagem, presente na história que ouvirem, cada criança deverá desenhar um outro ser vivo – que não seja animal – e dois elementos não vivos (Atividade do portfólio).
- Após o término do desenho, cada criança deverá circular os seres vivos com a cor verde e os elementos não vivos com a cor preta.

Recursos

Livro: “Selva: amigos animais” – Livraria Ciranda Cultural, folhas de sulfite, lápis de cor.

Aula 10: Terça-feira 22/10

Conteúdos

Seres vivos e elementos não vivos.
Animais.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Diferenciar seres vivos de elementos não vivos.
Apresentar como ser vivo um animal diferente do desenhado na atividade anterior.
Compor paisagem (céu, chão e outros elementos).
Representar animais que iniciam com as vogais A, E, I, O, e U.

Atividades

- Rotina inicial.
- Cada criança deverá mostrar ao seu grupo o animal que desenhou na atividade do dia anterior.
- Em grupo, elas deverão verificar com o auxílio da professora se houve equívocos quanto aos círculos realizados no desenho (cor verde para seres vivos e cor preta para elementos não vivos).
- Ao perceber seus erros, cada criança deverá assinalar com um X de cor vermelha para identificação de seus equívocos.
- Antes de iniciar a próxima atividade, a professora irá distribuir no chão da sala imagens de vários animais.
- Cada criança deverá desenhar uma paisagem que contenha céu, chão, animais diferentes dos desenhados no dia anterior e dois seres vivos, também diferentes daqueles desenhados no dia anterior (Atividade do portfólio).
- Cada criança deverá circular os seres vivos com a cor verde e os elementos não vivos com a cor preta.

Tarefa

Desenhar animais que começam com as vogais: A – E – I – O – U (Atividade do portfólio).

Recursos

Canetinha vermelha, folhas de sulfite, lápis de cor, imagens de animais.

Aula 11: Quarta-feira 23/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Classificar animais como domésticos e selvagens.

Identificar animais que iniciam com as vogais A, E, I, O, e U.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda com as crianças no chão da sala para que cada uma apresente a atividade realizada no dia anterior
- Cada criança deverá apresentar seu desenho e juntas irão considerar se os círculos na cor verde para seres vivos e na cor preta para elementos não vivos foram feitos corretamente.
- Voltando aos seus lugares, cada criança irá observar a tarefa que fez (Animais que iniciam com as vogais A, E, I, O e U).
- Cada criança deverá desenhar ao lado de cada animal uma casinha, representando os domésticos e uma árvore, representando os animais selvagens.

Recursos

Lápis de cor.

Aula 12: Quinta-feira 24/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

2h30m

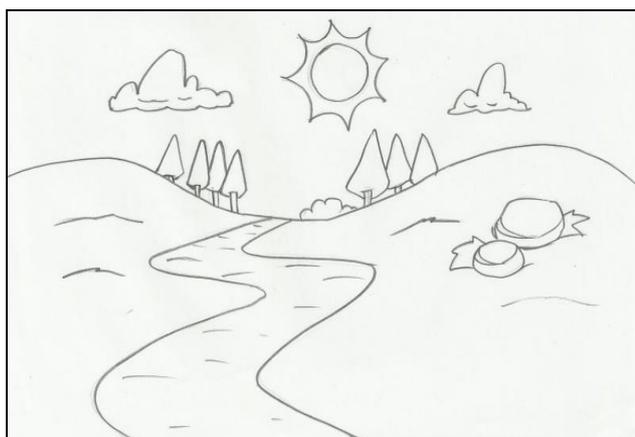
Objetivos específicos

Classificar animais como domésticos e selvagens.

Considerar as diferentes cores dos animais.

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar cinco grupos compostos por quatro crianças.
- Cada grupo será responsável por desenhar animais com uma cor (amarelo, preto, verde, azul ou marrom), conforme sorteio.
- Cada grupo deverá desenhar em folha sulfite apenas animais da cor de seu grupo.
- Após o desenho e pintura dos animais, cada grupo deverá colá-los em uma paisagem, disponibilizada pela professora (Atividade do portfólio).



- Após as colagens, os grupos deverão pintar a paisagem coletivamente e classificar os animais entre domésticos e selvagens, colando as letras D (doméstico) ou S (selvagem), disponibilizadas pela professora.

Recursos

Lápis de cor: amarelo, verde, marrom, azul e preto, atividades fotocopiadas (paisagem), letras D e S digitadas e impressas pela professora, colas e tesouras.

Aula 13: Sexta-feira 25/10

Conteúdos

Animais domésticos e selvagens.

Duração

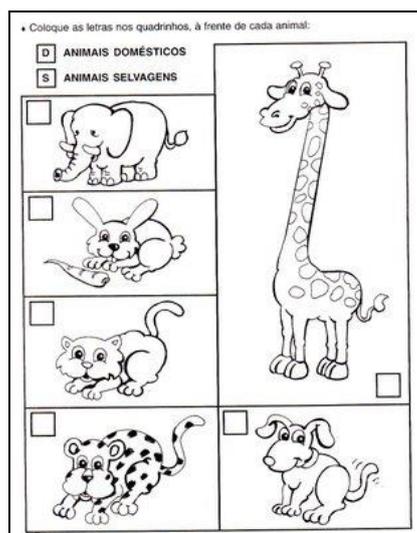
1h40m

Objetivo específico

Reconhecer e classificar animais entre domésticos e selvagens.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar com as crianças acerca das características dos animais domésticos e selvagens.
- Distribuir e explicar a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio):
As crianças deverão observar a atividade e escrever no quadro correspondente a letra D, quando o animal for doméstico ou S, quando o animal for selvagem.
Após classificar os animais, cada criança deverá pintar sua atividade.



Recursos

Atividade fotocopiada, lápis e lápis de cor.

Aula 14: Segunda-feira 28/10

Conteúdos

Animais aquáticos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer e caracterizar os animais aquáticos por meio de contação de história.
Construir um animal aquático (peixe ou baleia) utilizando as peças do Tangran.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar com as crianças os assuntos já estudados: seres vivos e elementos não vivos, animais domésticos e selvagens.
- Questioná-las a respeito dos animais que vivem na água, levantando hipóteses acerca do nome específico atribuído a essa classificação de animal.
- Formar uma roda no chão da sala e iniciar a contação de história do livro: Meu primeiro livro dos golfinhos e baleias.
- Após leitura da história, relembrar com as crianças os nomes dos animais que estavam presentes na história e questioná-las a respeito de seus habitats.
- Desenhar as peças do Tangran no quadro formando um peixe e uma baleia.
- Entregar para cada criança uma folha com as peças do Tangran desenhadas e pedir que elas pintem e recortem as peças.
- Solicitar que cada criança, em sua carteira, construa com as peças do Tangran um peixe ou uma baleia, tendo por baliza o desenho que a professora fez no quadro.
- Após construção, cada criança deverá colar o animal montado em uma folha sulfite (Atividade de portfólio).

Recursos

Livro: “Meu primeiro livro dos golfinhos e baleias” – Livraria Ciranda Cultural, fotocópias de Tangran, lápis de cor, tesouras e cola.

Aula 15: Terça-feira 29/10

Conteúdos

Animais aquáticos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Diferenciar animais aquáticos de animais aéreos e terrestres.

Atividades

- Rotina inicial.
- Atividade fotocopiada (Atividade do portfólio):
- As crianças deverão, individualmente, pintar os animais que vivem na água.
- Após pintarem, deverão contar a quantidade de animais aquáticos encontrados e registrar o número na folha da atividade.



Recursos: Lápis, lápis de cor e atividade fotocopiada.

Aula 16: Quarta-feira 30/10

Conteúdos

Animais terrestres.

Duração

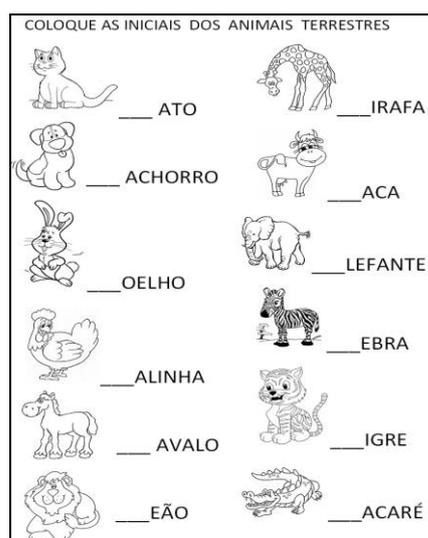
2h10m

Objetivos específicos

Conhecer animais terrestres, considerando suas características.
Identificar as letras iniciais dos animais terrestres.

Atividades

- Rotina inicial.
- Perguntar às crianças quais os que elas conhecem que vivem e andam apenas na terra (solo).
- Explicar que assim como os animais domésticos (que podem ser criados pelos homens), selvagens (que vivem sem intervenção do homem), aquáticos (que vivem no mar), os animais que vivem na terra são denominados como animais terrestres.
- Pedir que cada criança desenhe no quadro um animal que vive apenas na terra.
- Após realizarem os desenhos, contar coletivamente a quantidade de animais.
- Entregar uma atividade fotocopiada (Atividade do portfólio).
- Oralmente, indagar à turma a respeito das letras que faltam para compor os nomes dos animais, lembrando sempre do som de cada palavra.
- As crianças, com auxílio da professora, poderão relacionar as letras iniciais, percebidas como faltosas, com as letras que iniciam os nomes dos colegas.
- Após a realização da atividade, cada criança deverá contar a quantidade de animais terrestres e registrar o número na folha.



Recursos

Atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 17: Quinta-feira 31/10**Conteúdos**

Animais terrestres e aquáticos.

Duração

2h30m

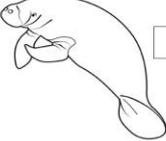
Objetivos específicos

Reconhecer os diferentes habitats dos animais.

Diferenciar animais terrestres de animais aquáticos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar com as crianças os animais terrestres e aquáticos que aprenderam nos dias anteriores.
- Distribuir a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio):
- Solicitar que na hora da realização da atividade, as crianças deverão conversar com seus colegas do grupo para levantar hipóteses a respeito da classificação de cada animal.
- Após a realização da atividade, cada criança deverá fazer a contagem e registro da quantidade de animais pintados.

NOME _____			
PROFESSORA _____	DATA _____		
COLOQUE A PARA ANIMAIS AQUÁTICOS E T PARA ANIMAIS TERRESTRES			
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Recursos

Atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 18: Sexta-feira 01/11

Conteúdos

Animais aquáticos, animais terrestres, animais domésticos e animais selvagens.

Duração

1h40m

Objetivos específicos

Representar animais por meio de numeração progressiva: 1, 2, 3 e 4.

Classificar animais como aquáticos, terrestres, domésticos e selvagens.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar com as crianças as características dos animais aquáticos, terrestres, domésticos e selvagens.
- Solicitar que cada grupo desenhe no quadro um animal de cada classificação.
- Apresentar imagens de vários animais às crianças e questioná-las oralmente sobre a classificação de cada animal.
- Distribuir a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio), na qual as crianças deverão desenhar os animais solicitados.

