



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Per(curso) na valência de Creche, Jardim-de-Infância e 1ºCiclo

Rita Maria Barros de Ataíde

Professora Especialista Maria Lopes de Azevedo

PENAFIEL

Setembro de 2017



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

Per(curso) na valência de Creche, Jardim-de-Infância e 1ºCiclo

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora especialista do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Dedicatória

Aos meus Pais, por terem permanecido ao meu lado,
por me incentivarem a percorrer este caminho e por me terem
ajudado nos momentos mais difíceis
ao longo destes anos de aprendizagens.

Agradecimentos

Agradeço este trabalho à minha família, ao meu PAI que sempre fez de tudo para que eu fosse a pessoa lutadora que sou hoje e à minha MÃE, minha amiga, conselheira que sempre me ajudou. A minha formação só foi possível graças aos sacrifícios deles. À minha querida AVÓ que sempre me deu força e motivação o meu grande e eterno agradecimento.

Aos meus AMIGOS pela paciência que tiveram para comigo e a força que me deram quando me sentia sem vontade para continuar a minha caminhada.

Às minhas AMIGAS de Mestrado que compartilharam comigo momentos de aprendizagem, especialmente à Inês que rimos, choramos e nos ajudamos mutuamente.

À MINHA ORIENTADORA, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência e compreensão.

À Maria Leonor por ter sido a minha inspiração e motivo de entusiasmo para caminhar neste sonho.

A todos que contribuíram para que o meu sonho se tornasse realidade, o meu muito obrigada!

Resumo

Este trabalho, intitulado “Per(curso) na valência de Creche, Jardim-de-Infância e 1ºCiclo”, materializado, agora, neste relatório realizado no âmbito do estágio durante os dois semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºciclo do Ensino Básico pretende num primeiro momento dar a conhecer as experiências de aprendizagem vivenciadas nos vários contextos de estágio (Creche, Jardim-de-Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico) assim como as aprendizagens mais significativas que nestes realizei como futura profissional de ensino. Num segundo momento, visa compreender um dos momentos mais importantes da rotina diária das crianças no contexto de creche, o momento da refeição, tendo em especial atenção o modo como as crianças interagem com os alimentos e os objetos inerentes ao ato de comer durante a refeição e a importância do momento de refeição para o desenvolvimento da criança.

Neste documento relatam-se e refletem-se as experiências mais relevantes e significativas vivenciadas ao longo do estágio em creche. Assim, com base na investigação sobre a própria prática, utilizando uma metodologia qualitativa-construtivista, socorremo-nos das observações realizadas em contexto de estágio na valência de creche, por forma a aferir como uma criança de dois anos estabelece interações com os alimentos e/ou com os objetos inerentes ao momento de refeição.

Apuramos, durante trabalho realizado nos estágios efetuados, que o momento da refeição se traduz num momento de particular interesse e atenção, por parte de todos os participantes, tendo-se registado, contudo, diferenças na forma como as crianças experienciam este momento. Além disso, os principais resultados indicam que a criança, no momento da refeição, interage mais com a comida e com os utensílios de comer do que com os pares e os adultos.

Palavras-chaves

Interação criança-alimentos, interação criança-objetos, Rotinas e momento de refeição.

Abstract

This work, entitled "Per (course) in the valency of Nursery, Kindergarten and 1st Cycle", materialized, now this was not carried out in the field of internship during the two semesters of the Master's in Pre-School Education and 1st Cycle Teaching (Day Care, Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education) as more meaningful learning that they perform as a future teaching professional. Secondly, it aims at one of the most important moments at the daily routine of children in the context of day care, the moment of the meal, paying special attention to how the children interact with food and inherent objects in eating process during the meal and the importance of the moment of the meal for the development of the child.

In this document, they are reported and reflected as the more relevant and significant experiences lived during the day-care stage. Thus, using a qualitative-constructivist methodology, we use a qualitative-constructivist methodology, based on observations made in the context of the day-care valency, in order to assess on how a two-year-old child interacts with food and / or with the objects inherent at the moment of meal.

During the work made in the various internships, we could get to the point that the moment of the meal translate itself in a moment of a particular interest and attention by all the participants, however exist a difference in a way how the children experienced this moment. Beside that, the results indicate that the child, at the moment of the meal, interacts more with the food and the eating utensils than with the peers or the adults.

Keywords

Child-food interaction, child-objects interaction, Routines and meal time.

Índice

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Introdução	5
Parte I- Componente Reflexiva	7
Capítulo I.- Contextos Educativos	8
1.Introdução	8
2.Apresentações dos Contextos Educativos	8
2.1.Caraterização da instituição	9
2.1.1.No contexto de Creche e Jardim-de-Infância	9
2.1.2.No contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico	12
2.2.Caraterização do grupo de crianças.....	15
2.2.1.Sala dos 2 anos	15
2.2.2.Sala dos 3 anos	16
2.2.3.Sala do 1ºano.....	17
2.2.4.Sala do 3ºano.....	19
3.Refletindo sobre... a minha experiência na valência de... ..	20
3.1.Creche	20
3.2.Jardim-de-Infância	21
3.2.1. Experiência vivenciada no Jardim-de-Infância	22
3.2.1.1. Projeto “Os Peixinhos”.....	22
3.3.1ºCiclo do Ensino Básico	29
3.3.1.1ºAno.....	29
3.3.2.3ºAno.....	30
4.Considerações finais.....	31
Parte II- Componente Investigativa.....	35
Capítulo II- A alimentação das crianças na creche	36
1.Introdução	36
2. As interações das crianças com os alimentos e os objetos inerentes ao momento de refeição em contexto de creche	38
3. A importância do momento de refeição em creche para o desenvolvimento da criança.....	40

4. Metodologia	43
4.1. Questão de investigação	43
4.2. Objetivos da investigação.....	44
4.3. Paradigma investigação.....	44
4.4. Contexto de investigação	46
4.5. Recolha de dados.....	47
4.5.1. Procedimento de tratamento de informação	49
5. Apresentação e análise dos resultados obtidos.....	50
6. Conclusão.....	55
Considerações finais.....	58
Bibliografia:	61
Apêndices.....	66

Introdução

O presente relatório de prática de ensino supervisionada (PES), intitulada “Per(curso) na valência de Creche, Jardim-de-Infância e 1ºCiclo”, pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as experiências de aprendizagens ao longo do estágio (PES), em contexto de Creche, Jardim-de-Infância e ensino do 1ºCiclo, mas com maior foco na valência de Creche.

Desta forma, o presente relatório divide-se em duas partes, a primeira parte diz respeito à parte reflexiva relativamente, nos contextos anteriormente referidos. Na verdade, a parte reflexiva tem como objetivo apresentar e refletir as experiências de aprendizagens que surgiram ao longo da PES durante o 1º e 2º semestre do Mestrado em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Relativamente, à segunda parte esta concerne uma revisitação da parte reflexiva da componente investigativa, trazendo à colação as questões que me despertaram o interesse e além disso, também mostra todo o percurso do ensaio investigativo que foi executado com uma criança na valência de creche sobre a interação da mesma com os alimentos e os utensílios utilizados no momento da refeição do almoço.

Tomou-se, então, como temática de estudo a interação das crianças com os alimentos e os utensílios inerentes ao ato de comer, bem como a importância do momento da refeição para o desenvolvimento da criança.

Efetivamente, pareceu-me oportuno e pertinente a escolha desta temática, uma vez que os momentos da alimentação são pouco lembrados pelos grupos educativos, e poderão traduzir-se em momentos da rotina, potenciadores para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Desta forma, é essencial ter em atenção que “[...] uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (Post & Hohmann, 2011, p.122).

Assim, estruturalmente o trabalho divide-se em duas partes. A primeira parte, componente reflexiva, tal como o nome nos sugere, concerne as reflexões acerca das experiências mais relevantes que foram vivenciadas durante a prática educativa. Enquadradas por uma atitude de reflexão cooperada a partir da ação, analisam-se os componentes fundamentais do contexto de intervenção, fundamentando-se

pedagogicamente as práticas de intervenção e, descrevem os momentos mais marcantes das etapas de formação. Esta parte é composta pelo capítulo I que por sua vez se subdivide em quatro pontos: (1) Introdução; (2) Apresentação dos Contextos Educativos; (3) Refletindo sobre as experiências nas valências de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico e por último, (4) Considerações finais.

Na segunda parte apresenta-se a investigação sobre a própria prática referente ao momento da alimentação das crianças em creche, tendo como objetivo observar e compreender a interação da criança em estudo com os variados intervenientes na sua alimentação. Esta segunda parte é composta pelo capítulo II na qual se subdivide em seis pontos: (1) Introdução; (2) As interações das crianças com os alimentos e os objetos inerentes ao momento de refeição em contexto de creche; (3) A importância do momento de refeição em creche para o desenvolvimento da criança; (4) Metodologia; (5) Apresentação e análise dos resultados obtidos e por fim, (6) Conclusão.

Finaliza-se o trabalho com a lista de bibliografia mobilizada para o tornar exequível e imediatamente a seguir apresentam-se os apêndices que nos parecem mais pertinentes para uma leitura integral e contextualizada deste relatório.

Parte I- Componente Reflexiva

Capítulo I.- Contextos Educativos

1.Introdução

No presente capítulo serão apresentadas características dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no período de outubro de 2015 até junho de 2017.

Este capítulo está dividido em três pontos e cada um deles tem subpontos. No que diz respeito ao primeiro e segundo ponto, estes apresentam a caracterização das instituições e dos grupos de crianças de cada valência. Quanto ao terceiro e último ponto, estão presentes as reflexões realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada em todas as valências.

2.Apresentações dos Contextos Educativos

A caracterização do contexto educativo que se segue baseou-se na recolha e investigação de informação resultante da observação direta e de documentos facultados pela instituição. A articulação das diversas informações tendeu a elaboração de um conjunto de indicações pedagógicas que apoiaram as minhas intervenções ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Comumente a creche é, não raras vezes, desvalorizada, todavia nas palavras de Portugal, que corroboramos, *“o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche”* (2000, p.89).

Nestes pressupostos, a creche é um espaço que se aplica não só para prestar cuidados primários mas também para dar apoio pedagógico a crianças com idades abrangidas entre os três meses e os três anos.

O Jardim-de-Infância é, maioritariamente das vezes, o primeiro espaço de um processo de aprendizagens mais aprofundadas e de socialização quando as crianças

saem de casa, do seu seio familiar. Desta forma, o jardim-de-Infância deve ser um lugar onde as crianças possam lidar com outras realidades, interagir, aprender a gerir conflitos e tenham a possibilidade de realizar descobertas sobre si mesmas.

Em Portugal, “As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrando-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país. É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, de forma mais eficaz e eficiente possível que deve organizar-se a governação das escolas. (Decreto-lei N°75/2008).

2.1.Caraterização da instituição

2.1.1.No contexto de Creche e Jardim-de-Infância

O Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família, onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche e Jardim-de-Infância, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública e como Fundação de Solidariedade Social.

A sua localização cumpre todas as normas existentes na legislação, não se encontrando perto de estabelecimentos industriais, ou outros locais, que possam pôr em causa a saúde e bem-estar das crianças. Situa-se na cidade de Penafiel, com uma forte densidade populacional, que dispõe de serviços diversificados e é de fácil acesso, devido às excelentes vias de comunicação. Na sua área envolvente dispõe de vários serviços necessários para a comunidade envolvente, existindo desde 1940.

Relativamente aos recursos físicos da instituição, trata-se de um edifício, posteriormente, adaptado para o efeito. No seu exterior tem um aspeto agradável, branco, com janelas brancas. É bastante iluminado no seu interior, existindo também iluminação artificial bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Toda a área é revestida de *beton*, apresentando cores claras. O pavimento é revestido de tacos de madeira/pavimento flutuante/vinil.



Ilustração 1. Instituição Casa da Sagrada Família Penafiel Fonte: <http://www.casasagradafamiliapenafiel.com/>

Estruturalmente, esta Instituição dispõe de três valências, nomeadamente, Creche, Jardim de Infância e ATL.

Relativamente à Creche, esta dispõe de 6 salas, 3 localizadas no segundo andar da Instituição e 3 localizadas no primeiro andar, sendo conhecidos este primeiro e segundo andar por Polo I e Polo II. Apresenta uma lotação de X crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e dois anos.

Todas as salas são conhecidas por um nome, sendo distribuídos desta forma: Sala dos Passarinhos e sala dos Ursinhos (0 anos/Berçário); Sala dos Lagartinhos e sala das Girafinhas (1 ano); Sala dos Pinguins e sala dos Esquilinhos (2 anos).

No que diz respeito à valência de Pré-escolar, esta dispõe de 3 salas, apresentando uma lotação de 78 crianças, com idades compreendidas entre os três anos e cinco anos. Sendo distribuídas da seguinte forma: Sala dos Peixinhos (3 anos); Sala dos Papagaios (4 anos); Sala dos Leõezinhos (5 anos).

Por fim, no que concerne à valência de ATL, esta tem como nome a Sala dos Tubarões. No entanto, dispõe de três salas, localizadas no terceiro e último andar da Instituição. Dispõe de uma sala de atividades, na qual se realizam atividades pedagógicas, de estudo como a realização dos trabalhos de casa e também uma Ludoteca. Na verdade, tem igualmente uma casa de banho para serventia das crianças

que frequentam esta valência que no total é frequentada por 68 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos.

Esta Instituição dispõe ainda de dois recreios exteriores. Um destina-se às crianças dos 4/5 anos e ATL e o outro para as crianças dos 2/3anos. Ambos estão apetrechados com equipamentos adequados às faixas etárias das crianças. É um local bastante amplo e sugerido sempre que lhes é possível, uma vez que o contacto com o exterior permite que as crianças soltem toda a energia armazenada durante as atividades em contexto de sala.

O Centro Paroquial - Casa da Sagrada Família, dispõe, também de outros serviços e outras áreas tais como, a receção, sala de atendimento, secretaria, sala dos cacifos, sala de acolhimento, garagem, pavilhão gimnodesportivo, casas de banho, cozinha, despensa, gabinete técnico, refeitório (ATL, Jardim de Infância, Creche e funcionários), arrecadação, sala de convívio das funcionárias, sala de costura lavandaria e por fim, uma sala para amamentar os bebés.

Quanto às instalações sanitárias, esta instituição apresenta boas condições, as mesmas encontram-se equipadas com material apropriado para as crianças onde as estas realizam a sua higiene pessoal. Nas mesmas instalações sanitárias existem duas casas de banho para os adultos que se encontram fechadas. As instalações sanitárias estão localizadas perto das salas de atividades para permitir às crianças um rápido e simples acesso.

Como conforto, prevenção e segurança das crianças, esta instituição possui instalações de aquecimento e usufruiu de instalação de equipamento contra incêndios, este equipamento está instalado por todo o edifício, tal como o equipamento de aquecimento que é utilizado ao longo do Inverno.

A instituição abre às 7:45h e encerra às 19:30h, tendo um considerável número de profissionais, cada um com as suas funções, que asseguram o bom funcionamento da mesma. Existe um clima de interajuda e de colaboração entre todos os intervenientes adultos, que se reflete na relação com as crianças.

As educadoras reúnem-se semanalmente para planificar e refletir sobre as suas práticas pedagógicas. Acompanham todas as rotinas das crianças e, nesse sentido,

também estão presentes na altura das refeições, por considerarem que também é uma ocasião pedagógica.

Todos os intervenientes do Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família são fundamentais para a organização da Instituição, desde o pessoal da cozinha e administração, auxiliares e educadoras.

Esta instituição é composta por uma Diretora Técnica, com formação em Serviço Social, uma Coordenadora Pedagógica, com formação em Educação de Infância, seis Educadoras de Infância e uma Professora de 1º ciclo, quinze ajudantes de ação educativa, uma encarregada geral, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, cinco tarefas gerais, uma rececionista/ administrativa e uma contabilista.

Na valência de creche e jardim-de-infância existem cinco educadoras de infância e doze ajudantes de ação educativa. Por fim, quanto à valência de ATL, este é composto por uma professora de 1º ciclo, uma assistente social e três ajudantes de ação educativa.

2.1.2.No contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico

O Centro Escolar de Penafiel, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada em contexto 1ºCiclo do Ensino Básico, trata-se de uma Instituição pública inaugurado no dia 7 de setembro de 2013 e está integrado no Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes sito, igualmente, em Penafiel.



Ilustração 2. Centro Escolar de Penafiel Fonte: <http://www.centroescolardepenafiel.pt/instalacoes.html>

A escola surge, de raiz, no ano letivo de 2013/2014 com uma nova e superior dimensão, já que se trata do fruto da junção de todas as Escolas Básicas e Jardins de Infância da cidade de Penafiel.

A sua localização na rua Abílio Miranda, cumpre todas as normas existentes na legislação, uma vez que não se encontra perto de estabelecimentos industriais, ou outros locais, que possam pôr em causa a saúde e bem-estar das crianças.

No que diz respeito aos recursos físicos da instituição, esta trata-se de um edifício, com boas condições. O seu exterior é bastante agradável, branco, com janelas em alumínio. O seu interior é composto por bastante luz, havendo também iluminação artificial, como nomeadamente, sinalização luminosa de saída de emergência. Além disso, toda a sua área é coberta por *béton* e cores claras.

Com efeito, esta Instituição dispõe de duas valências, nomeadamente, Jardim de Infância e 1º ciclo.

O projeto arquitetónico do Centro Escolar é da lavra do arquiteto José Bernardo Távora, é composto por 30 salas de aula, das quais 24 para o 1.º ciclo do ensino básico, com lotação para 624 alunos, equipadas com quadros interativos e computadores com ligação à *Internet*, e 6 salas de atividades para a educação pré-escolar, para acolher um total de 150 crianças.

O Centro Escolar de Penafiel é composto ainda por um pavilhão gimnodesportivo, balneários, posto médico, sala de pausa, biblioteca, sala para docentes, sala de reuniões, dois gabinetes, átrio, três casas de banho as crianças na qual três para as meninas e outras três para os meninos, uma casa de banho para adultos do sexo feminino e outra para os adultos do sexo masculino, cozinha e refeitório, com capacidade para servir cerca de 1.200 refeições por dia, campo de jogos e dois parques infantis (um pertencente ao jardim de infância e outro ao 1º ciclo), estando ambos munidos com equipamentos adequados para as crianças e por fim, um parque de estacionamento coberto, para uso dos funcionários, com cerca de 52 lugares.

O espaço exterior da instituição integra uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. Este espaço tem condições adequadas de drenagem, permite a acessibilidade de todos, mesmo de quem apresenta dificuldades reduzidas. No que diz

respeito à segurança contra incêndios, a cozinha não é separada do refeitório. Os materiais da parede e do teto não são de material facilmente inflamável. O caminho de evacuação, neste caso o corredor é curto, plano, não é escorregadio e é livre de obstáculos.

Relativamente ao conforto e à segurança das crianças, esta instituição possui instalações de aquecimento e usufruiu de instalação de equipamento contra incêndios, uma vez que este equipamento se encontra instalado por todo o edifício, como também os equipamentos de aquecimento que são utilizados ao longo do Inverno.

A instituição abre às 7h45 minutos e encerra às 18h30 minutos. Por questões de segurança, a porta do estabelecimento mantém-se sempre fechada, sendo aberta apenas em caso de necessidade e no horário apresentado (Quadro 1).

Horário da porta de entrada	
7h45	Acolhimento dos alunos com autorização
8h45 – 9h00	Acolhimento dos restantes alunos
12h00 – 12h30	Saídas para almoço
13h15 – 14h00	Entrada para o turno da tarde
17h30 – 18h30	Saída parcelar dos alunos
18h30	Encerramento da porta

Quadro 1- Horário da instituição

Esta instituição é composta por um vasto número de profissionais, tendo cada um as suas funções, para que seja possível assegurar o bom funcionamento da instituição. É notório também nesta instituição a presença de bom ambiente entre todos os intervenientes adultos, que se torna visível na relação com as crianças.

A nível dos Órgãos de Organização e Gestão Escolar Pedagógica, na Direção desta escola há uma coordenadora referente ao 1º ciclo que tem como competências coordenar, supervisionar e avaliar qualquer tipo de atividades deste nível de ensino, atendendo às suas especificidades e de acordo com as disposições legais vigentes, deve também zelar pelo cumprimento do calendário escolar, horários, disciplina e normas de convivência. Coordena também a utilização das instalações e material didático,

assegurando um relacionamento aberto e colaborante com as famílias e, a articulação dos setores com os restantes níveis do centro educativo.

Nesta instituição exercem funções 23 professores do primeiro ciclo, 10 professores das atividades de enriquecimento curricular e 2 professores de educação especial.

Quanto ao pessoal não docente, este é composto por 8 assistentes operacionais e uma pessoa de programa ocupacional (POC).

Relativamente ao número de pessoas que exercem funções na cozinha, não tivemos informação da quantidade das mesmas, uma vez que as refeições são confeccionadas e fornecidas diariamente por uma empresa. As funcionárias da cozinha e do refeitório trabalham de acordo com o horário estabelecido pela empresa.

2.2.Caraterização do grupo de crianças

2.2.1.Sala dos 2 anos

A “sala do esquinhos” era composta por catorze crianças, nove raparigas e cinco rapazes com idades compreendidas entre um ano e meio e os dois anos de idade, à exceção de uma menina que iria completar três anos em novembro. Esta menina deveria estar na sala dos três anos, mas como entrou mais tarde e a sala dos três anos já estava com um número muito elevado de crianças, esta foi “obrigada” a ter que ficar na sala dos dois anos, mas com o consentimento dos pais.

Neste grupo verificaram-se algumas alterações este ano, uma vez que entraram três crianças de novo. As restantes onze crianças já faziam parte do grupo, tendo transitado da sala de um ano para esta nova sala. Por isso, são crianças que já estão completamente familiarizadas umas com as outras, com os adultos da sala, com a instituição, com todos os outros funcionários e com as rotinas habitualmente praticadas na sala.

As crianças que entraram de novo fizeram uma boa adaptação, apesar de nas primeiras semanas ter havido algumas dificuldades, pelo facto de sentirem a falta dos pais, como também estranharem o grupo, o espaço e os adultos.

Devido a esta instituição ser uma IPSS, o grupo é bastante heterogéneo, estando presentes nesta sala crianças provenientes de diferentes de classes socioeconómicas.

Alguns elementos do grupo estão numa fase, que já começam a ganhar um pouco de autonomia e aos poucos vão demonstrando vontade de aprender coisas novas, a maior parte deste grupo gosta de se manter ocupado nas brincadeiras ou mesmo nas atividades propostas pela educadora.

Nesta sala, pode-se verificar uma heterogeneidade por parte das crianças, todavia, ainda que se trate-se de um grupo homogêneo não poderíamos deixar de considerar a identidade e particularidade de cada um, pois entendemos que cada criança é única e que, independentemente da idade e do meio de onde provêm, elas têm características próprias.

Foi possível observar que grande parte das crianças brinca em grupo, mas quando ocorrem as brigas por causa da partilha de brinquedos, nestes momentos é necessário ajuda dos adultos para as resolver .