<p style="text-align: center;">VAMOS RELEMBRAR O QUE JÁ APRENDEMOS? DESENHE:</p> <p style="text-align: center;">1 ANIMAL AQUÁTICO</p> <p style="text-align: center;">2 ANIMAIS TERRESTRES</p> <p style="text-align: center;">3 ANIMAIS DOMÉSTICOS</p> <p style="text-align: center;">4 ANIMAIS SELVAGENS</p>

Recursos

Atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 19: Segunda-feira 04/11

Conteúdos

Animais aéreos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Conhecer alguns animais aéreos.

Reconhecer algumas características de alguns animais aéreos.

Realizar pintura pautando-se de limites estabelecidos, tanto de cores (três cores), quanto dos limites da figura.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar coletivamente os nomes denominados aos animais (terrestres e aquáticos).
- Em uma roda formada no chão da sala, cada criança deverá, mesmo que repetido, dizer o nome de um animal que vive no ar.
- Informar às crianças que assim como animais que vivem na água são denominados como aquáticos e os que vivem na terra (chão) são denominados como terrestres, os animais que vivem no ar são denominados como aéreos.
- Continuar em uma roda e ler as charadas presentes no livro das Aves (biblioteca da escola) para que as crianças adivinhem qual ave estou me referindo.
- Em seus lugares, as crianças deverão fazer a seguinte atividade (Atividade de portfólio):

**Recursos**

Livro das Aves (Biblioteca da Escola), canetinha vermelha, atividade fotocopiada, giz de cera.

Aula 20: Terça-feira 05/11

Conteúdos

Animais aéreos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Recordar formas geométricas básicas.

Ampliar conhecimento sobre animais aéreos.

Realizar desenho dentro de limites estabelecidos para cada forma geométrica.

Atividades

- Rotina inicial.
- Apresentar às crianças as peças que compõe os blocos lógicos: quadrado, círculo, triângulo e retângulo.
- Perguntar coletivamente o nome de cada peça para a turma.
- Cada criança deverá pegar na caixa de blocos lógicos: 1 quadrado, 1 triângulo, 1 retângulo e 1 círculo.
- Em uma folha sulfite, cada criança deverá contornar as peças dos blocos lógicos.
- Depois de contornar, deverá desenhar animais aéreos dentro de cada peça, lembrando-se sempre de que para reconhecer um animal aéreo, torna-se indispensável fazer o desenho do céu.

Recursos

Blocos lógicos, folhas de sulfite e lápis de cor.

Aula 21: Quarta-feira 06/11

Conteúdos

Animais aéreos, animais aquáticos e animais terrestres.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Diferenciar os animais entre aéreos, aquáticos e terrestres conforme sua ocupação na natureza.

Adquirir noção espacial de paisagem (céu, chão e elementos).

Atividades

- Rotina inicial.
- Utilizando os desenhos que as crianças fazem no quadro no momento da rotina inicial, solicitar que observem o que precisa ser feito para saber se um animal está voando, nadando ou no chão.
- Explicar para as crianças sobre a necessidade de uma imagem ter componentes como céu e chão, além dos outros elementos (seres vivos e elementos não vivos).
- Distribuir uma atividade (Atividade de portfólio).
- Solicitar que as crianças façam o desenho dos animais específicos nos campos determinados lembrando-se de desenhar céu e chão para reconhecer se o animal desenhado é terrestre, aquático ou aéreo.

ANIMAIS AQUÁTICOS, TERRESTRES E AÉREOS DESENHAR UMA PAISAGEM PARA ANIMAIS:
AQUÁTICOS
TERRESTRES
AÉREOS

Recursos

Atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 22: Quinta-feira 07/11

Conteúdos

Animais aéreos.

Duração

2h30m

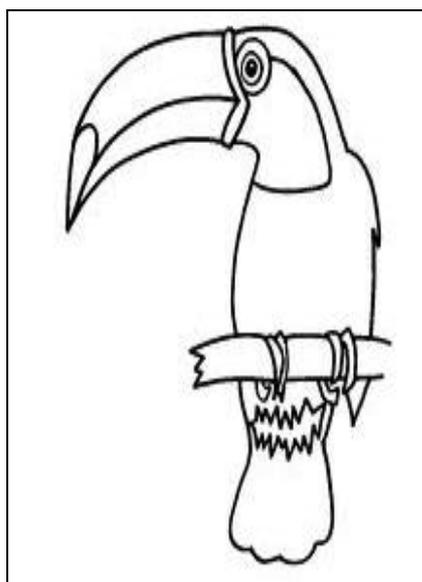
Objetivos específicos

Reconhecer um animal aéreo específico.

Desenvolver habilidade de coordenação motora.

Atividades

- Rotina inicial.
- Distribuir para cada grupo, composto por quatro crianças, folhas de papel crepom.
- Explicar que cada grupo deverá coletivamente fazer bolinhas de papel crepom e reservar.
- Após perceber uma boa quantidade de bolinhas já enroladas, distribuir a imagem de um tucano para cada criança, onde deverão ser coladas bolinhas de papel crepom no bico e no corpo do animal (Atividade de portfólio).

**Recursos**

Papel crepom, cola, tesoura, atividade fotocopiada.

Aula 23: Sexta-feira 08/11

Conteúdos

Animais aéreos, animais aquáticos, animais terrestres, animais domésticos e animais selvagens.

Duração

1h40m

Objetivos específicos

Relembrar a classificação de animais entre aéreos, aquáticos, terrestres, domésticos e selvagens por meio de representação pictórica.

Atividades

- Rotina inicial.
- Escolher grupos de quatro crianças para desenharem animais no quadro. Contudo, cada grupo deverá desenhar um tipo específico de animal, por exemplo: somente doméstico, somente selvagem, somente terrestre, somente aquático, somente aéreo (Atividade portfólio: fotografia).
- Após desenharem, ir com as crianças na quadra da escola para que desenhem no chão animais de sua livre escolha (Atividade portfólio: fotografia).

Recursos

Giz.

Aula 24: Segunda-feira 11/11

Conteúdos

Diversidade Cultural.

Seres humanos.

Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

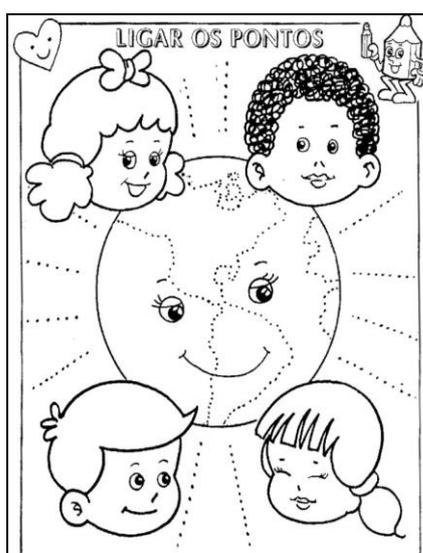
Considerar que os seres humanos possuem diferentes características físicas.

Reconhecer a importância das pessoas que vivem ao nosso redor.

Aprimorar habilidade de coordenação motora.

Atividades

- Rotina inicial.
- Em uma roda com as crianças sentadas no chão, fazer a leitura do livro “A botija de Ouro” de Joel Rufino dos Santos.
- Conversar com as crianças a respeito das diferenças físicas e emocionais de cada pessoa, citando exemplos das próprias crianças, para que considerem que todos possuem diferentes características que as particularizam.
- Após contar a história, pedir que cada criança, em suas carteiras faça um desenho do que mais gostou da história, devendo circular os seres vivos com a cor verde e os elementos não vivos com a cor preta (Atividade de portfólio).
- Entregar para as crianças a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio).
- Cada criança, primeiramente, irá pintar as crianças da atividade, considerando as suas possíveis diferenças na cor da pele e, posteriormente, deverão pintar os outros desenhos da atividade.
- Após pintar a atividade, elas deverão ligar os pontos com canetinha e contar quantos seres vivos aparecem na atividade, registrando o número na folha.



Recursos

Livro “A botija de ouro” de Joel Rufino, atividade fotocopiada, lápis de cor e canetinha.

Aula 25: Terça-feira 12/11

Conteúdos

Diversidade Cultural.
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer e diferenciar seres vivos e elementos não vivos.
Desenvolver percepção de limites por uso da colagem de figuras dentro de um espaço determinado.

Atividades

- Rotina inicial.
- Ler para as crianças a poesia escrita em cartolinas coloridas “Mundo colorido” de Mari Barbosa.
- Cada criança deverá contar quantas vezes a primeira letra de seu nome apareceu na poesia.
- Entregar para as crianças a atividade mundo colorido (Atividade de portfólio).
- Cada criança deverá recortar duas imagens de seres vivos e duas imagens de elementos não vivos e colar dentro do “mundo” da atividade, não devendo ultrapassar a linha que o circula.
- Após colagem, deverão circular com a cor verde os seres vivos e com a cor preta os elementos não vivos.



Recursos

Atividade fotocopiada, revistas, tesoura, cola e lápis de cor.

Aula 26: Quarta-feira 13/11**Conteúdos**

Diversidade Cultural.
Seres vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Desenvolver habilidades de classificação e seriação.
Reconhecer os seres vivos que aparecem em uma história.

Atividades

- Rotina inicial.
- Em uma roda com as crianças sentadas no chão da sala, fazer a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado.
- Conversar sobre as diferenças entre os personagens da história e perguntar para as crianças a respeito do que mais gostaram na história.
- Ao retornarem em seus lugares, cada criança deverá fazer a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio).

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

COMPLETE AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO NOS QUADRINHOS:

M	E	N	I	N	A
	E		I		A
M		N		N	

C	O	E	L	H	O
	O	E			O
C		E	L		O

LIGUE A FIGURA NA LETRA INICIAL:



DESENHE DOIS SERES VIVOS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:

Recursos

Livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 27: Quinta-feira 14/11

Conteúdos

Diversidade Cultural.
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h30m

Objetivos específicos

Identificar os seres vivos e elementos não vivos que aparecem na história “Bruna e a galinha da Angola”.

Reconhecer uma nova cultura (panos africanos).

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda no chão da sala e realizar a leitura do livro “Bruna e a galinha da Angola” de Gercília de Almeida.
- Questionar às crianças sobre os seres vivos e os elementos não vivos que aparecem na história.
- Após questionamento e respostas, falar com as crianças a respeito da relevância dos panos africanos para que seu povo contem histórias por meio deles.
- Ir com as crianças no pátio da escola para que elas desenhem seres vivos e elementos não vivos em seus próprios panos (Atividade de portfólio: fotografia).

Recursos

Livro “Bruna e a Galinha da Angola” de Gercília de Almeida, TNT branco, tinta guache e pincel.

Aula 28: Segunda-feira 18/11

Conteúdos

Diversidade Cultural: Família.
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Representar a família, considerando as diferenças de tamanho entre os familiares.
Identificar no contexto familiar a presença de seres vivos e elementos não vivos presentes.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar oralmente com as crianças acerca dos textos lidos na semana anterior que abordam o tema “diversidade cultural”.
- Conversar com as crianças a respeito de nossas famílias, nossos diferentes hábitos e nossas diferenças físicas.
- Perguntar se temos o mesmo tamanho de nossos pais, mães ou irmãos.
- Solicitar que cada criança desenhe em uma folha sulfite suas famílias, lembrando-se que nossos familiares têm um tamanho diferente do nosso (Atividade de portfólio).
- Circular com a cor verde os seres vivos e com a cor preta os elementos não vivos que apareceram no desenho.