Em relação ao desenvolvimento linguístico, a linguagem oral é muito pouco utilizada nesta idade como principal meio de comunicação. É possível observar que a maior parte do grupo se encontra no mesmo nível de desenvolvimento, pois ainda apresentam muito pouco vocabulário.

2.2.2.Sala dos 3 anos

A “sala dos Peixinhos” era composta por vinte e oito crianças, quinze raparigas e treze rapazes com idades compreendidas entre três anos e meio e os quatro anos de idade.

Este grupo de crianças possuía uma boa relação umas com as outras, com os adultos da sala e com todos os outros funcionários. Encontravam-se já familiarizados no que diz respeito às rotinas, regularmente, praticadas no dia-a-dia de cada um.

Segundo a educadora, todos os anos as crianças mudam de sala e de auxiliar, o que leva muitas das vezes às crianças não se adaptarem a outra nova pessoa, mas na verdade, este grupo fez uma boa adaptação tanto à nova sala como à nova auxiliar.

Nesta sala estavam presentes crianças de diferentes classes socioeconómicas.

Na verdade, algumas crianças do grupo encontram-se num estádio, onde começa a notar-se a autonomia e as aprendizagens que cada elemento do grupo vai adquirindo e a vontade de querer saber mais sobre um determinado assunto/objeto, eram de facto um grupo bastante curioso e interessado.

Este grupo de crianças era bastante dinâmico, no geral gostavam todos de participar nas atividades que eram lhes propostas. E além disso, nos momentos de brincadeira era raro ver uma criança parada sem estar a praticar qualquer tipo de brincadeira sozinha ou com alguma criança.

Nesta idade o principal meio de comunicação das crianças é através da linguagem oral, e na verdade, foi através de conversas realizadas com este grupo de crianças que consegui observar, que no geral, grande parte do grupo já possui um bom vocabulário e pernucia varias palavras com correção.

2.2.3.Sala do 1ºano

A turma do 1ºA era constituída por dezanove alunos, catorze do sexo feminino e cinco do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e seis anos, sendo que a maior parte das crianças são ainda condicionadas. Destes, dezoito alunos eram de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade estrangeira (Angola). A maioria dos alunos, dezoito pertenciam ao concelho de Penafiel e apenas uma criança era do concelho de Braga. Algumas crianças pertenciam a famílias com um contexto carenciado ao nível económico e sociocultural, pelo que oito crianças beneficiavam de apoio da Ação Social Escolar (ASE), seis crianças eram abrangidas pelo escalão A e as restantes duas pelo escalão B, recebendo apoio a nível dos manuais escolares e refeições diárias. A maior parte das crianças deslocavam-se para a escola a pé ou de carro, apenas uma que se deslocava de autocarro e outra na carrinha do ATL. Da turma, apenas três crianças frequentavam o ATL e as restantes faziam os seus trabalhos de casa, ora sozinhos, ora acompanhados pelos pais e em muita pequena parte acompanhadas pelos irmãos.

Relativamente ao número de irmãos destes alunos foi possível verificar que oito alunos eram filhos únicos, que apenas um aluno tinha dois irmãos e os restantes sete tinham um único irmão.

Todos estes dados foram facultados pela docente, através das fichas biográficas preenchidas pelos pais no início do ano.

Na sala do 1ºano, pode-se verificar uma grande dissemelhança por parte das crianças pois independentemente, das suas idades, elas têm as suas características próprias. Nesta turma existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que neste período estava integrada, encontrando-se na sala juntamente com todos os alunos, visto que a professora desta especialidade encontrava-se de baixa médica. Era uma criança com bastantes limitações (não falava, não andava e possuía um nível de motricidade fina muito baixo), necessitando de bastante atenção e cuidados, pelo que na sala encontrava-se sempre acompanhada por uma auxiliar que a coadjuvava nas diversas tarefas, estando os materiais adaptados às suas necessidades.

Esta turma era bastante agitada e com dificuldades em cumprir regras, no entanto, a nível das aprendizagens existiam crianças interessadas, organizadas, empenhadas e com um raciocínio rápido. Por outro lado, de acordo com a docente existiam crianças que devido a problemas familiares e uma possível falta de apoio em casa, eram crianças desmotivadas, preguiçosas e com muita falta de atenção, evidenciando a necessidade de um esforço e apoio motivacional diário.

Ao longo das observações foi possível verificar a existência de uma boa interação entre os alunos. A maioria das crianças cooperava nas atividades a realizar auxiliando os restantes colegas quando estes sentiam mais dificuldades na realização das mesmas, existindo deste modo um espírito de cooperação e solidariedade entre eles. Nesta turma não existia a exclusão de nenhuma criança, nem apresentavam comportamentos menos bons entre eles. Todas as crianças eram estimuladas a participar nas atividades que eram implementadas e a todas elas eram dadas as mesmas oportunidades. A professora apresentava uma excelente relação com todos os alunos, dando a devida atenção a cada um deles, estabelecendo um contacto físico caloroso, incentivando-os, assim, a serem autónomos e a socializarem entre si.

2.2.4.Sala do 3ºano

A turma do 3º/M era constituída por vinte e seis alunos, dez do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e todos eles pertenciam ao concelho de Penafiel. Algumas crianças pertenciam a famílias com um contexto carenciado ao nível económico e sociocultural, pelo que nove crianças beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar, três crianças eram abrangidas pelo escalão A e as restantes seis pelo escalão B, recebendo apoio a nível dos manuais escolares e refeições diárias. A maior parte das crianças deslocava-se para a escola de carro ou na carrinha do ATL, existindo um elevado número de crianças que frequentavam o ATL.

Relativamente ao número de irmãos destes alunos pudemos verificar que um aluno não tinha irmãos, que dezanove alunos tinham apenas um irmão, quatro tinham dois irmãos e apenas uma aluna tinha três irmãos.

Todos estes dados foram facultados pela docente, através das fichas biográficas preenchidas pelos pais no início do ano letivo.

Nesta turma existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que se encontrava frequentemente ausente da sala por se encontrar em apoio. Tratava-se de uma criança que revelava significativa perturbação do comportamento, com hiperatividade e défice de atenção, pelo que tinha acompanhamento das valências da terapia da fala e da psicologia em contexto escolar. Evidenciava, igualmente uma baixa tolerância à frustração e em alguns momentos necessitava da ajuda do adulto para registar as suas reações e atitudes.

Com as observações realizadas foi possível observar a existência de uma ótima dinâmica entre os alunos. Na verdade, este grupo de crianças parecia bastante autónomo, participando nas atividades que executadas e caso os colegas necessitassem de ajuda, mostravam-se recetivos e prontos a ajudar nas dificuldades sentidas. Sem dúvida, foi visível a cooperação e o apoio entre todos. Além disso, neste grupo de crianças não me pareceu existir a rejeição de nenhum elemento da turma, nem mostram comportamentos desadequados e insensíveis uns com os outros.

Nesta turma, independentemente das suas aprendizagens e capacidades, as crianças eram estimuladas a participar em todas as atividades que eram propostas.

Quanto à relação da professora com a turma, esta parecia apresentar uma boa relação com todos os alunos, não tendo sido visíveis exceções e além disso, é interessante referir a grande visibilidade de carinho e afeto que nutria por cada um deles.

3.Refletindo sobre... a minha experiência na valência de...

3.1.Creche

Com a realização deste estágio na valência de Creche, posso afirmar que estive em contato com a realidade educativa, sendo fundamentais estes momentos para a minha formação enquanto futura educadora.

Ao longo deste percurso de prática e observação, visualizei as competências que as crianças adquirem na faixa etária dos 2 anos, como também diferentes estratégias a utilizar no ensino dos conhecimentos.

Durante este estágio em contexto de Creche presenciei uma prática pedagógica supervisionada que me auxiliou na reflexão da minha prática educativa pedagógica, pois, tal como Alarcão e Tavares (2003) entendo que a supervisão é o sistema no qual “(...) um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p. 197).

Através desta prática pude refletir sobre a mesma, consciencializando-me das minhas capacidades, conhecimentos, e quais as melhores metodologias e estratégias instrutivas a utilizar no meu futuro próximo enquanto profissional.

Nesse sentido, comungamos a aceção de Alegria et al. (2001) quando referem que ao proporcionar diferentes possibilidades de aproximação ao contexto educativo, o estágio cria condições para a autonomia. No decurso do ano de experiência, o futuro docente desenvolve as competências indispensáveis ao exercício da profissão, por meio da

participação em múltiplas atividades que têm lugar na escola, pela experiência que adquire no campo da didática, refletindo e avaliando criticamente as diferentes estratégias educativas que vai ensaiando. (p. 28).

Nestes pressupostos, e como já referido, a ação de refletir é essencial na formação de educadores/professores, reflexão essa existente ao longo deste estágio relativamente às práticas vivenciadas, pois tal como Zeichner (citado em Alarcão, 1996), entendemos que a ação reflexiva “é uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica (...) não é nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.” (p. 58)

Como uma grande parte da aprendizagem é realizada através da prática, ou seja, aprendemos fazendo, Rocha (citado em Alarcão, 1996), afirma que o aluno deve “ser colocado em situações de experiência direta (...); enfrentar problemas autênticos como estímulo para o pensamento; procurar, por si próprio, a solução dos problemas...” (p. 66)

Efetivamente, é importante que exista uma articulação entre a teoria e a prática, sendo a primeira também muito importante. No meu ver, no decorrer do estágio esta situação verificou-se, indo ao encontro das palavras de citadas por Pacheco (1995) quando refere que “para aprender a ensinar é necessária uma articulação entre a teoria e a prática, dependendo assim de um contexto prático” (p.19).

3.2.Jardim-de-Infância

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Na educação pré-escolar, o educador de infância deve conceber e desenvolver um projeto curricular, com vista à construção de aprendizagens integradas, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Para isso, deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado.

Ao longo deste percurso de prática e observação, visualizei as competências que as crianças adquirem na faixa etária dos três anos, como também diferentes estratégias a utilizar no ensino dos conhecimentos.

A realização do estágio em grupo foi benéfica para todas as estagiárias, pois tivemos a oportunidade de partilhar ideias e opiniões, de forma a perceber as nossas falhas e, através da discussão com outras colegas, compreender e colmatar essas mesmas lacunas, na medida em que assim como Zeichner (1993) só “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor têm mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.” (p. 20).

Como futura educadora de infância quero ser uma pessoa capaz de saber ouvir, saber exprimir e acima de tudo saber orientar o grupo, promovendo aprendizagens significativas nas diferentes fases de desenvolvimento das crianças.

Quero ser uma pessoa atenta e que saiba identificar as necessidades de cada criança.

Quero saber refletir sobre o meu desempenho e com isto fortalecer a minha prática...

Quero ser um apoio para o desenvolvimento e educação de cada criança.

3.2.1. Experiência vivenciada no Jardim-de-Infância

3.2.1.1. Projeto “Os Peixinhos”

O trabalho de projeto decorreu em contexto pré-escolar, com um grupo de 28 crianças. Este projeto cujo tema se denominava “Os Peixinhos” emergiu do interesse das crianças, após uma visita ao Museu Municipal de Penafiel. Foi precisamente na sequência desta visita e no contacto que as crianças tiveram com os barcos e com as diversas atividades sobre os peixes que estas mostraram interesse e curiosidade em saber mais sobre este tema. Assim, começamos por conhecer os saberes prévios das crianças, relativamente à temática; posteriormente elaborámos um mapa conceptual com vista a aferir o que mais as crianças queriam saber, de forma tentarmos responder à curiosidade das crianças e termos noção do percurso de todo o projeto; após

percebermos o que as crianças queriam fazer implementamos as atividades e, por último, procedemos à avaliação e divulgação do projeto.

Após a partilha de ideias, logo depois da visita e face à curiosidade das crianças emergiram questões como: “Os peixes são todos iguais?”; “Fora de água morrem?”, sendo estas cruciais e pertinentes para a elaboração e consecução do projeto.

Importa referir que o sentido de cooperação foi fundamental ao longo de todo o projeto, uma vez que não se realizou apenas com a envolvimento de uma pessoa, mas sim das crianças, nós estagiárias, educadora, auxiliar e das famílias que em conjunto alcançaram os conhecimentos e partilharam estes com os seus filhos, uma vez que “os temas dos projetos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiências pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (Katz & Chard, 2009, p.157).

Ao longo do projeto abordámos um conjunto de atividades diversificadas, de forma a englobar as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que contribuíssem para o desenvolvimento global das crianças. Assim, apresentámos as seguintes intencionalidades educativas:

- Promover o desenvolvimento integral das crianças;
- Respeitar cada criança individualmente e o grupo na totalidade;
- Promover o envolvimento de todas as crianças nas atividades propostas;
- Consciencializar as crianças sobre a importância de cuidar dos animais;
- Promover saídas ao exterior para terem contacto com os peixes;
- Inculcar nas crianças a responsabilidade na forma como agem e nos seus comportamentos em relação aos animais;
 - Promover o envolvimento das crianças através de atividades dirigidas e propostas por eles, com o tema do projeto;
 - Promover a comunicação em grande grupo;
 - Incentivar o trabalho em equipa e a interajuda;
 - Proporcionar atividades diversificadas;
 - Valorizar os interesses, curiosidade e motivação das crianças.
 - Promover a responsabilidade e a autonomia das crianças para cuidar do peixe que existirá na sala.

No entanto, é esperado que as crianças adquiram algumas competências:

- Mostrem interesse pelo trabalho;
- Sejam autónomas;
- Transmitam as suas ideias em grande grupo;
- Respeitem a opinião dos outros;
- Cooperem com os colegas.

De salientar também que ao longo de todo o projeto foi constituída uma teia para cada uma das fases, com as ideias e conhecimentos das crianças, bem como, as aprendizagens adquiridas por estas.

Na primeira fase, as crianças partilharam os conhecimentos que tinham sobre este tema. Segundo Teresa Vasconcelos “numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam. Partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar”. (Vasconcelos, 1998, pp.139-140).

Na segunda fase, elaboraram-se mapas conceptuais, de modo a que pudéssemos ter noção do percurso que o projeto ia tomar, uma vez que nestes mapas se formularam questões às quais era pretendido dar respostas ao longo da execução do projeto. Nesta fase já existiam respostas para as questões, o que se ira fazer, por onde se iria começar e como se iria fazer, para além de que nesta fase as crianças já começavam a ter consciência do rumo que pretendiam seguir. Além disso, começavam a dividir e a organizar as tarefas e os materiais necessários para a realização do projeto. Indo de encontro com a ideia de que o educador tem um papel fundamental devendo organizar, orientar, dar ideias e registar todo o processo (Ministério da Educação, 1998, p.142).

Na terceira fase, que correspondia à execução dos projetos, as crianças “aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Utilizam uma variedade de linguagens gráficas” (Vasconcelos, 2011b, p.16), criando assim a realidade do que está a ser investigado, representando os conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo desta fase. Nesta fase “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, 2012, p.16).

Por último, tínhamos a fase da avaliação e divulgação do projeto onde se realizou uma avaliação por parte do educador relativamente ao desenvolvimento de todo o projeto no processo de ensino e aprendizagem das crianças, no entanto, as estas também faziam parte da avaliação ao partilharem o que mais gostaram e revelarem as aprendizagens adquiridas. A fase da divulgação é a fase que permite a divulgação para diferentes pessoas como os pais, encarregados de educação, famílias, outras salas da instituição, bem como, toda a equipa educativa. Como forma de divulgar o projeto, pudemos “convidar os pais e os colegas para virem ver o seu trabalho e contarem como o fizeram, explicarem o que aprenderam e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p.106), sendo várias as opções de divulgação, desde painéis, dramatizações, livros, entre outros. (Ministério da Educação, 1998, p.143)

Definido o tema a investigar e em conversa com o grupo, propusemos o registo de todas as etapas e ideias no decorrer do projeto, sendo que inicialmente se começou por fazer uma teia de ideias sobre os peixes tendo como questão de partida: “o que sabem sobre os peixes?”, conforme esquematizado abaixo:

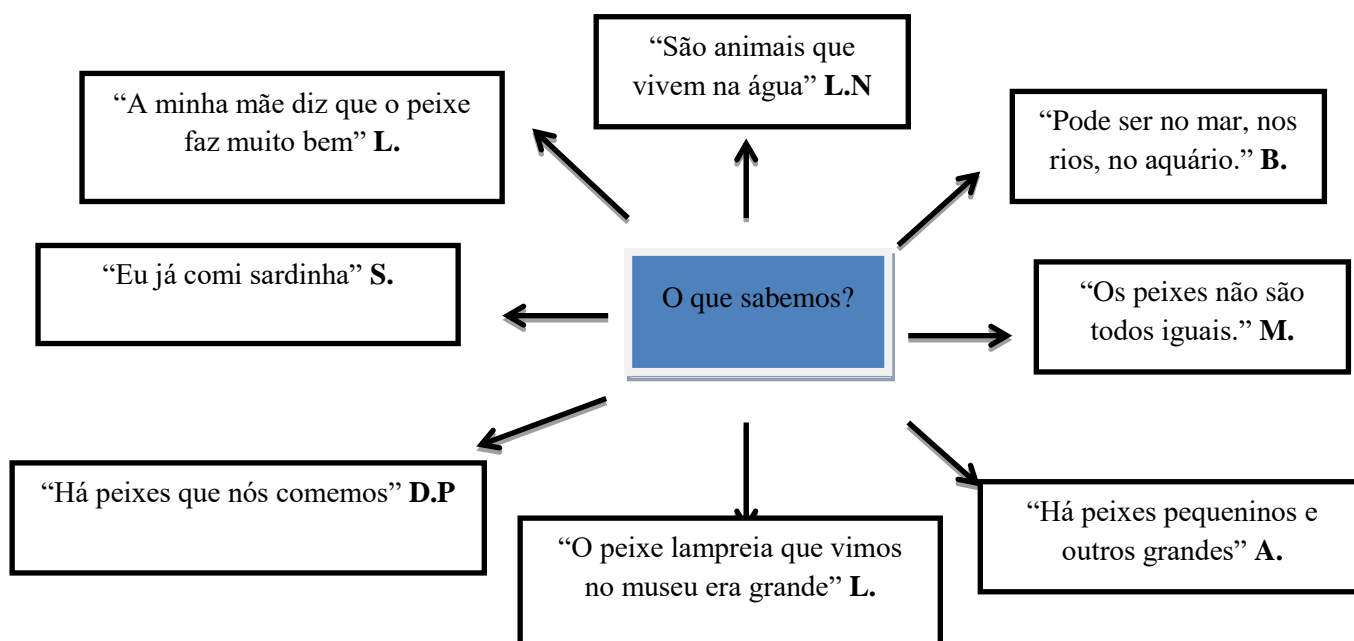


Ilustração 3- Teia de ideias “O que sabemos?”

Assim, questionámos as crianças, de forma a registarmos através da escrita os conhecimentos prévios destas. Posteriormente, perguntamos o que queriam saber sobre este tema, surgindo assim, as perguntas que sustentaram o desenvolvimento deste projeto. Foram registadas de igual forma, as ideias das crianças, sendo possível verificar no esquema abaixo aquilo que pretendiam saber:

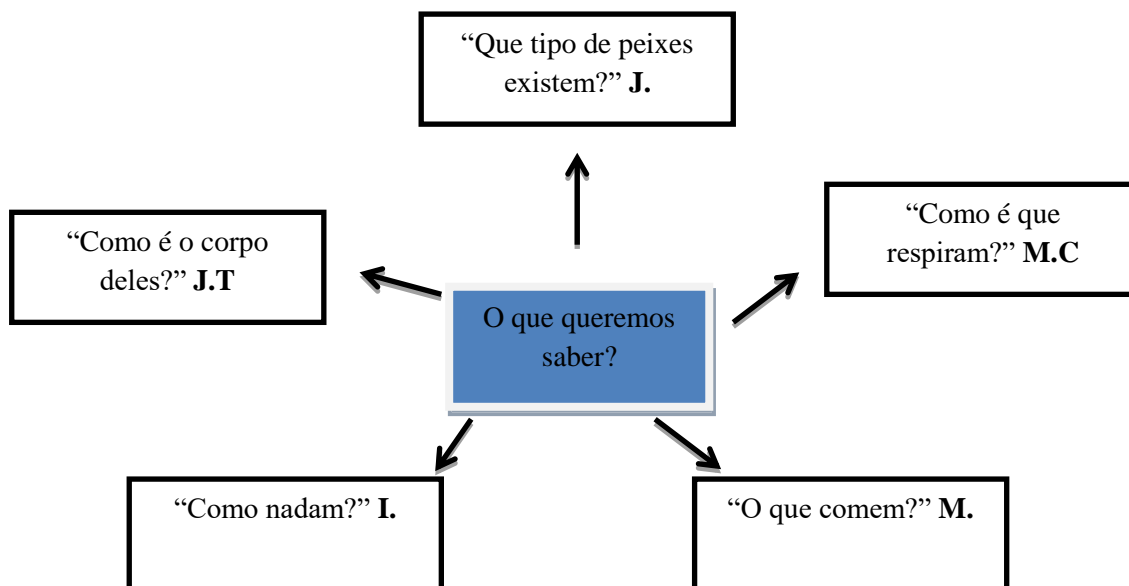


Ilustração 4- Teia de ideias "O que queremos saber?"

Na fase, referente à planificação e desenvolvimento do trabalho elaborámos a nossa própria teia, face aos conhecimentos vivenciados pelas crianças em torno do tema e à curiosidade destas sobre as questões colocadas, de forma a orientarmos todo o processo do projeto à qual é esperado através de diversas formas dar respostas a estas questões ao longo da execução do projeto.