Recursos

Folhas de sulfite e lápis de cor.

Aula 29: Terça-feira 19/11

Conteúdos

Diversidade Cultural: nossos amigos.
Seres vivos e elementos vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer as diferenças físicas entre os colegas.
Identificar os componentes vivos e não vivos presentes na imagem.

Atividades

- Rotina inicial.
- Cada criança, em dupla, deverá sentar de frente para seu amigo.
- As crianças deverão observar o amigo à frente, analisando suas diferenças e o lugar que ele está sentado.
- Após observar, fazer um “retrato” – desenho – de seu amigo, considerando onde ele está sentado na sala, o que há ao lado dele etc. (Atividade de portfólio).
- As crianças deverão pintar o desenho e assinalar com o X na cor preta os elementos não vivos presentes na imagem.
- Fazer o mesmo, porém com a cor verde para os seres vivos presentes.

Recursos

Sulfite e lápis de cor.

Aula 30: Sexta-feira 22/11

Conteúdos

Diversidade Cultural.
Seres vivos.

Duração

1h40m

Objetivos específicos

Representar diferentes seres vivos com técnica de giz molhado.
Perceber limites/quantidades de desenhos a serem feitos (quatro).

Atividades

- Rotina inicial.
- Formar uma roda no chão da sala com as crianças.
- Conversar com elas a respeito do que trabalhamos nas últimas semanas (diversidade cultural).
- Relembrar com elas que assim como as pessoas, os seres vivos também são diferentes.
- Pedir que cada criança fale o nome de um ser vivo.
- Após todas as crianças falarem, solicitar que cada criança volte ao seu lugar e desenhe com giz molhado, em um sulfite, quatro seres vivos diferentes (Atividade de portfólio).
- Cada criança deverá contar os seres vivos que desenhou e registrar o número na folha com canetinha da cor vermelha.

Recursos

Folhas de sulfite, giz de várias cores e canetinha vermelha.

Aula 31: Segunda-feira 25/11

Conteúdos

Símbolos natalinos: estrela
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

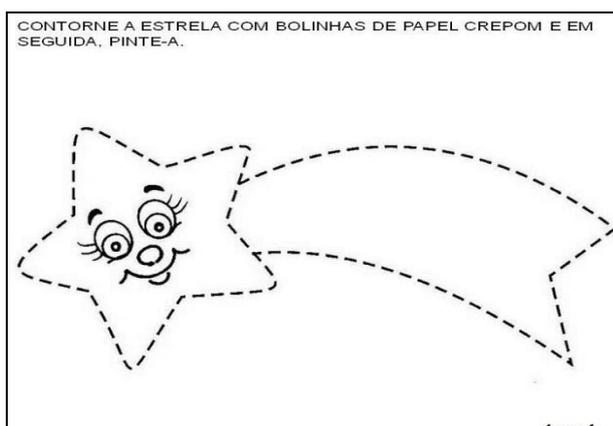
2h10m

Objetivos específicos

Identificar seres vivos e elementos não vivos presentes no Natal.
Aprimorar habilidade de coordenação motora.
Compreender a estrela como elemento não vivo.

Atividades

- Rotina inicial.
- Desenhar no quadro alguns símbolos natalinos.
- Solicitar que uma criança de cada grupo diga se determinado desenho é um ser vivo ou um elemento não vivo.
- Formar uma roda com cadeiras para conversar sobre o Natal, questionando às crianças a respeito do que elas mais gostam dessa comemoração.
- Fazer a leitura do livro “O segredo da estrela: uma história de Natal” de Coby Hol.
- Falar a respeito da estrela como símbolo natalino, esta que guiou os reis magos até o local que Jesus nasceu.
- Relembrar os desenhos feitos no quadro e questionar se a estrela é um ser vivo ou um elemento não vivo.
- Cada criança deverá voltar ao seu lugar para realizar a seguinte atividade (Atividade de portfólio):



- Após o término da atividade, iniciar a montagem de uma árvore de Natal com as crianças, solicitando-as que ao longo de duas semanas, cada criança poderá trazer enfeites para colocar na árvore de Natal da sala.

Recursos

Atividade fotocopiada, papel crepom, cola e giz de cera.

Aula 32: Terça-feira 26/11

Conteúdos

Símbolos natalinos: árvore de Natal
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer a árvore como um ser vivo.
Representar elementos não vivos com cores diferentes.

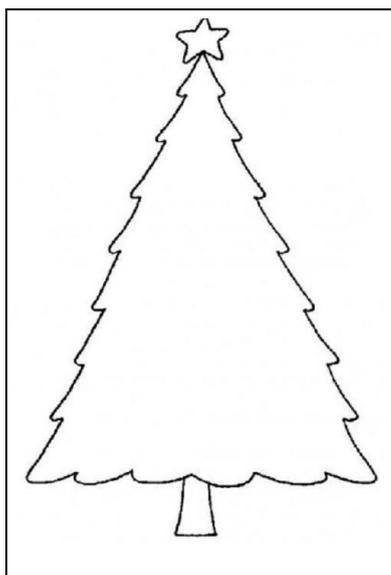
Atividades

- Rotina inicial.
- Apresentar às crianças a música “Pinheirinho de Natal”, escrita no quadro:

PINHEIRINHO DE NATAL

O PINHEIRINHO DE NATAL
QUE LINDOS SÃO SEUS RAMOS
SUAS FLORES NASCEM NO VERÃO
E NO INVERNO ELAS SE VÃO

- Ensinar a música às crianças e propor que todos cantem juntos.
- Em uma única fila, cada criança deverá contar as letras iniciais ou finais de seus nomes que apareceram na música e falar para a turma.
- Ao retornarem para suas carteiras, entregar a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio) para as crianças, explicando oralmente que a árvore de Natal que conhecemos se chama Pinheiro.



- Cada criança deverá desenhar 10 bolinhas de enfeite na árvore e colori-las com cola glitter.

- Após terminarem, cada criança deverá colar a atividade em uma folha sulfite colorida disponibilizada pela professora.
- Ao colarem suas atividades, deverão contar quantos seres vivos e quantos elementos não vivos conseguem observar na imagem da árvore com suas bolinhas de enfeite e a estrela no topo.
- Deverão escrever a quantidade de seres vivos com a cor verde e de elementos não vivos com a cor preta.

Recursos

Atividade fotocopiada, cola glitter, lápis de cor, tesoura, cola e folhas de sulfite colorido.

Aula 33: Quarta-feira 27/11

Conteúdos

Símbolos natalinos: Árvore de Natal
Seres vivos.

Duração

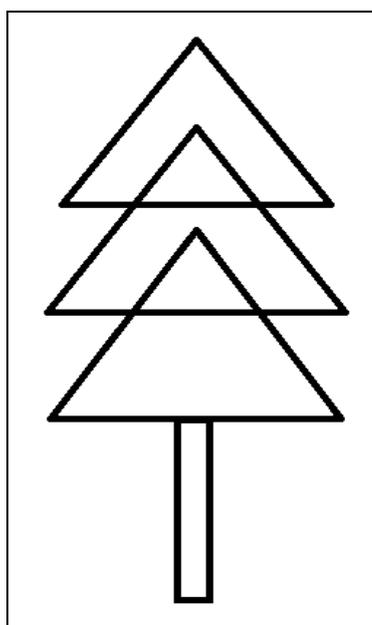
2h10m

Objetivos específicos

Utilizar formas geométricas para representação de uma imagem.
Reconhecer a árvore como um ser vivo.

Atividades

- Rotina inicial.
- Relembrar oralmente com as crianças o que foi trabalhado na aula anterior a respeito da árvore de Natal, lembrando que o Pinheiro é a árvore que representa a árvore de Natal.
- Entregar para as crianças folha de papel cartão na cor verde.
- Pedir que cada criança encontre na caixa dos blocos lógicos um triângulo, independente do tamanho que encontrar.
- Cada grupo deverá analisar quem achou o maior e o menor triângulo e verbalizar para a turma.
- Após cada criança ter seu próprio triângulo, solicitar que elas contornem a forma do triângulo três vezes na folha verde.
- Com o auxílio da professora, para dar auxílio, cada criança deverá recortar e colar um triângulo sobre o outro em uma folha sulfite, como no modelo (Atividade de portfólio):



- Após a colagem dos triângulos, cada criança deverá pegar um retângulo na caixa de blocos lógicos e contornar sua forma em um papel cartão de cor marrom, disponibilizado pela professora.

- As crianças deverão recortar o desenho do retângulo e colar juntamente com os triângulos, formando um tronco de um pinheiro.
- Perguntar para a turma se o que elas montaram é um ser vivo ou um elemento não vivo.
- Escrever pausadamente no quadro a seguinte frase para que as crianças copiem: A ÁRVORE É UM SER VIVO.

Recursos

Papel cartão nas cores verde e marrom, peças do bloco lógico (triângulo e retângulo), folhas de sulfite, tesoura e cola.

Aula 34: Quinta-feira 28/11

Conteúdos

Símbolos natalinos: árvore de Natal
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h30m

Objetivos específicos

Reconhecer a árvore de Natal como um ser vivo.

Perceber a estrela como elemento não vivo.

Compreender uma parte do corpo (mão) como peça para montagem de uma figura coletiva.

Atividades

- Rotina inicial.
- Levar as crianças no pátio para realizar uma atividade.
- Pedir que cada criança passe tinta guache nas mãos e carimbe-as em uma folha sulfite.
- Após carimbar as mãos, deixar as folhas secarem no sol.
- Quando a tinta secar, cada criança deverá recortar o contorno das mãos carimbadas.
- Montar com a ajuda das crianças uma árvore de Natal para expor no mural da turma, como a do modelo (Atividade de portfólio: foto):



- Após a montagem, colocar no topo da árvore uma estrela e um tronco feito de E.V.A.
- Perguntar para as crianças qual o ser vivo e o elemento não vivo que conseguem localizar na construção da árvore de Natal.

Recursos

Tinta guache, folhas de sulfite, tesoura, grampeador de parede, estrela e tronco confeccionados em E.V.A.

Aula 35: Sexta-feira 29/11

Conteúdos

Símbolos natalinos.
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

1h40m

Objetivos específicos

Representar símbolos natalinos.
Classificar os símbolos natalinos como seres vivos e elementos não vivos.

Atividades

- Rotina inicial.
- Perguntar para cada grupo o nome de um símbolo natalino que conhecem.
- Desenhar no quadro o que cada grupo disse.
- Perguntar para os grupos se aquele símbolo natalino é um ser vivo ou um elemento não vivo.
- Entregar para cada criança uma folha de sulfite.
- Solicitar que cada criança desenhe os símbolos natalinos que conhecem (Atividade de portfólio).
- Após o término dos desenhos, cada criança, deverá circular com a cor verde os símbolos natalinos que são seres vivos e com a cor preta os símbolos natalinos que são elementos não vivos.
- As crianças deverão contar e registrar a quantidade de desenhos feitos.

Recursos

Folhas de sulfite e lápis de cor.

Aula 36: Segunda-feira 02/12

Conteúdos

Contos natalinos.
Elementos não vivos.

Duração

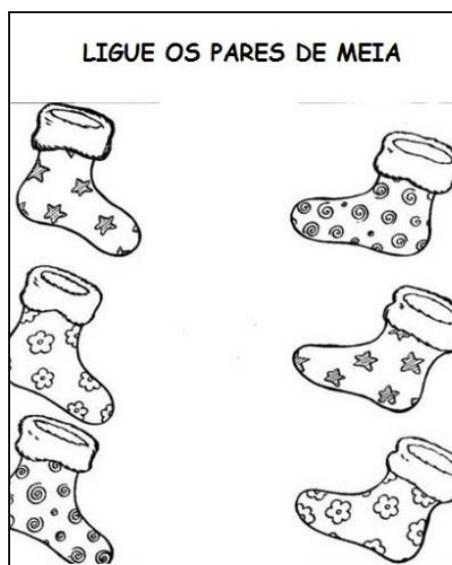
2h10m

Objetivos específicos

Reconhecer os elementos não vivos presentes na atividade.
Contar a quantidade de elementos não vivos e registrar o numeral.
Relacionar os pares de meia conforme sua correspondência.

Atividades

- Rotina inicial.
- Sentar com as crianças no chão da sala.
- Fazer a leitura do livro “O sapateiro e os anõezinhos” de Laís Carr Ribeiro.
- Perguntar para as crianças quais são os seres vivos e os elementos não vivos que apareceram na história.
- Voltando aos seus lugares, cada criança deverá realizar a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio):



- Cada criança deverá primeiramente contar quantos seres vivos estão presentes na atividade e registrar o número com a cor verde.
- Fazer o mesmo para os elementos não vivos, registrando o número com a cor preta.
- Após a contagem, cada criança deverá ligar os pares de meia, considerando sua correspondência nas duas colunas.
- Por fim, cada criança deverá pintar sua atividade.

Recursos

Livro “O sapateiro e os anõezinhos” de Laís Carr Ribeiro, atividade fotocopiada e lápis de cor.

Aula 37: Terça-feira 03/12

Conteúdos

Símbolos natalinos: árvore de natal.
Seres vivos e elementos não vivos.

Duração

2h10m

Objetivos específicos

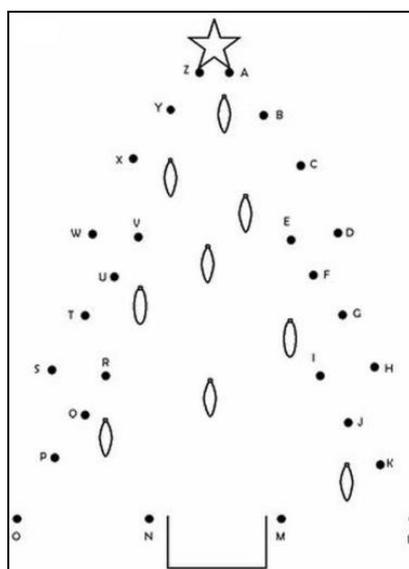
Desenvolver habilidade de coordenação motora.

Reconhecer a sequência do alfabeto.

Distinguir com cores diferentes os seres vivos e os elementos não vivos da imagem.

Atividades

- Rotina inicial.
- Entregar para cada criança a atividade fotocopiada (Atividade de portfólio):



- Pedir que cada criança ligue as letras do alfabeto e percebam a figura que irá formar.
- Após ligarem as letras, cada criança deverá analisar se a figura que formou é um ser vivo ou não.
- Questionar se a estrela e as luzes da árvore são seres vivos.
- Pintar os seres vivos reconhecidos com a cor verde.
- Pintar os elementos não vivos com cores diferentes, exceto a cor verde.
- Após pintarem, recortar e colar a árvore em uma folha colorida e, desenhar dois seres vivos ao lado dela.

Recursos

Atividade fotocopiada, lápis de escrever, lápis de cor, tesoura, cola e folhas de sulfite colorido.

Recursos

Atividade fotocopiada, lápis de cor, tesoura, cola e folhas de sulfite.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS Universidade Estadual de Londrina Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	247/2013
CAAE:	24227813.6.0000.5231
Data da Relatoria:	18/12/2013
Pesquisador(a):	Larissa Costa Correia
Unidade/Orgão:	CECA – Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"O VALOR INFORMACIONAL DO PORTFÓLIO NA AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: EM FOCO, A EDUCAÇÃO INFANTIL."

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 06 de fevereiro de 2014.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina



ANEXO B – Atividades que integraram o portfólio de uma das crianças

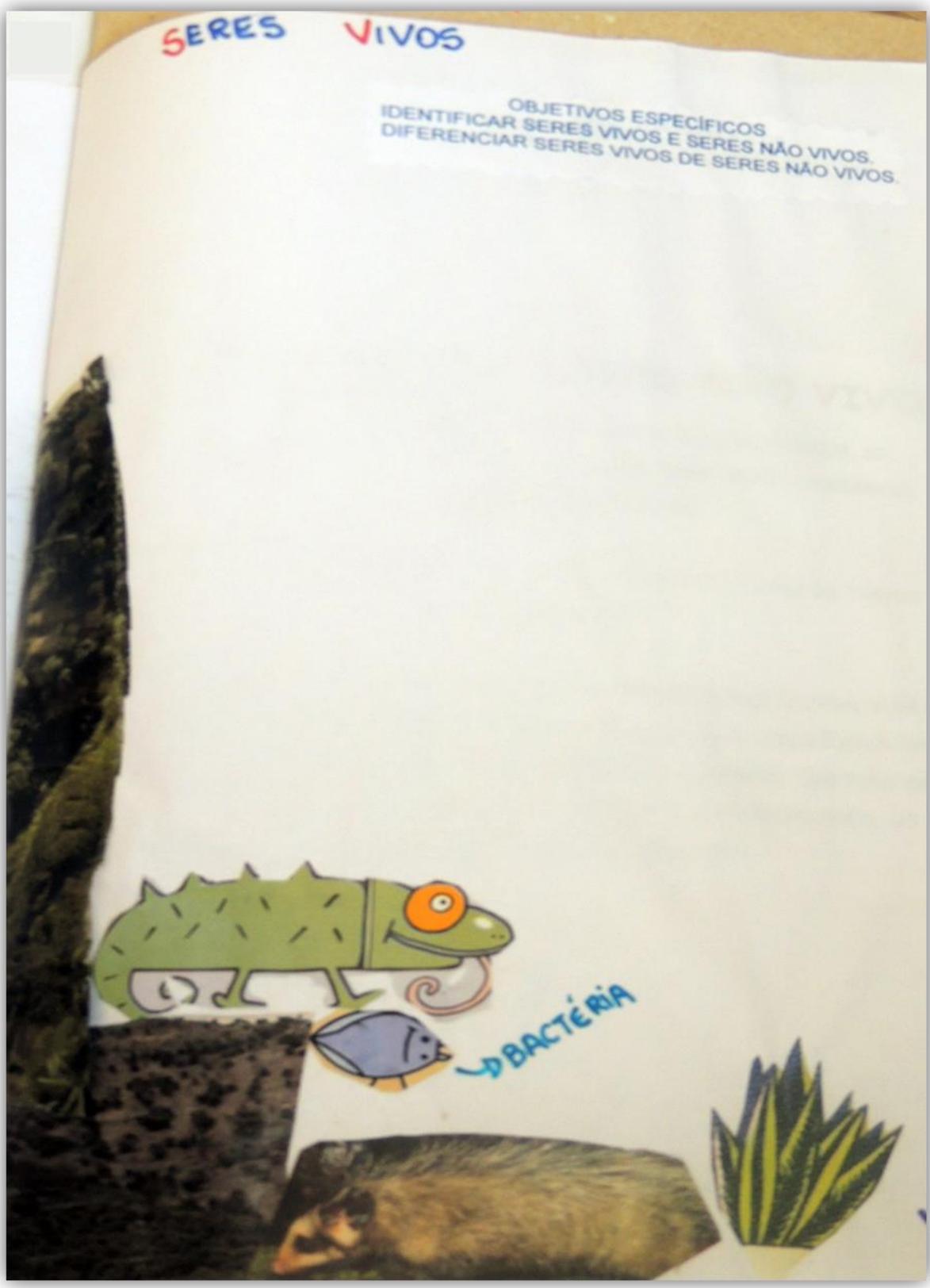


SERES VIVOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
IDENTIFICAR SERES VIVOS E SERES NÃO VIVOS.
DIFERENCIAR SERES VIVOS DE SERES NÃO VIVOS.



↳ BACTÉRIA

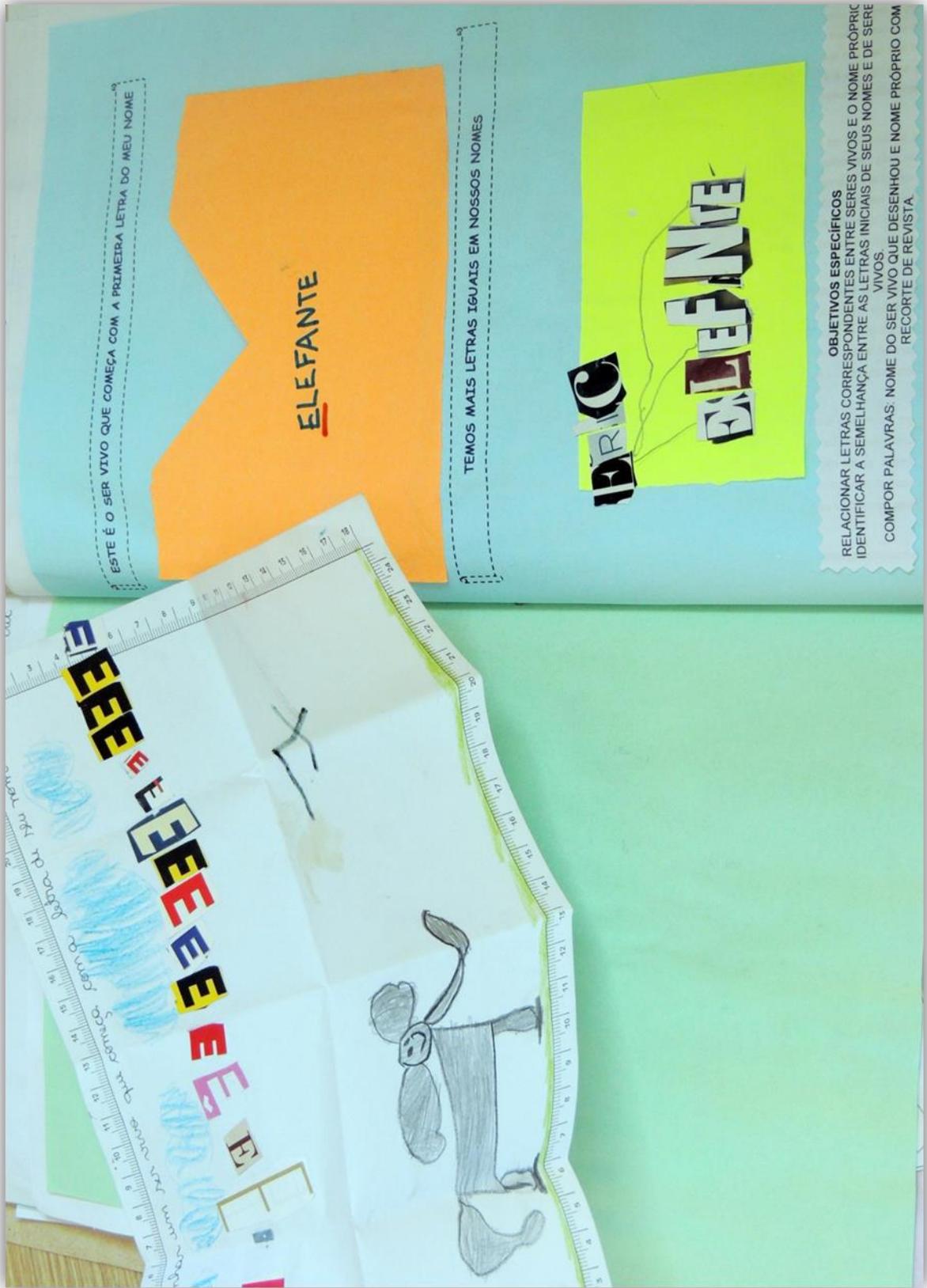




SERES VIVOS PODEM SER PLANTAS,
PESSOAS, ANIMAIS, INSETOS, FRUTAS, VERDURAS E OUTROS...
UM SER VIVO NASCE, CRESCE E MORRE.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
AMPLIAR CONHECIMENTO ACERCA DE SERES VIVOS.
RECONHECER A VARIEDADE DE SERES VIVOS.