"Para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. (...) Esta teia proporciona, assim, um criativo exercício de prospeção ou de antevisão." (Ministério da Educação, 1998, p. 140)

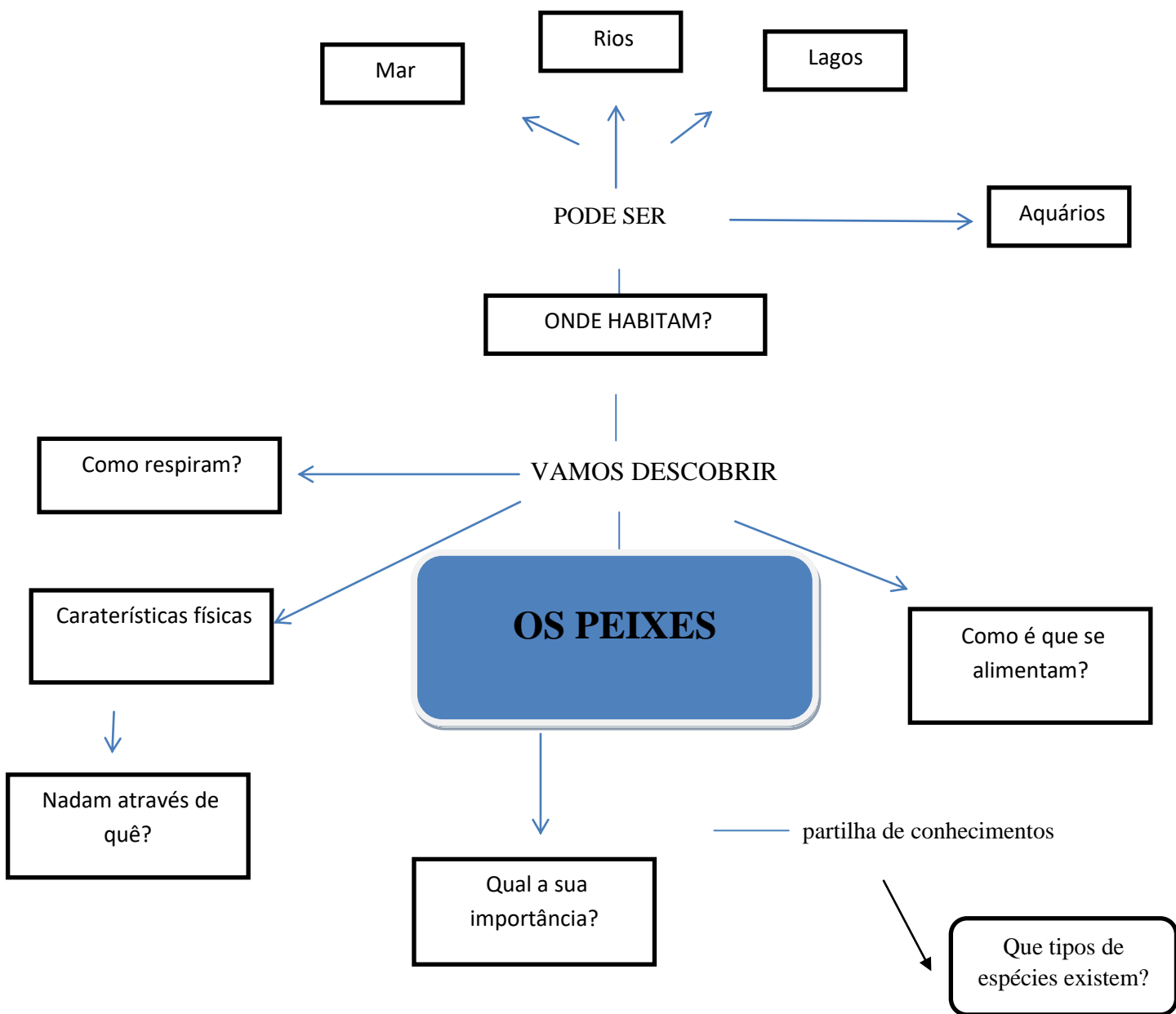


Ilustração 5- Teia/ Mapa conceitual do projeto “Os Peixinhos”

Ainda nesta fase, o grupo de crianças decidiu o que fazer e, novamente foram registadas todas as ideias e decisões das crianças, resultando o seguinte esquema:

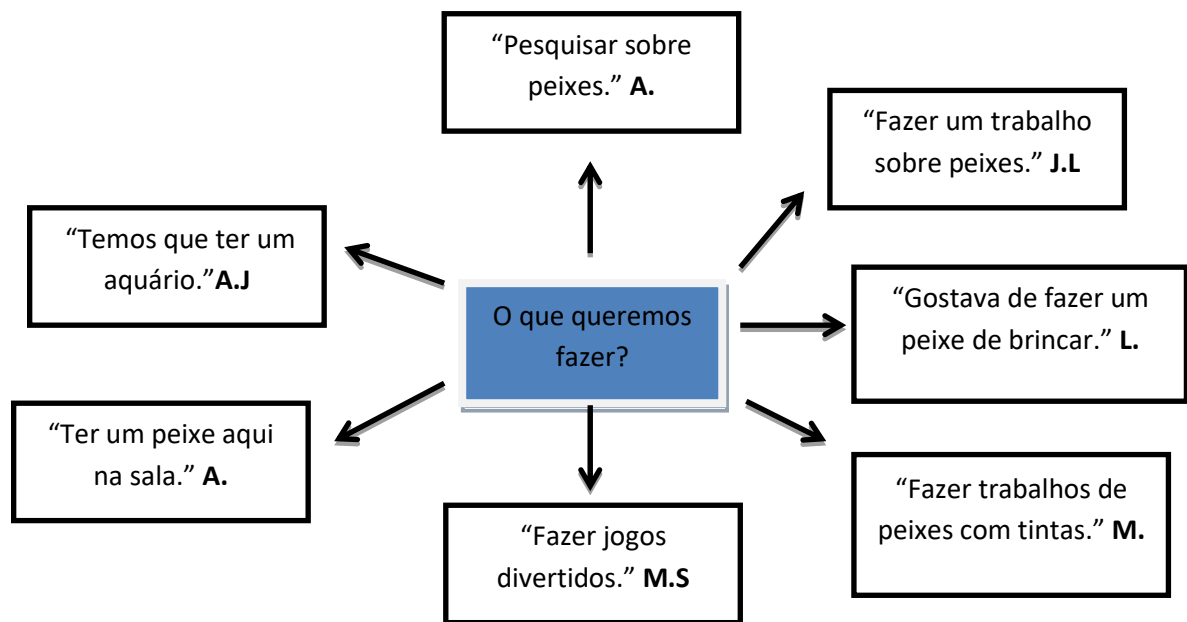


Ilustração 6- Teia de ideias "O que queremos fazer?"

Face à ideia de uma das crianças em ter um peixe na sala e ao entusiasmo das restantes que concordaram com a ideia, achámos pertinente registar novamente as ideias das crianças para as seguintes questões "O que é preciso para ter um peixe na sala?", "O que vamos fazer para ganhar dinheiro para o comprar?"

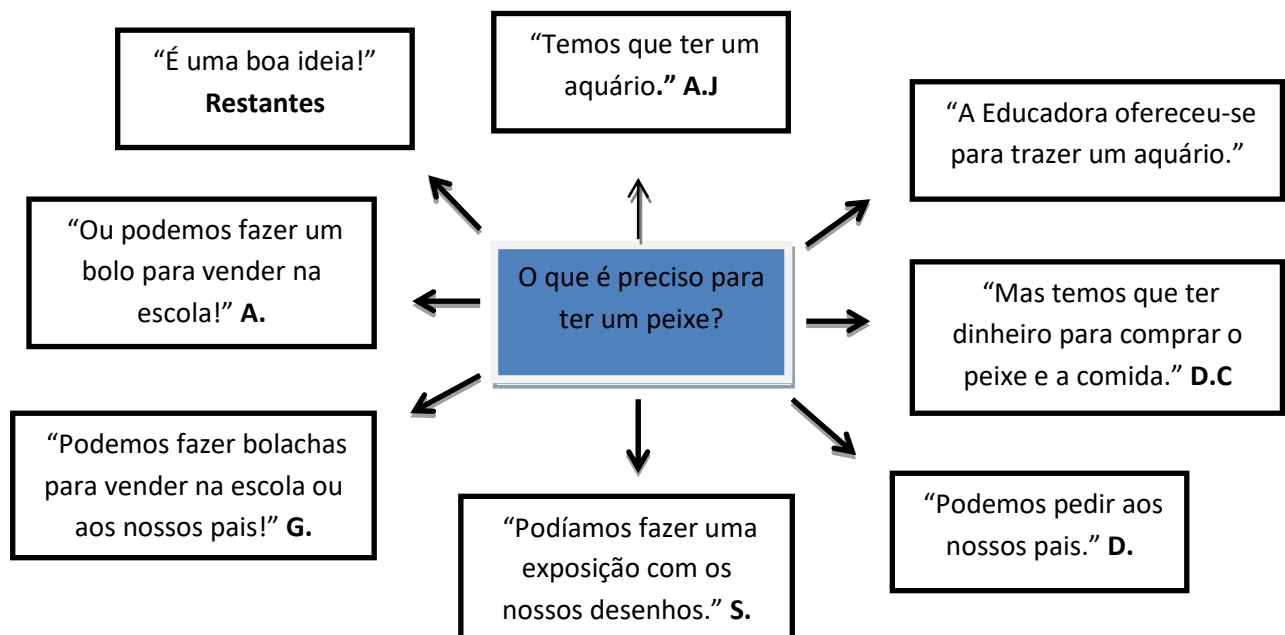


Ilustração 7- Teia de ideias "O que é preciso para ter um peixe?"

3.3.1ºCiclo do Ensino Básico

3.3.1.1ºAno

No início à Prática de Ensino Supervisionada as minhas expetativas eram boas, no entanto, após a realização do estágio as minhas expetativas superaram-se.

Uma vez que a instituição onde estagiei era-me desconhecida, isso criou-me algum nervosismo, no qual, os alunos representavam um "receio" para mim, pois não sabia bem o que ia "encontrar" numa escola pública. Foi o primeiro estágio numa escola pública desde que iniciei o curso de Educação Básica. No entanto, a docente que encontrei era uma excelente profissional que me ajudou bastante a nível prático desta profissão e também me acolheu da melhor forma.

Durante o estágio observei vários métodos e características específicas que enquadram a profissão de professor do 1º ciclo fazer. Visualizei certas situações em que o docente teve de adotar estratégias diferentes para lecionar e mesmo assim conseguiu com sucesso. Posso refletir que no decorrer das semanas de estágio tenho vindo a aprender imenso com o professor cooperante e com os alunos. A evidente relação de proximidade entre a docente e os alunos demonstra confiança e afeto, e apesar de os alunos serem faladores e, por vezes, excederem-se nas suas brincadeiras, notava-se que prevalecia uma relação de respeito e de cooperação, na qual a professora era, sem dúvida, o modelo dos alunos. No que me concerne, e apesar de não estar em permanência com a turma, senti-me envolvida, integrada na rotina e vinculada à turma.

Contudo, cheguei à conclusão que quando uma turma é muito grande, torna-se muito complicado para um professor conseguir dar atenção a todos. A minha turma tinha 19 alunos e eu senti algumas dificuldades em dosear e distribuir atenção a cada um deles. Sobretudo quando, no grande grupo estão incluídos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e não conseguem acompanhar, com igual rapidez, a sistematização da matéria apresentada em aula.

Desta forma, o meu estágio tornou-se muito proveitoso e gratificante devido à participação que tive, pois no terreno podemos experienciar situações que a literatura, por mais completa e descritiva que seja, não nos permite, nomeadamente atender à espontaneidade e à resolução dos problemas em tempo real.

O estágio permitiu-me, igualmente, a possibilidade de refletir, de avaliar a prática e ser reflexiva. Ter a oportunidade de ver o que se estava a fazer e como se estava a fazer, podendo reformular e/ou ajustar as práticas em conformidade com as necessidades emergentes. Ou seja, tive a possibilidade de aferir se estava a conseguir desenvolver os objetivos propostos para este estágio, entre eles, a compreensão da estrutura e funcionamento das Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, o conhecimento do perfil de competências do professor do 1º ciclo, a consciencialização e avaliação da minha orientação profissional.

Para concluir, enquanto estive em estágio, cheguei à conclusão que este nível de ensino tem características e exigências profissionais bastante particulares, no entanto, é um nível de ensino do qual gosto imenso, particularmente, da relação existente entre o docente e os discentes que difere de situação para situação.

3.3.2.3º Ano

Para finalizar a prática de ensino supervisionada no ensino do 1º ciclo do ensino básico, realizo esta reflexão para demonstrar o quão importante e positivo foi este estágio para mim.

Com efeito, a docente com quem tive a oportunidade de realizar a PES ajudou-me muito, assim como o meu par pedagógico, deixando-nos à vontade com os alunos e acolhendo-nos de forma calorosa. Ou seja, esta prática de ensino supervisionada foi uma experiência positiva e enriquecedora na medida em que me impunha um estudo mais sistemático, pois sentia necessidade de dominar a componente científica, por forma a poder ensinar e ajudar os alunos e para isso, tanto eu como o meu par pedagógico, tivemos que estar ao “corrente” dos conteúdos a lecionar.