OBJETIVOS ESPECÍFICOS

RELACIONAR LETRAS CORRESPONDENTES ENTRE SERES VIVOS E O NOME PRÓPRIO IDENTIFICAR A SEMELHANÇA ENTRE AS LETRAS INICIAIS DE SEUS NOMES E DE SERES VIVOS.

COMPOR PALAVRAS: NOME DO SER VIVO QUE DESENHOU E NOME PRÓPRIO COM RECORTE DE REVISTA



ANIMAIS DOMÉSTICOS E SELVAGENS

RECORTE OS ANIMAIS ABAIXO E COLE-OS NO QUADRO CORRESPONDENTE:

DOMÉSTICOS	SELVAGENS
<p data-bbox="751 801 874 846">H P</p>  <p data-bbox="438 1198 470 1243">G</p>    <p data-bbox="805 1265 837 1377">E</p>	 <p data-bbox="1109 929 1173 974">Z</p>   <p data-bbox="981 1265 1013 1310">G</p>  <p data-bbox="1157 1265 1189 1332">N</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- CONHECER DIFERENTES ANIMAIS DOMÉSTICOS
- CONHECER DIFERENTES FORMAS DE ANIMAIS SELVAGENS E DOMÉSTICOS SE ALIMENTAREM.
- DIFERENCIAR ANIMAIS DOMÉSTICOS DE ANIMAIS SELVAGENS.

BINGO DOS ANIMAIS

AVAGENS POR MEIO DE
DE ESCRITA.

CAVALO-
 PEIXE-
 TIGRE-S
 GATO-D
 TACARÉ-S
 CANGURU-S
 GALO-D
 LEÃO-S

NO JOGO DA MÍMICA EU IMITEI UM

URSO

RECONHECER ANIMAIS DOMÉSTICOS E SELVAGENS CONFORME SUAS ATUAÇÕES NO MEIO AMBIENTE POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS.



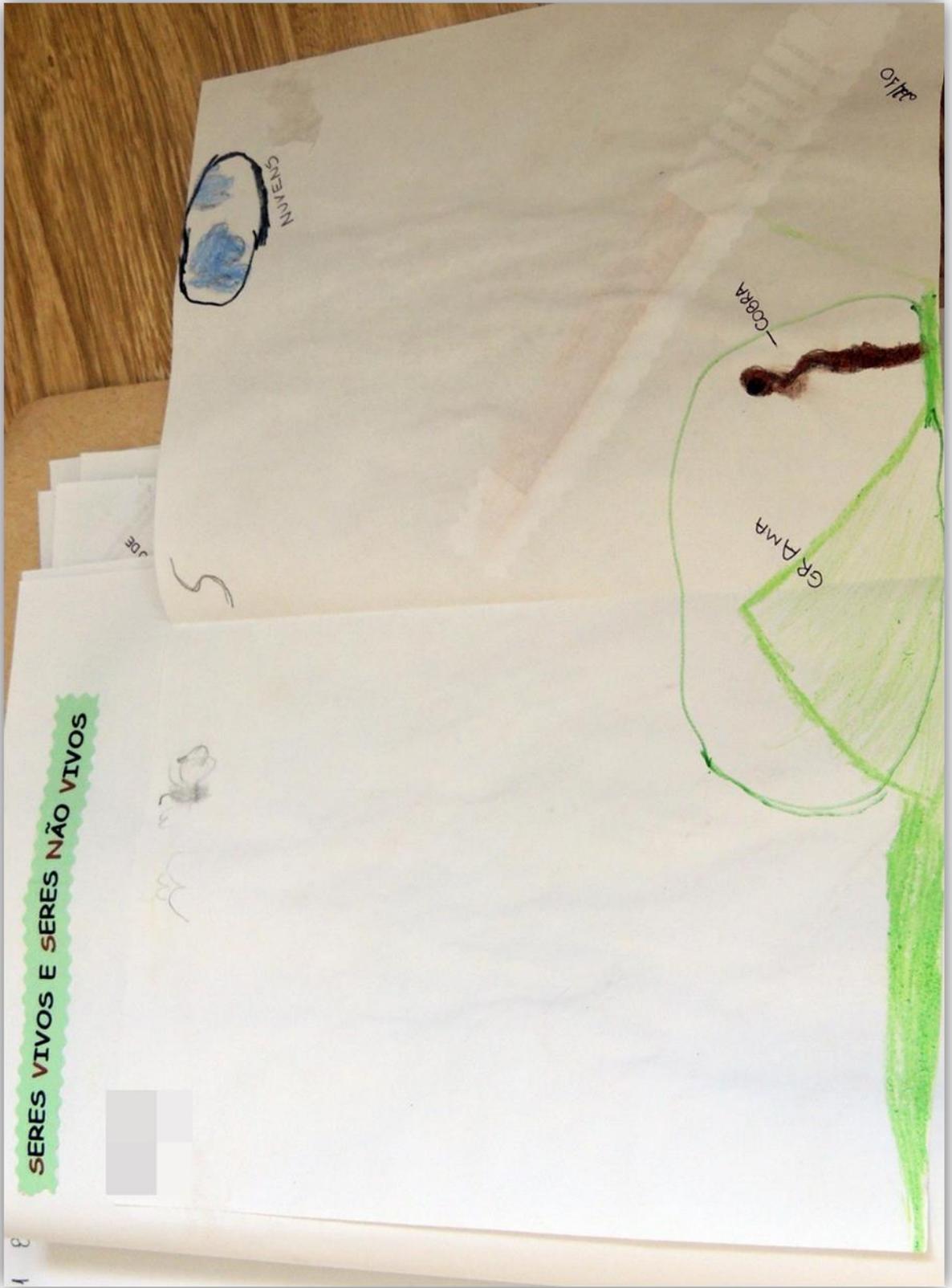
SERES VIVOS E SERES NÃO VIVOS



LEÃO
GRAMA



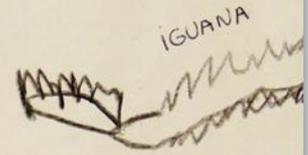
TERRA
PEDRA



ANIMAIS QUE COMEÇAM COM AS LETRAS



TAREFA: LOCALIZAR FIGURAS OU DESENHAR ANIMAIS QUE COMEÇAM COM AS VOGAIS: A-E-I-O-U



OVELHA



URSO



ELEFANTE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CLASSIFICAR ANIMAIS COMO DOMÉSTICOS E SELVAGENS.
IDENTIFICAR ANIMAIS QUE INICIAM COM AS VOGAIS A, E, I, O, E U.



ANIMAIS
DOMÉSTICOS E SELVAGENS DA COR AMARELA



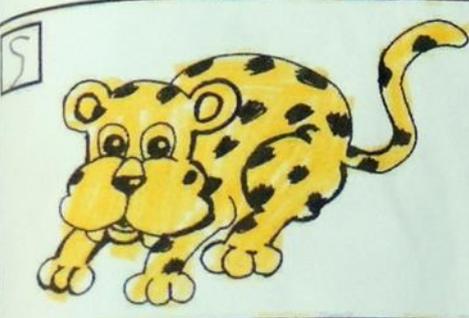
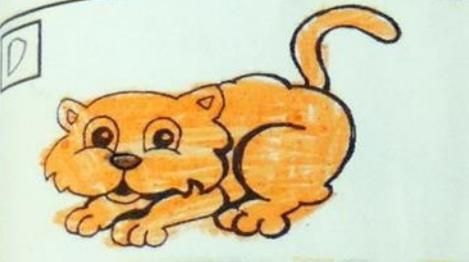
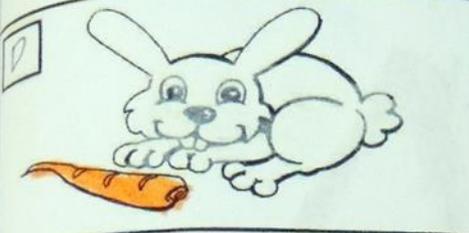
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CLASSIFICAR ANIMAIS COMO DOMÉSTICOS E SELVAGENS.
CONSIDERAR AS DIFERENTES CORES DOS ANIMAIS.

ANIMAIS DOMÉSTICOS E ANIMAIS SELVAGENS

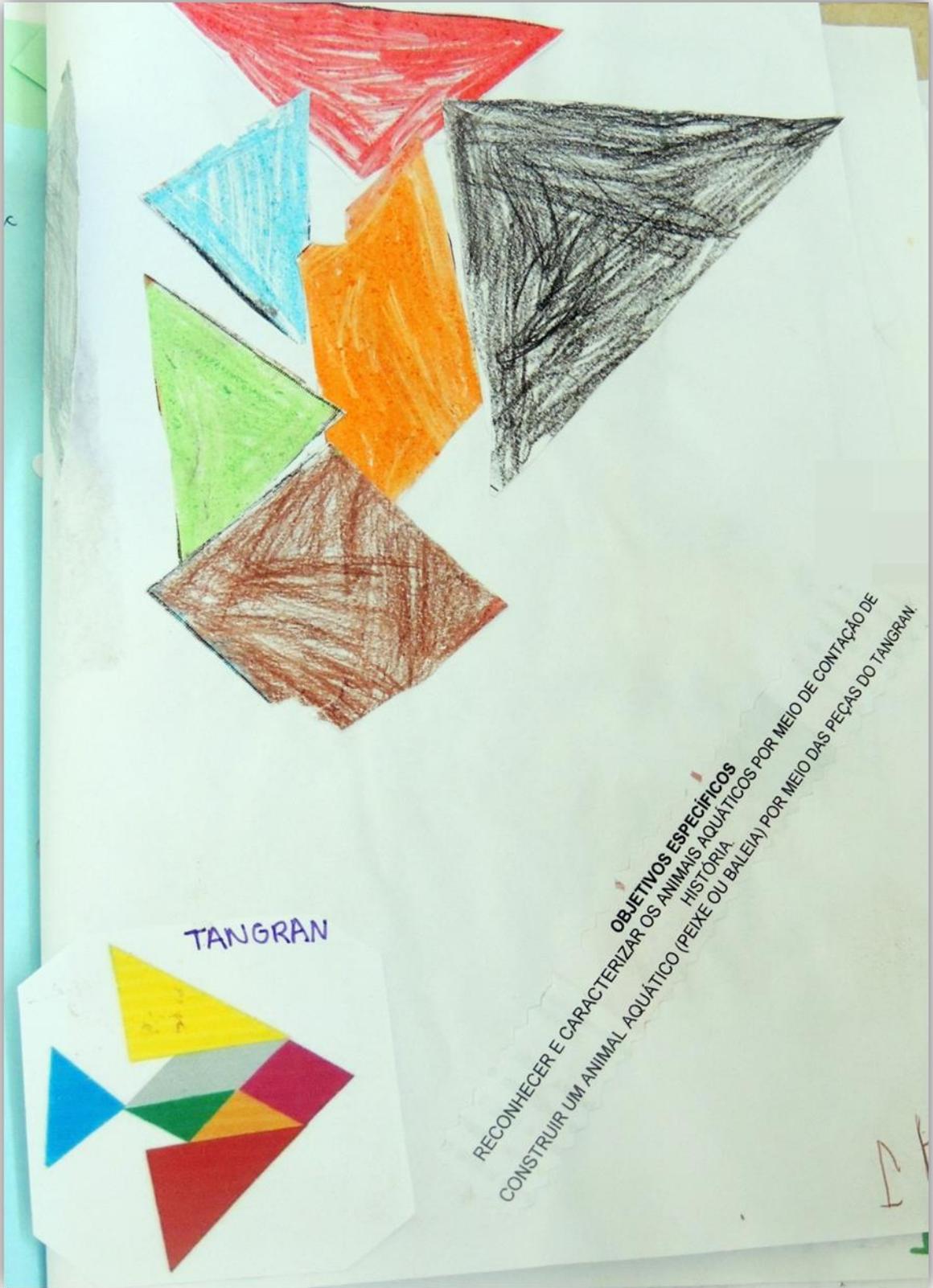
Coloque as letras nos quadrinhos, à frente de cada animal:

D ANIMAIS DOMÉSTICOS

S ANIMAIS SELVAGENS



OBJETIVO ESPECÍFICO
RECONHECER E CLASSIFICAR ANIMAIS DOMÉSTICOS E ANIMAIS SELVAGENS.



TANGRAM

RECONHECER E CARACTERIZAR OS ANIMAIS AQUÁTICOS POR MEIO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CONSTRUIR UM ANIMAL AQUÁTICO (PEIXE OU BALEIA) POR MEIO DAS PEÇAS DO TANGRAM

D F

ANIMAIS AQUÁTICOS

ANIMAIS AQUÁTICOS

PINTE OS ANIMAIS QUE VIVEM NA ÁGUA.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
DIFERENCIAR ANIMAIS AQUÁTICOS DE ANIMAIS AÉREOS E TERRESTRES.

ANIMAIS TERRESTRES

ERIC

COLOQUE AS INICIAIS DOS ANIMAIS TERRESTRES



156

___GATO



___GRAFA



___CACHORRO



___VACA



___COELHO



___ELEFANTE



___GALINHA



___ZEBRA



___CAVALO



___TIGRE



___LEÃO



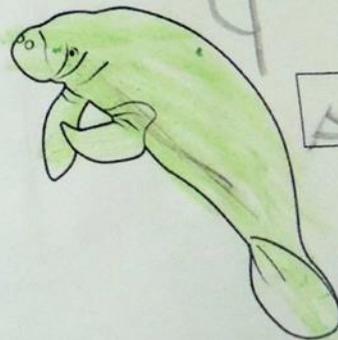
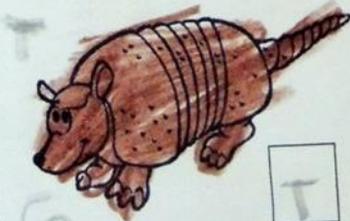
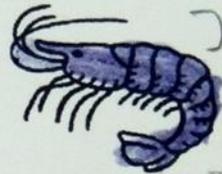
___JACARÉ

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CONHECER ANIMAIS TERRESTRES CONSIDERANDO SUAS CARACTERÍSTICAS
IDENTIFICAR AS LETRAS INICIAIS DOS ANIMAIS TERRESTRES.

ANIMAIS TERRESTRES E AQUÁTICOS

COLOQUE **A** PARA ANIMAIS AQUÁTICOS E **T** PARA ANIMAIS TERRESTRES



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CONSIDERANDO OS HABITATS DOS ANIMAIS.
DIFERENCIAR ANIMAIS TERRESTRES DE ANIMAIS AQUÁTICOS.

VAMOS RELEMBRAR O QUE JÁ APRENDEMOS?

DESENHE:

1 ANIMAL AQUÁTICO

 PEIXE

2 ANIMAIS TERRESTRES



3 ANIMAIS DOMÉSTICOS



4 ANIMAIS SELVAGENS



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

REPRESENTAR ANIMAIS POR MEIO DE NUMERAÇÃO PROGRESSIVA: 1, 2, 3 E 4.
 CLASSIFICAR ANIMAIS COMO AQUÁTICO, TERRESTRE, DOMÉSTICO E SELVAGEM.

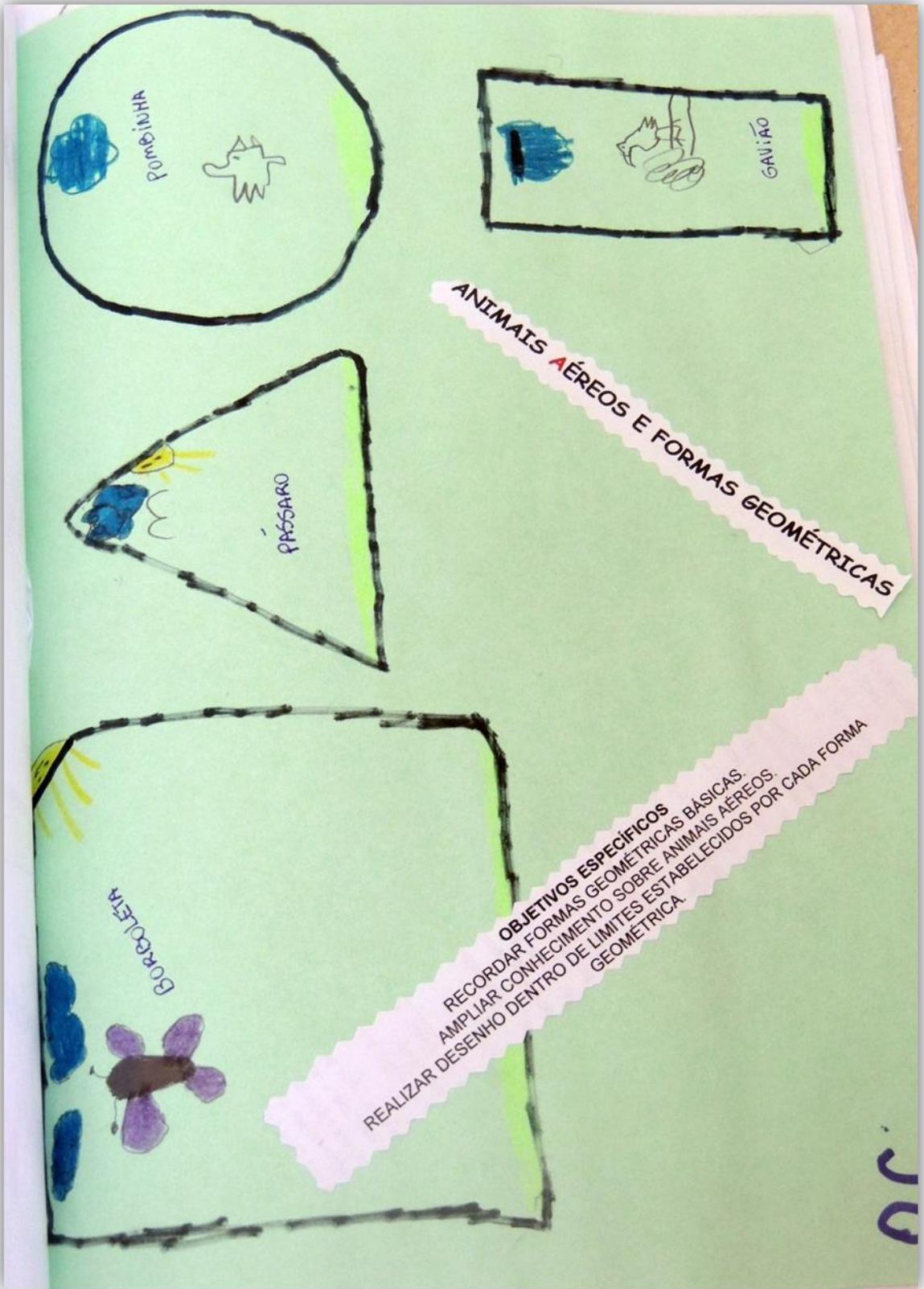
ANIMAIS AÉREOS

COLORIR A BORBOLETA UTILIZANDO TRÊS CORES DIFERENTES



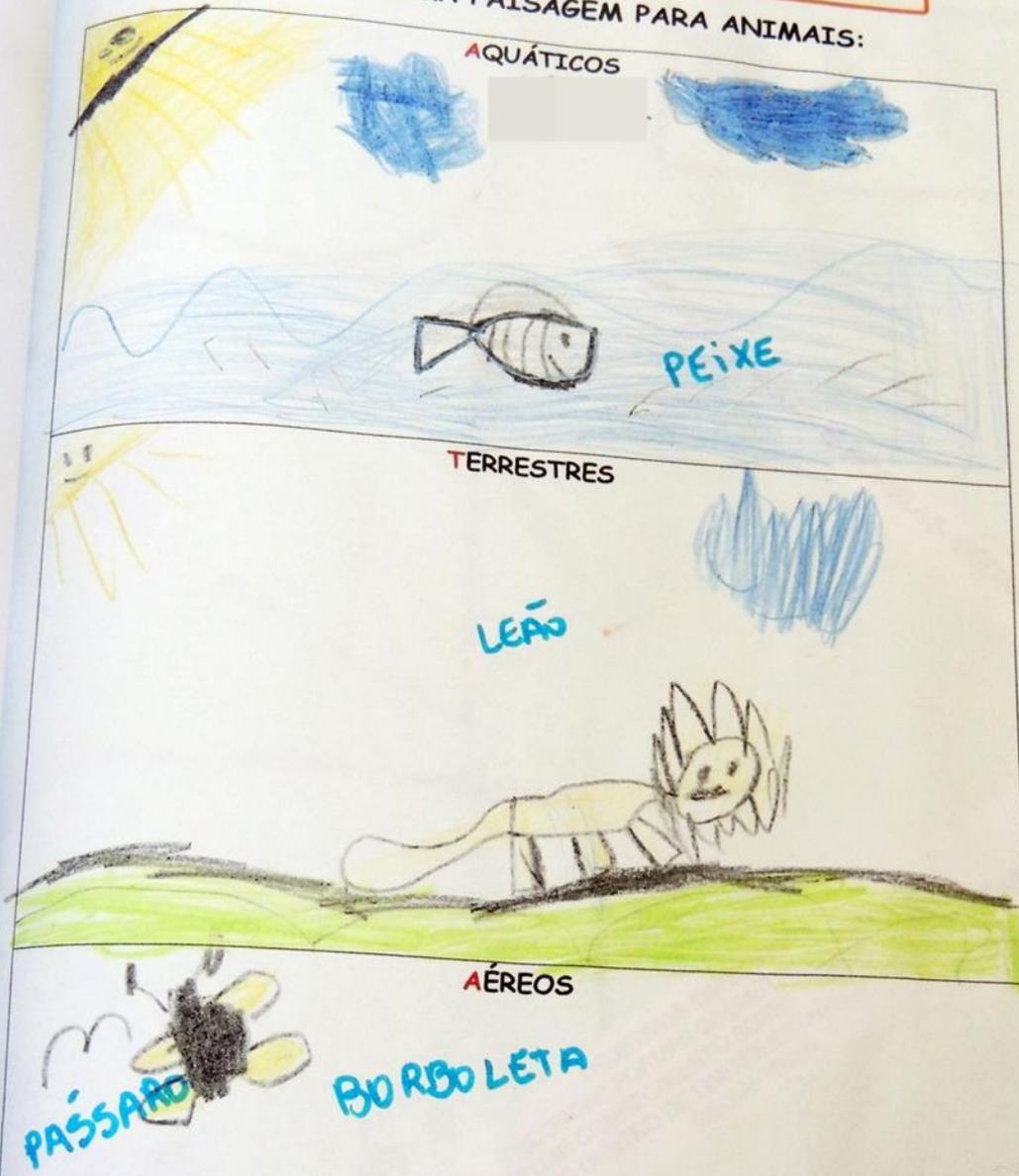
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CONHECER ALGUNS ANIMAIS AÉREOS.
RECONHECER ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE ALGUNS ANIMAIS AÉREOS.
REALIZAR PINTURA PAUTANDO-SE DE LIMITES ESTABELECIDOS, TANTO DE CORES (TRÊS CORES), QUANTO DE LIMITES DA FIGURA.