Além disso, posso afirmar, também, que foi nesta PES e nesta Instituição, Centro Escolar de Penafiel, lugar onde cresci e ganhei algumas bases no que diz respeito ao 1º ciclo. Efetivamente, importa elogiar o ambiente que envolve toda esta escola, pois senti uma positividade e um gosto pelo ensino e aprendizagem que me cativou, motivou e inspirou.

Na verdade, o que me fascina nesta profissão é a possibilidade podermos contribuir para a preparação do futuro, e neste estágio senti-me parte da ajuda, pois contribuí para o aumento da sabedoria de cada um dos alunos com os quais me relacionei.

Sem dúvida que foi interessante observar alguns comportamentos dos alunos comigo, demonstrando bastante carinho, marcando-me e sensibilizando-me. Pois, estas crianças ao longo do estágio demonstraram ser crianças humildes e amáveis, atitudes e comportamentos que tentei retribuir de igual forma.

Assim, termino a minha reflexão afirmando que este um grande passo em busca do sonho/objetivo de poder educar/ensinar no futuro. Foi um passo positivo, senti que cresci, aprendi, melhorei e assim vou entendendo o que é ser Professor, pois por vezes é ser bem mais do que uma mãe, é ser uma amiga, companheira, uma cúmplice. Agradeço por ter tido a oportunidade de frequentar um estágio deste género e por me permitirem aprofundar conhecimentos no mundo da educação. O mundo que me cativa e me coloca um sorriso no rosto, porque sinto que ajudar e educar uma criança é algo que não se explica, mas que se sente e é por isso que, na minha opinião, os Professores/Educadores têm que ser valorizados e as pessoas têm que entender que “as crianças são o que veem”.

4.Considerações finais

Chegada a este ponto, e face ao que já foi dito, apraz-me reiterar que ter tido a oportunidade de realizar estes estágios contribuiu para o meu crescimento pessoal, profissional e académico, pois tive possibilidade de consolidar na prática conceitos que abordados, em contexto de sala de aula, me pareceram abstratos.

Pude confirmar que não há receitas e que o professor não é o detentor do saber, nem o aluno uma tábua e/ou um recipiente passivo. Pelo contrário, aquilo que vivi e experienciei, enquanto professora estagiária, situa-se mais próximo daquilo que conceptualiza Paulo Freire (1985). Ou seja, a forma como as professoras/educadoras interagem com os alunos tinha patente um paradigma de educação Problematizadora.

Educação problematizadora, define-se como a capacidade de dimensionar o tempo, recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro são atributos que o ser humano, inconcluso, foi desenvolvendo ao longo dos tempos. O inacabamento é uma característica da educação problematizadora, pois reconhece-se através da consciência, tal como no ser humano, a realidade que o condiciona também é inacabada. Como processo histórico, ambos se vão modificando especialmente por meio do diálogo. Conseqüentemente, a realidade muda quando o humano inconcluso a altera por meio de uma ação, modificando-se a si mesmo paralelamente. Para escrever a história o ser humano necessita da “consciência de si”, revelando-se a educação como fundamental. Por meio dela é possível viabilizar a superação de posturas deterministas diante da realidade: Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que haja uma construção do ser humano mediante a transformação do hoje. Ao assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história, torna-nos seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (Freire, 2000a, p. 40).

Desta feita, cremos, tal como Freire na capacidade que homens e mulheres possuem quando superam as suas situações de limite, principalmente a exploração historicamente imposta. Ao sistematizar toda a sua obra em prol “da luta constante contra qualquer forma de discriminação”, a favor do humanismo, da ética, da bondade, ele posiciona-se, de forma clara, contra “a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura” (Freire, 1996, p. 115). Comprometendo-se com a transformação da realidade social, desenvolveu a Educação Problematizadora como princípio formativo.

Com efeito, a educação problematizadora, distancia-se, portanto de uma educação Bancária na qual o professor tem uma relação vertical com o aluno, não havendo lugar a grandes interações, já que nesta aceção o professor detém o conhecimento e o aluno limita-se a ouvir e assimilar sem questionar. Segundo Paulo Freire, a educação bancária surge no movimento de superação pela formulação de uma educação libertadora que se realiza como “um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e a descobrir a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125). A mesma, tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os/as estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do/a professor/a.

Nessa concepção, o/a estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor/a como algo acabado, estático. Ou seja, o educador/ professor expõe os seus conhecimentos/ saberes e a criança assimila, completando os seus conhecimentos sem questionar o educador acerca dos assuntos abordados em contexto escolar.

Hoje sinto mais a profissionalidade e a profissão após ter vivenciado vários momentos ao longo da prática de ensino. Efetivamente existe um modo de ensinar e de aprender próprio da cultura escolar e que é firme a outras formas de educação e formação ao longo da vida. A responsabilidade profissional dos professores, evolui por referência a um mandato social ao qual a escola responde por um sistema público de educação para dar consistência, duração e carácter ao projeto educativo da sociedade. Cabe-lhe assim, desempenhar funções pedagógicas especificamente vocacionadas para o sucesso escolar dos alunos. Os professores cumprem a sua missão educativa enquanto profissionais de ensino.

Com efeito, a profissão de professor salienta-se pela função de ensino que lhe é atribuída e tendo por base o domínio de um saber muito particular, ou seja, a pedagogia. Na verdade, a pedagogia diz respeito ao saber profissional de todos os docentes, suportando a importância da docência enquanto elemento estruturante da própria cultura escolar (Baptista, 2005). Os docentes são profissionais da relação pedagógica, atuando como agentes de condição humana.

Na senda de Nóvoa (2005), a docência foi considerada durante bastante tempo, mais por ser uma missão, do que como uma profissão, com reflexos negativos tanto de nível da qualificação docente como de afirmação dos professores enquanto corpo profissional. No entanto, todas as profissões devem procurar desenvolver a sua profissionalidade como “profissionalismo”, ou seja, com aptidão e sentir de rigor.

Ora, balizada nestes pressupostos corroboro, ainda mais, Carlinda Leite e Roldão (1995, 1998) quando conceptualizam que os professores não pode confinar as suas práticas à mera transmissão de conhecimentos, pelo contrário ele terá de assumir um trabalho colaborativo e participar na construção do conhecimento, tornando-se num construtor, mediador ao invés de um ator passivo. Os professores são, assim uma peça central na construção da mudança nas escolas quer o sejam como meros consumidores

do currículo, quer como seus configuradores (Leite, 1997). Na verdade, é defendido que os professores “têm uma ação importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (Leite, 2002, p. 86), situando-se como profissionais reflexivos e críticos das situações e dos problemas com que se defrontam.

Na nossa prática profissional, o contacto que reconhecemos, entre professor e currículo está centrado na execução. O currículo até há pouco tempo, no nosso sistema, formado e construído por equipas de autores, nomeadamente, professores convidados para o efeito e materializados nos programas das disciplinas. Desta forma, os docentes teriam particularmente de passar os programas (conteúdos) à prática e de os cumprir com correção pedagógica.

As modificações em curso no campo curricular e organizacional dos sistemas e das escolas pretendem um professor que se relaciona de outro modo com o currículo, que constitui a matéria-prima do seu trabalho. No entanto, um profissional docente terá que decidir e agir diante as diferentes situações utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais, ou seja, gerindo o currículo. O docente passa de executor para decisor e gestor de currículo executando a atividade de ensinar, ou seja, fazer aprender (Roldão, 1995, 1998), sendo nesta linha de professor construtor e decisor que, enquanto futura profissional, ambiciono posicionar as minhas práticas.

Parte II- Componente Investigativa

Capítulo II- A alimentação das crianças na creche

Neste capítulo, do presente relatório, pretende-se mostrar o instruo investigativo realizado na primeira prática de ensino supervisionada em contexto de creche.

Este capítulo é constituído por dois pontos importantes, nomeadamente: a) as interações das crianças com os alimentos e os objetos inerentes ao momento da refeição em contexto de creche e b) a importância do momento de refeição em creche para o desenvolvimento da criança. De seguida, indica-se toda a caracterização da metodologia utilizada no estudo, desde a questão de investigação, objetivos da investigação, paradigma, contexto de investigação, recolha de dados e procedimentos no tratamento da informação.

1.Introdução

“Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de zero a seis anos. Tudo dependerá como se pensam e se procedem as ações” (Craidy & Kaercher, 2011, p.70).

Para enquadrar o tema em estudo, considero que seja pertinente fazer uma abordagem a alguns conceitos que estão intimamente ligados aos momentos das refeições nas instituições educativas, tais como “interações” e “rotina”. Estes momentos são ricos em interações e aprendizagens, que na verdade, são abundantes e, não raras vezes, desvalorizados.

Importa refletir neste momento sobre a importância do momento de alimentação em contexto de creche. Visto que este momento se insere dentro dos tempos de cuidados, creio, tal como Figueira (1998) que se tratam de “ momentos privilegiados de relação e afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem e em que a independência e a autonomia se podem exercer.” Além disso, segundo Manni e Carels (1998, p.54), no momento de alimentação, o educador tem como papel fundamental, “ oferecer a cada criança a possibilidade de viver interações significativas e de estabelecer relações calorosas com os adultos ” (p.69).

O adulto deve saber interpretar o comer com os dedos, o entornar a água do copo, o sujar as mãos ou a mesa, e a rejeição (ou a difícil aceitação) de novos alimentos (fenómeno conhecido por neofobia) como comportamentos típicos do normal desenvolvimento das crianças. Embora as crianças ainda não estejam preparadas para praticar regras formais de etiqueta à mesa, se o contexto socio-efetivo das refeições proporcionar o prazer de comer poderá tornar-se num momento de crucial importância.

Ora, se as crianças aprendem através do contacto com os objetos é ao segurar, apertar, cheirar e meter à boca que passam a entender o que as cerca, ou seja, as diferentes interações.

Além das diferentes interações que a criança está sujeita, e que são cruciais para o seu natural desenvolvimento, também as rotinas ganham relevo e destaque neste processo, pois segundo Zabalza (1992). “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169).

Na verdade, as rotinas diárias parecem ajudar as crianças a responder a diferentes tipos de questões que lhes permitam a aquisição das sequências de eventualidades que estas podem seguir. Contudo, é no período da vivência que as crianças se interessam muitas vezes com o tempo e a sequência dos factos.

Sendo assim, são as rotinas que oferecem à criança, o modo de compreender o tempo e ainda as ajuda a sentirem-se seguras, motivando-as para o desenvolvimento da sua independência, já que, as rotinas são um marco de referência no tempo.

Deste modo, observando tudo o que foi dito anteriormente, torna-se de extrema importância referir as rotinas da instituição onde tive o prazer e privilégio de estagiar. De acordo com os meus entendimentos, as rotinas estavam muito bem organizadas, pois, era possível observar que as crianças tinham perceção do que vinha a seguir a cada acontecimento e/ou tarefa.

Segundo Peter Mangione (1990) citado por Post e Hohmann (2011), a hora da refeição não é encarada como apenas um momento de carácter nutritivo, é também um processo de aquisição e desenvolvimento de atitudes sociais, num ambiente calmo e relaxante.

Relativamente, ao momento de refeição, pode-se considerar um dos momentos mais importantes da rotina diária realizada na creche, uma vez que é um momento do dia onde surgem diversas observações.

Na verdade, é uma altura para comer, mas também para explorar novos sabores, cheiros, texturas e tentar comer sozinho ou com ajuda.

Desde de cedo, que as crianças começam a demonstrar interesse pela sua autonomia e pela possibilidade de explorar. É muito importante a relação que se cria com as crianças na hora da refeição.