ANIMAIS AQUÁTICOS, TERRESTRES E AÉREOS

DESENHAR UMA PAISAGEM PARA ANIMAIS:



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
DIFERENCIAR OS ANIMAIS ENTRE AÉREOS, AQUÁTICOS E TERRESTRES CONFORME SUA OCUPAÇÃO NA NATUREZA.
ADQUIRIR NOÇÃO DE PAISAGEM (CÉU, CHÃO E ELEMENTOS).

ANIMAIS AÉREOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
RECONHECER UM ANIMAL AÉREO ESPECÍFICO.
DESENVOLVER COORDENAÇÃO MOTORA.



**ANIMAIS DOMÉSTICOS, SELVAGENS, AQUÁTICOS,
TERRESTRES E AÉREOS**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

RELEMBRAR A CLASSIFICAÇÃO DE ANIMAIS ENTRE AÉREOS, AQUÁTICOS, TERRESTRES,
DOMÉSTICOS E SELVAGENS POR MEIO DE REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA



A BOTIJA DE OURO - JOEL RUFINO DOS SANTOS

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
CONSIDERAR QUE OS SERES HUMANOS POSSUEM DIFERENTES CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.
RECONHECER A IMPORTÂNCIA DAS PESSOAS QUE VIVEM AO NOSSO REDOR.
APRIMORAR COORDENAÇÃO MOTORA.



DIVERSIDADE CULTURAL

LIGAR OS PONTOS



MUNDO COLORIDO



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
RECONHECER E DIFERENCIAR SERES VIVOS E SERES NÃO VIVOS.
DESENVOLVER PERCEÇÃO ESPACIAL E LIMITES.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
 DESENVOLVER HABILIDADES DE CLASSIFICAÇÃO E SERIAÇÃO.
 RECONHECER OS SERES VIVOS QUE APARECEM EM UMA HISTÓRIA.

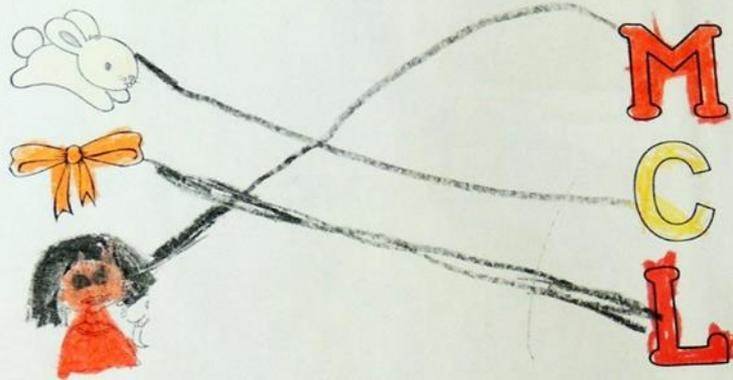
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

COMPLETE AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO NOS QUADRINHOS:

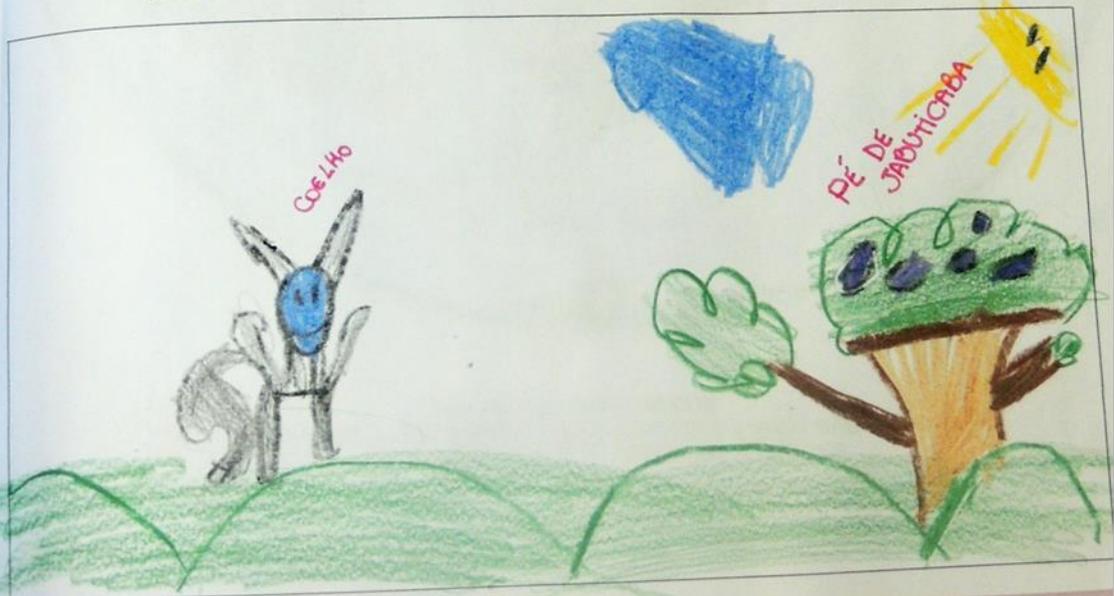
M	E	N	I	N	A
M	E	N	I	N	A
M	E	N	I	N	A

C	O	E	L	H	O
C	O	E	L	H	O
C	O	E	L	H	O

LIGUE A FIGURA NA LETRA INICIAL:



DESENHE DOIS SERES VIVOS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:



PANOS AFRICANOS



O ~~EU~~ DESENHOU
UM CARRO E UMA ÁRVORE

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
IDENTIFICAR OS SERES VIVOS E NÃO VIVOS QUE APARECEM NA HISTÓRIA: BRUNA E
GALINHA DA ANGOLA.
RECONHECER UMA NOVA CULTURA (PANOS AFRICANOS).

28



DIVERSIDADE CULTURAL: FAMÍLIA

PAI

FILHO

MÃE

CASA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

REPRESENTAR A FAMÍLIA, CONSIDERANDO AS DIFERENÇAS DE TAMANHO ENTRE OS FAMILIARES.

IDENTIFICAR NO CONTEXTO FAMILIAR A PRESENÇA DE SERES VIVOS E NÃO VIVOS PRESENTES.

DIVERSIDADE CULTURAL: MEU AMIGO



OBJETIVOS ESPECÍFICOS
RECONHECER AS DIFERENÇAS FÍSICAS ENTRE OS COLEGAS.
IDENTIFICAR OS COMPONENTES VIVOS E NÃO VIVOS PRESENTES NA IMAGEM.

SERES VIVOS

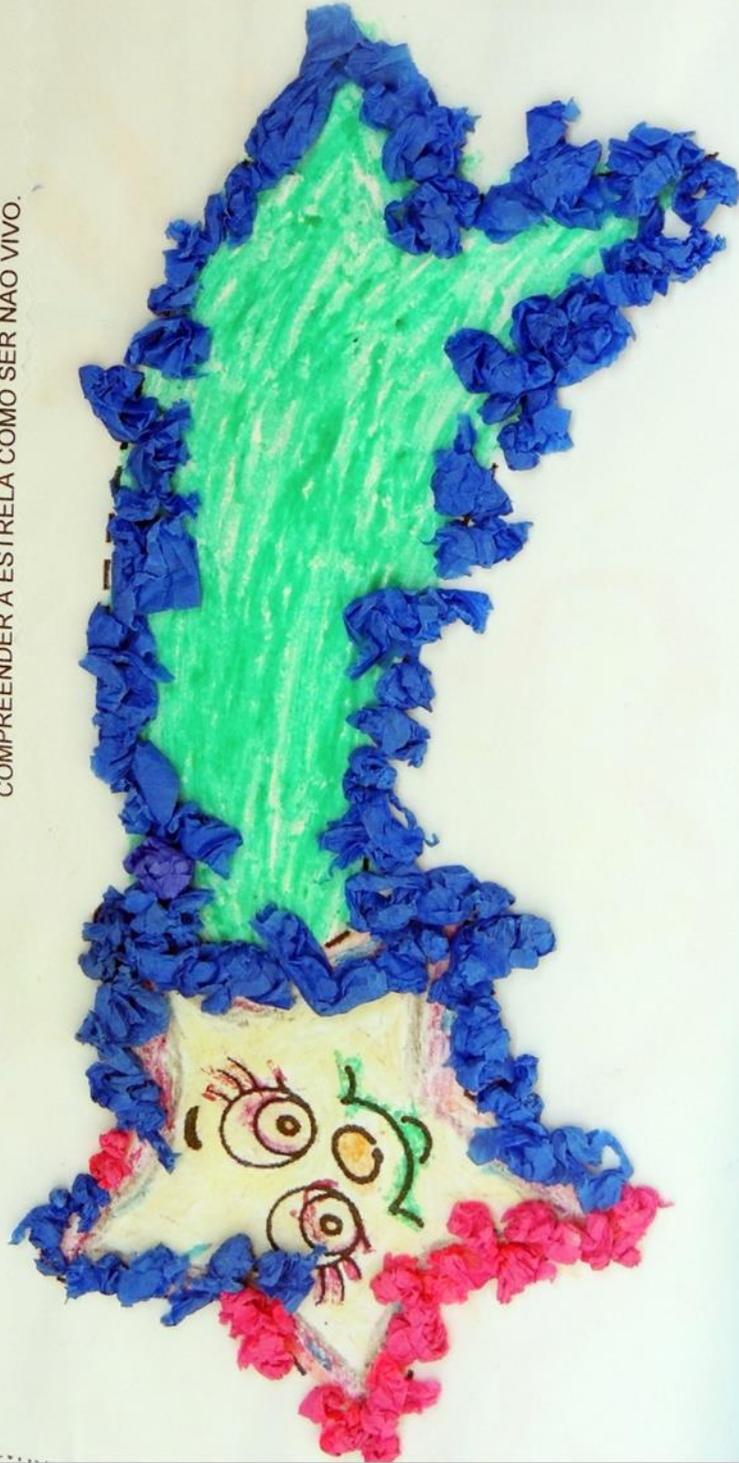
REPRESENTAR DIFERENTES SERES VIVOS COM TÉCNICA DE GIZ MOLHADO. PERCEBER LIMITES DE DESENHOS A SEREM FEITOS (QUATRO).