2. As interações das crianças com os alimentos e os objetos inerentes ao momento de refeição em contexto de creche

Os autores Post e Hohmann (2011) referem que as Creches ajudam no crescimento e aprendizagem das crianças nos primeiros anos da infância se usufruírem de “materiais variados, seguros, adequados, desafiantes e acessíveis à exploração das crianças” (p. 29).

Igualmente Roque e Rodrigues (2005) referem que se um objeto for desconhecido para a criança, criar-se-á uma sequência de oportunidades de contacto e até mesmo de conhecimento das suas características, ou seja, forma, tamanho, cor, textura e sabor, o que levará a uma conceção do mundo físico e das suas propriedades. Na verdade, se a criança encontrar um padrão de ação ao longo da interação com o objeto, a mesma terá inclinação para o repetir, não só pelo prazer que a experiência lhe dá como também para “pôr à prova e alargar as suas consequências imediatas” (p. 45).

Segundo o autor Santos (1997), este defende que ações como “[...] olhar, pegar, levar à boca, sentir, explorar e manipular, mais ou menos desordenado e aparentemente repetitivo [...] vai, progressivamente e rapidamente, dando lugar a comportamentos cada vez mais variados, controlados e inventivos.” (p.46), ou seja, potencia o desenvolvimento.

Neste registo, poder-se-á dizer que é a partir das interações, com materiais ou com os adultos ou pares, que as crianças vão edificando saberes sobre movimento,

comunicação, objetos, noções de quantidade e de número, de espaço e de tempo (Post e Hohmann, 2011).

Assim, a alimentação, sendo uma rotina diária, revela-se como um crucial parâmetro no desenvolvimento do bebê tanto no contexto de creche como familiar. Segundo Rossetti-Ferreira, Mello, Vitoria, Gosuen e Chaguri (1998), a comida vai adquirindo um significado a nível social para criança. Ao longo do tempo, a criança sente vontade de descobrir e experimentar os alimentos: de tocar, sentir as formas, sabores e texturas, cheirar, olhar, ou seja, explorar o alimento. Num processo gradativo ela vai deixando a passividade do momento da alimentação e vai tendo um papel mais ativo neste processo que é diário. A alimentação faz parte do processo educativo, e no contexto escolar, que é onde a criança faz mais refeições ao longo da semana, tem de haver um desenvolvimento ao longo dos tempos, sendo que o educador é que tem um papel fulcral para que a criança se desenvolva neste sentido. Comungando Valsiner (1997) considera-se o momento da alimentação como o primeiro alvo para regulação cultural e de fundamental importância no processo de desenvolvimento infantil, pois na opinião do mesmo autor os adultos têm por hábito delimitar determinadas ações infantis no momento da refeição e promover outras de acordo com a cultura onde estão inseridas. A este propósito, Valsiner (1997) realça, ainda, o quão importante são os utensílios usados para cozinhar e comer, relacionando a história cultural dos contextos alimentares com a história das invenções desses objetos. O contexto de alimentação e os utensílios inerentes à mesma criam um ambiente culturalmente estruturado, onde o uso de objetos culturais e os aspetos significativos desses objetos estão relacionados.

Neste sentido, os utensílios usados para a alimentação infantil refletem as expectativas culturais para que a criança se possa inserir no grupo e adote os seus hábitos no que concerne à alimentação. São, desse modo, artefactos culturais, como também pensa Cole (1995), isto é, os artefactos são constituintes básicos da cultura e recursos utilizados na construção da atividade conjunta e, ao mesmo tempo, coordenam as relações de quem os utiliza com o mundo e entre si.

Na aceção deste autor podemos sistematizar níveis de organização dos artefactos:

i) artefactos primários (os objetos construídos culturalmente e apropriados pelos membros desta cultura),

ii) artefactos secundários (a representação dos objetos construídos pela cultura, os modos de utilização, como por exemplo as regras e normas).

iii) artefactos terciários, de organização mais complexa, ou “mundos relativamente autônomos com as suas regras, convenções e resultados” (Cole, 1998).

Por seu lado, os artefactos culturais são utilizados para limitar o que Valsiner (1997) denomina de zona de movimentação livre da criança. A zona de promoção da ação é uma estrutura cognitiva socialmente construída na relação da criança com o ambiente, a qual organiza o acesso da criança a partes do ambiente e define que objetos estarão ao seu alcance e como ela deverá agir em relação a eles. A cadeira alta, utilizada para dar refeição aos bebés, é um bom exemplo de artefacto cultural. Ela restringe os movimentos do bebé e possibilita aos pais controlarem quais objetos estarão ao alcance da criança e quando serão colocados ou retirados, de forma a limitar a liberdade de ação da criança.

Valsiner (1997) define também a zona de promoção da ação (ZPA), que tem como função promover ou facilitar a execução de alguma ação que a criança já é capaz de realizar sozinha, mas em determinado momento decidiu não realizar, por exemplo, no caso da alimentação de uma criança que já é capaz de comer sozinha, mas num determinado momento decidiu não fazê-lo, os pais poderiam colocar a colher e outros utensílios ao alcance da criança, como forma de estímulo, para que ela execute esta ação por decisão própria. A zona de promoção da ação é a estrutura que canaliza a própria motivação da criança para a ação, enquanto a zona de promoção da ação é que canaliza a ação sem enfatizar o desejo da criança.

3. A importância do momento de refeição em creche para o desenvolvimento da criança

Numa ideia senso comunizada é-nos sabido que a hora de “comer” é muito mais do que a mera satisfação de uma necessidade básica, trata-se de uma rotina diária cheia de significados e significações na qual se marcam posições, estabelecem regras e se experienciam texturas, sabores, cheiros, etc.

Segundo Zabalza (1992), “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo.” (p. 169)

Segundo Post e Hohmann (2007), as rotinas fazem com que a criança treine, explore e ganhe confiança nas suas competências em aprendizagem. Além disso, as mesmas possibilitam à criança, concordar a tempo para perseguir os seus interesses, tomar decisões, fazer escolhas e resolver problemas que vão emergindo.

Com efeito, são as rotinas que oferecem à criança, o modo de compreender o tempo e ainda as ajudam a sentirem-se seguras, motivando-as para o desenvolvimento da sua independência, já que, as rotinas são um marco de referência no tempo.

A hora da refeição é um dos momentos de rotina mais favorecidos de convivência com a criança. É no momento da refeição que o adulto tem possibilidade de formar laços afetivos muito próximos: “na escola das crianças menores, as situações de alimentação são momentos em que ocorre uma relação única e exclusiva entre o bebé e educadora” pois além de satisfazerem as necessidades básicas das crianças “representam uma situação de comunicação e relação privilegiada para a criança” (Bassedas, Huguet, & Solé, 1996, p. 150). Estas situações são intensamente abonadas em interações entre as crianças, com os seus pares e os adultos, em que as aprendizagens sociais vão estar na sua culminação, pois é desta forma, que muitas regras sociais advêm.

O autor Brazelton (1990) refere que “no segundo ano de vida, praticamente todos os bebés passam por grandes mudanças nos seus hábitos alimentares” (p. 93); ou seja, os pais e os educadores que estão a acompanhar essas mudanças em âmbitos integralmente divergentes precisam de ser suscetíveis às situações e delicados com as crianças.

Os momentos das refeições foram muito importantes para mim e para a criança que tive o privilégio de observar, pois a cada dia acontecia algo diferente.

Durante as observações fui percebendo que este momento se dava de forma tranquila, em que os ritmos das crianças eram bastante respeitados.

Com efeito, na minha intervenção, tive o cuidado de manter este tempo, considerando o almoço um momento muito importante para a construção das interações e da autonomia, uma vez que, a partir dele podemos trabalhar com as crianças algumas questões, nomeadamente, o manuseio do alimento, a ajuda na distribuição dos objetos e também deixar que as crianças se alimentem sozinhas. De facto, são nos momentos da refeição que existe uma interação e contacto direto e exclusivo entre os momentos de

cuidados que criança e o adulto, oferecendo assim a possibilidade de aprendizagem através da exploração dos sabores, dos cheiros, das texturas e tentar comer sozinho (Post & Hohmann, 2011).

Segundo Freire (1996) a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (p.107)

Para Peter Mangione (1990) in Post e Hohmann (2011), a hora da refeição não é encarada como apenas um momento de caráter nutritivo, é também um processo de aquisição e desenvolvimento de atitudes sociais, num ambiente relaxante e calmo. Por isso, a hora da refeição não tem de se tornar num momento de conflito tanto no seio família como nas instituições. O conflito inicia-se muitas das vezes porque o bebé começa a mostrar autonomia e começa a pô-la em prática no momento da refeição.

São vários os autores (Bassedas, Hugue &, Solé, 2004; Lézine, 1985) que referem ser importante, não obrigar a criança a comer, pois isso poderá levar a um entrave, onde a criança poderá sentir necessidade de assegurar o seu posicionamento diante ao adulto e também poderá desenvolver uma relação de recusa face ao adulto.

A aquisição sucessiva da autonomia faz parte das aprendizagens sociais e também da socialização, desta forma, é natural que as crianças ao crescerem obtenham a autonomia nos momentos das refeições, ou seja, “pouco a pouco [a criança], vai participando de uma maneira mais clara das situações e incorporando conhecimentos (...)” (Bassedas, Huguet & Solé, 2004, p.150).

O momento da refeição, na verdade, não deve ser um “pleito” de onde saem vitoriosos e derrotados (Brazelton, 1990; Lézine 1985) uma vez que, quando o adulto leva adiante as suas imposições “a esfera da alimentação” pode ficar “sobrecarregada e provavelmente surgiram problemas futuros nessa área” (Brazelton, 1990, p. 95).

Creemos, assim, que durante a hora da refeição se deverá proporcionar às crianças um ambiente e uma “atmosfera calma e descontraída de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (Hohmann & Post, 2011, p.222).

Parece-nos, igualmente de extrema importância que o educador ofereça liberdade à criança para expressar vontade de querer comer mais, ou menos, de querer salada, ou não, de querer beber água, de querer ajuda, entre outros (Lézine, 1985).

Lézine (1985) refere, ainda, que os momentos da refeição são etapas privilegiadas da rotina das instituições educativas, considerando que se trata da “ situação afetiva por excelência” (p. 169), ou seja, na verdade, é nas instituições educativas que a maioria das crianças tem as suas primeiras experiências comensais, socializando em pares e com os adultos.

Com efeito, o estar à mesa diz respeito a regras sociais de convivência básicas, e isso é inculcado nos primeiros anos de vida, quer em casa com a família, quer nas instituições, sendo todavia, comum que seja nas instituições que as crianças aprendam as primeiras regras de saber estar à mesa no momento da refeição.

Para finalizar, é através das rotinas que são executadas nas instituições, que os educadores traçam uma “ação educativa sistémica (...) que permite à criança construir a competência social” (Formosinho, in Formosinho et al 1996, p.67). Desta forma, cremos ter tornado clara a importância da conexão que existe entre a socialização e desenvolvimento e o momento da refeição.

4. Metodologia

Este projeto teve como finalidade apresentar um trabalho sobre a interação da criança com os alimentos e os utensílios de comer no momento da refeição.

Inseriu-se num paradigma qualitativo, no campo da investigação da própria prática e foi inspirado nas observações que realizei em contexto de estágio na valência de creche.

Assim, neste ponto pretende-se dar a conhecer os seus princípios e características, assim como sobre os procedimentos de recolha e tratamento de informação, recorrendo à observação participante com auxílio de registos descritivos. Ou seja, dar a conhecer o que se fez, como se fez, porquê e para quê.