CONTORNE A ESTRELA COM BOLINHAS DE PAPEL CREPOM E EM
SEGUIDA, PINTE-A.

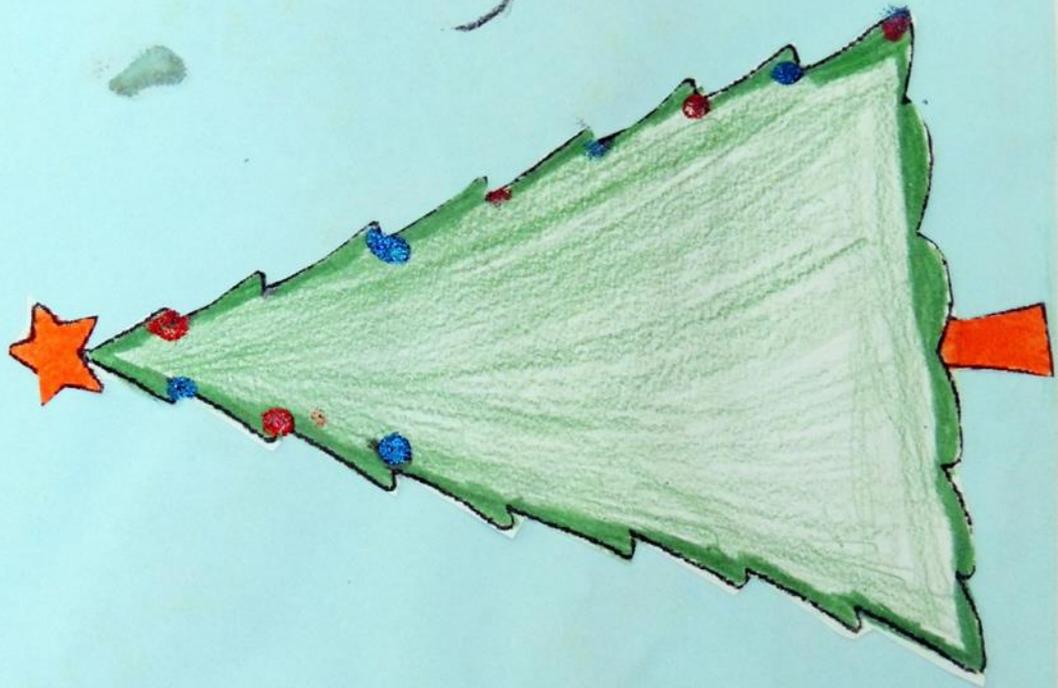
SÍMBOLOS NATALINOS: ESTRELA

IDENTIFICAR SERES VIVOS E SERES NÃO VIVOS PRESENTES NO NATAL.
APRIMORAR HABILIDADE DE COORDENAÇÃO MOTORA.
COMPREENDER A ESTRELA COMO SER NÃO VIVO.



SÍMBOLOS NATALINOS: ÁRVORE DE NATAL

RECONHECER A ÁRVORE COMO UM SER VIVO.
REPRESENTAR SERES NÃO VIVOS COM CORES DIFERENTES.



A ÁRVORE É UMA SER VIVO

SÍMBOLOS NATALINOS: ÁRVORE DE NATAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

UTILIZAR FORMAS GEOMÉTRICAS PARA REPRESENTAÇÃO DE UMA IMAGEM.
RECONHECER A ÁRVORE COMO UM SER VIVO.



OBJETIVOS NATALINOS: ÁRVORE DE NATAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. VIVER A ÁRVORE DE NATAL COMO UM SER VIVO.

2. VIVER A ESTRELA COMO SER NÃO VIVO.

3. REUNIR UMA PARTE DO CORPO (MÃO) COMO PEÇA PARA MONTAGEM DE UMA ÁRVORE COLETIVA.



BOLOS NATALINOS

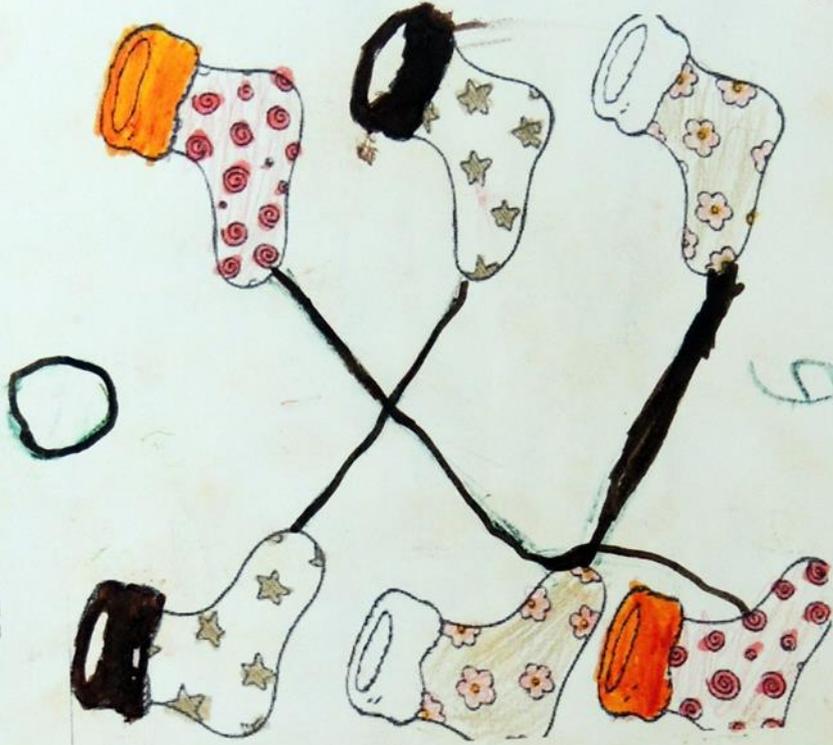
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
REPRESENTAR SÍMBOLOS NATALINOS.
CLASSIFICAR OS SÍMBOLOS NATALINOS COMO SERES VIVOS E NÃO VIVOS



SÍMBOLOS NATALINOS

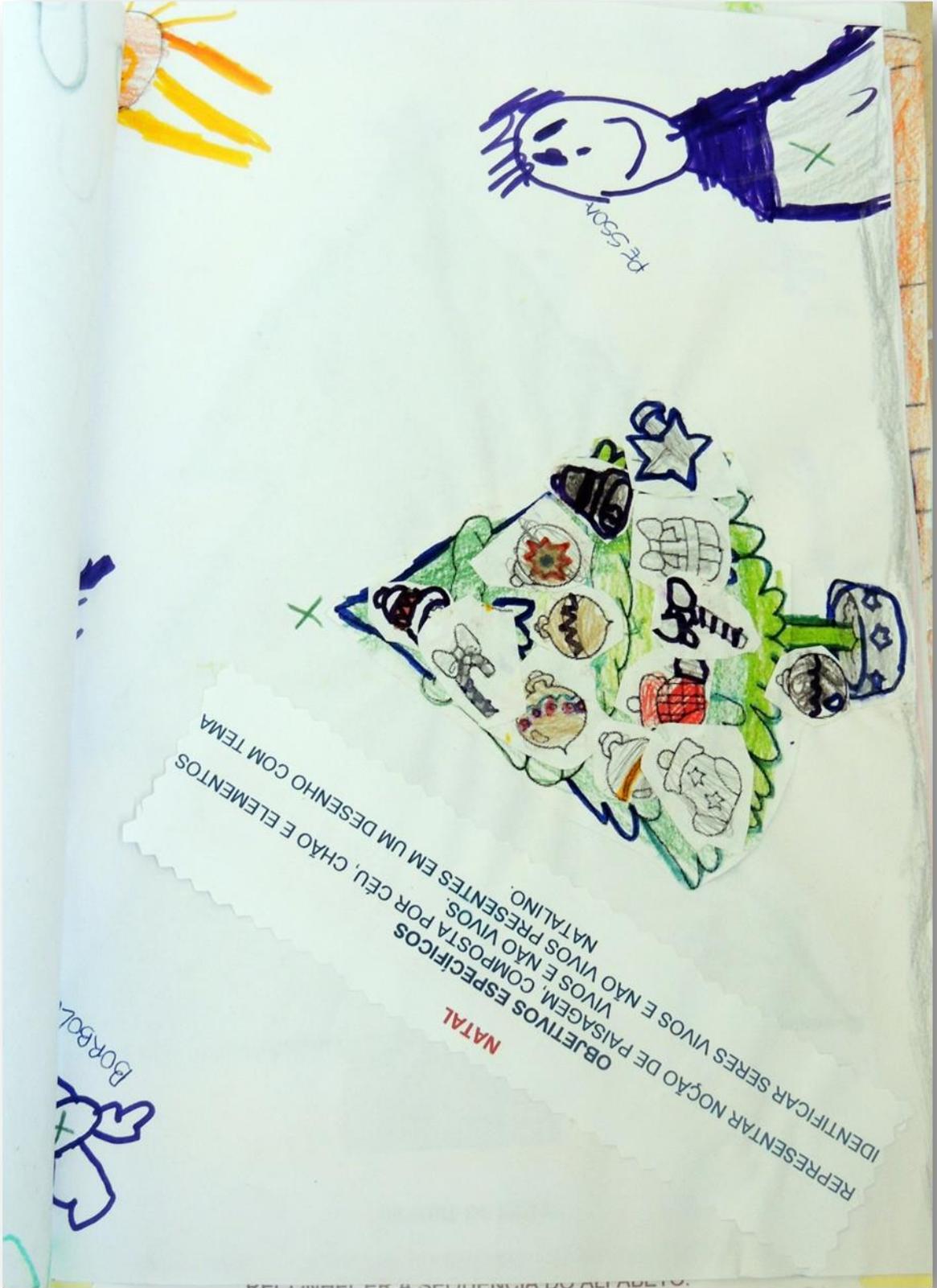
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
RECONHECER E DIFERENCIAR SERES VIVOS E NÃO VIVOS PRESENTES NA ATIVIDADE.
RELACIONAR OS PARES DE MEIA CONFORME SUA CORRESPONDÊNCIA.
REALIZAR CONTAGEM.

LIGUE OS PARES DE MEIA



Anexo 5





IDENTIFICAR SERES VIVOS E NÃO VIVOS
 REPRESENTAR NOÇÃO DE PAISAGEM, COMPOSTA POR CÉU, CHÃO E ELEMENTOS NATALINOS.
 OBJETIVOS ESPECÍFICOS
 VIVOS E NÃO VIVOS.
 NATAL
 COMPOSTA POR CÉU, CHÃO E ELEMENTOS

Borbul

PESSO