4.1. Questão de investigação

Dada a manifesta relação e importância do momento da alimentação, nos primeiros anos de vida, o presente projeto teve como intuito investigar e responder a uma problemática atual que se prende com o tipo de interação que a criança tem com os alimentos e os utensílios inerentes ao momento de comer.

Desta forma, e após um período de observação impôs-se-nos, naturalmente, a seguinte questão:

“De que forma, uma criança de dois anos estabelece interações com os alimentos e os objetos inerentes ao momento de refeição?”

Para me fundamentar e perceber melhor as interações inerentes à hora da refeição, considerei importante situar o ensaio investigativo neste momento da rotina.

4.2.Objetivos da investigação

Com a realização deste projeto e atendendo à pergunta de partida, propus-me alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Compreender o tipo de interação criança-alimento;
- ✓ Compreender o tipo de interação criança-objeto inerentes ao ato de comer;
- ✓ Refletir sobre a interação da criança no momento da refeição para o desenvolvimento da criança.

4.3.Paradigma investigação

O presente estudo desenvolveu-se de acordo com o paradigma interpretativo que é definido por Burrell e Morgan, citado por Afonso (2005, p. 34) como sendo uma inquietação em entender o mundo social a partir da experiência subjetiva.

Com efeito, tal como Guba (1990), citado por Aires (2011, p. 18), vejo e sinto o paradigma interpretativo, como sendo “um conjunto de crenças que orientam a ação”.

Segundo os autores Walsh, Tobin e Graue (2010) o paradigma interpretativo submete o investigador e o sujeito a defrontarem sob um outro prisma, refletindo sobre situações que foram vivenciadas. Quanto à realidade dos resultados obtidos por investigações

interpretativas, os mesmos autores, defendem também que este tipo de investigação “tem o potencial de permitir o acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes” (p.1040).

Após a descrição das características nomeadas anteriormente, o meu pensamento vai de encontro às ideias dos autores que foram referenciados em epígrafe, ou seja, que o paradigma interpretativo é o mais apropriado na investigação no que diz respeito, à área da educação.

Segundo Aires (2011, p.18) “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo, as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas”. Desta forma, o paradigma interpretativo é o suporte da investigação deste projeto, uma vez que tenta, “ compreender a complexidade do fenómeno que [nos] preocupa” (Peshkin, 1988, in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1038), uma vez que dentro do paradigma interpretativo está abrangido o paradigma qualitativo-construtivista.

Nestes pressupostos, referimos que a nossa investigação se traduz, como sugere, Bogdan e Biklen (1994), citado por Martins, (2006), em cinco características:

- 1) A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- 2) Os dados que o investigador recolhe são de carácter descritivo;
- 3) Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas dão mais importância ao processo em si do que, propriamente, aos resultados;
- 4) A análise dos dados é realizada de forma indutiva;
- 5) O investigador importa-se, essencialmente, por tentar entender o significado que os participantes dão às suas experiências.

Desta forma, conceptualizamos tal como Bogdan e Biklen (1994, p.70) que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas”. Consequentemente, não se solicita enumerar, mas sim recair no entendimento do comportamento humano, deste modo, demandaremos, compreender a qualidade das interações do adulto que determina com o grupo de crianças durante a rotina de cuidados.

Tal como os autores, Denzin e Lincoln (1994), consideramos que o processo de investigação qualitativa se define pela inter-relação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como:

- 1) Teoria, método e análise;
- 2) Ontologia e epistemologia;
- 3) Metodologia.

No que diz respeito às origens da investigação qualitativa, estas remontam a várias matérias. Bogdan e Biklen (1994) referem que o início da investigação qualitativa se encontra em variadas disciplinas, daí que o nosso quadro histórico ultrapassa as fronteiras disciplinares (p.19).

Por fim, o paradigma construtivista, adota uma ontologia relativista, ou seja, existem variadas realidades, uma epistemologia subjetiva em que investigador e sujeito criam compreensões, conhecimento e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos.

4.4.Contexto de investigação

O estudo centrou-se numa criança de 23 meses do sexo feminino, que frequenta a creche na sala dos 2 anos de uma IPSS, localizada no concelho de Penafiel. A escolha recaiu sobre esta criança por ser a mais nova do grupo.

O francês, Jacky Beillerot (2001) aponta que uma investigação deve consolidar três passos:

- i) Produzir conhecimentos novos;
- ii) Ter uma metodologia rigorosa;
- iii) Ser pública.

Ora, balizada nestes pressupostos desenvolvemos o trabalho de investigação sobre a própria prática, pois entendemos que uma investigação desta natureza pode ter dois tipos de objetivos, isto é, pode propor-se a alterar algum aspeto da prática, uma vez, designada a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode tentar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à explicação, num momento subsequente, de uma estratégia de ação. O trabalho a desenvolver pode ser realizado numa lógica de intervir e transformar ou de compreender os problemas e posteriormente, definir as estratégias de ação mais adequadas.

A investigação sobre a própria prática é um processo distinto de edificação do saber. A mesma pode ser importante por várias razões, ou seja, pode contribuir para explicação e resolução dos problemas, propicia o desenvolvimento profissional dos respetivos atores e ajuda a melhorar as organizações em que eles estão inseridos, podendo ainda, em algumas situações contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional nesse campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral (Ponte, 2002). Efetivamente, este campo de investigação, particularmente profissional tem como intenção ajudar na resolução de problemas da prática e procurar soluções. Constata-se, no entanto, este trabalho pode ser acarretado numa lógica sobretudo de intervir e transformar, sabendo à partida onde se quer chegar.

A investigação sobre a própria prática resulta de um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática sendo uma atividade importante para o desenvolvimento profissional dos professores.

Os professores e as instituições educativas têm o direito de beneficiar, pelo facto dos seus membros se englobarem neste tipo de atividade.

Com efeito, segundo as autoras Susan Lytle e Marylin Cochran-Smith (1999), existem quatro razões superiores pelas quais os professores podem fazer pesquisa sobre a sua própria prática:

- i) Para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática;
- ii) Como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional;
- iii) Para contribuírem para a construção de um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional;
- iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

4.5. Recolha de dados

O procedimento de recolha de informação utilizado ao longo do projeto de investigação foram os registos descritivos resultantes de uma observação participante.

Na senda de Costa (1986, p. 137) para se dar início a uma investigação “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos”.

Para Coutinho (2011), para obter e analisar os dados recorre-se a técnicas que apelam à observação em que o objetivo fulcral é recolher os dados no meio natural onde estes acontecem, recorrendo assim, a uma observação naturalista. Assim, com uma observação naturalista, o observador recolhe os dados no meio natural onde se encontra a executar as suas observações, levando assim, a produzir as suas notas de campo.

As notas de campo são registos das observações participantes, pois, “dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa o decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Os dados que se vão obter a partir destas fontes apresentam o mesmo carácter de análise, ou seja, ambos os meios de recolha de dados exigem que se faça uma análise do seu conteúdo sendo que, esta “análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2011, p. 290). Nestes pressupostos, optar pela observação participante surgiu como natural, uma vez que me pareceu adequar-se aos propósitos da investigação, sobretudo por dar a oportunidade de acoitar dados que me permitiram fazer uma descrição completa e abonada da forma como a criança estabelecia interações durante o momento da refeição.

Quanto a um estudo qualitativo, os registos descritivos poderão ser de dois tipos diferentes, ou seja, descritivos ou reflexivos. Na verdade, os registos descritivos utilizados neste ensaio investigativo manifestam um carácter descritivo caracterizando-se como descrições precisas e muitíssimo pormenorizadas daquilo que ia acontecendo. São descritos os acontecimentos tal e qual como acontecem. Uma vez que o observador recolhe dados no meio natural da ação, o mesmo manifesta um papel ativo na sua observação, sendo assim, uma observação participante.

Em suma, a observação é um método em que o investigador observa e pode por vezes participar. Na verdade, a observação é uma estratégia muito enaltecida na investigação na área da educação, uma vez que nem sempre o que as pessoas dizem que fazem é aquilo que realmente acontece. Este método, pode ser usado quer em investigação qualitativa como na investigação quantitativa, conforme o processo utilizado. A observação é a fonte de recolha de informação mais viável que um investigador pode ter, uma vez que permite a descrição das situações observadas tal como elas ocorreram.

4.5.1.Procedimento de tratamento de informação

Para a realização deste instruo investigativo iniciou-se por definir, com a junção da equipa da Prática de Ensino Supervisionada, o circuito do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os dias de observação. Acordando-se que a observação decorreria no espaço do refeitório a partir do dia 7 de dezembro 2015 até o dia 19 de janeiro de 2017.

Desta forma, recorreremos à técnica de observação direta (Apêndice I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) que segundo Campenhoudt e Quivy (2005), é aquela em que o sujeito que investiga procede de forma direta à recolha de informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados.

Para que fosse possível simplificar a leitura dos registos de observação direta, construímos um instrumento de observação direta, na forma de grelha de observação (Apêndice IX), que apresentamos na figura 1. Nesta grelha, registámos as refeições, as interações com os alimentos e as interações com os objetos inerentes ao momento da refeição.

Através destes registos era pretendido que fosse possível identificar dados que permitissem investigarem o tipo de interação da criança com a comida e com os objetos utilizados para o momento da refeição.

Assim, após a observação participante e sistemática de uma criança tratamos os dados da seguinte forma:

DATA	REFEIÇÃO	INTERAÇÃO COM A COMIDA	INTERAÇÃO COM OS OBJETOS
7/12/2015			
14/12/2015			
4/1/2016			
5/1/2016			
11/1/2016			
12/1/2016			
18/1/2016			
19/1/2016			

Tabela 1 - Grelha de observação do período do almoço: as refeições, as interações com os alimentos e as interações com os objetos inerentes ao momento da refeição

Os registos efetuados, decorrentes da observação direta, foram muito importantes porque permitiram identificar quais as interações que a criança em questão tem com os alimentos e com os objetos, nomeadamente, a forma como pegavam nos alimentos, se usavam os talheres, se rejeitavam os alimentos, se brincam com os talheres e com os alimentos, bem como identificar os comportamentos mais característicos daquela criança, durante a hora do almoço.

5. Apresentação e análise dos resultados obtidos

A análise de dados Segundo Bogdan e Biklen (1994) é o processo de busca e de organização, sistemático, de vários materiais, com o intuito de alargar a compreensão desses mesmos materiais e permitir apresentar, aos outros, aquilo que se encontrou.

Neste ponto será feita a apresentação e o tratamento e análise dos resultados obtidos ao longo da prática pedagógica.

Ao longo da prática de ensino supervisionada na valência de creche deparei-me com um grupo de crianças que representava algumas dificuldades e recusa em comer determinados alimentos. Desta forma, tomei a iniciativa de escolher apenas uma criança para observar todos os seus comportamentos no momento de refeição, nomeando assim, uma criança do sexo feminino sendo esta a mais nova da sala.

Para que fosse possível realizar esta investigação, recorri à observação direta com o auxílio de registos descritivos (Apêndice I ao VIII), sendo aplicados no momento da refeição, mais concretamente durante o almoço.

Através destes registos descritivos, pude observar os hábitos alimentares e os comportamentos da criança em questão.

Foram registados todos os comportamentos, os adequados e os menos adequados para o momento da refeição. Ao longo das observações para a realização dos registos descritivos, os comportamentos mais registados foram:

- Brincar com os talheres;
- Brincar com a comida;
- Revela autonomia para comer alguns alimentos;
- Rejeita alguns alimentos;
- Colocar a cabeça na mesa;
- Come com as mãos;
- Sentar-se e levanta-se de forma adequada;
- Observa o que se encontra à sua volta.

Esta criança possui um relacionamento, razoavelmente, saudável com os alimentos e é notório que começa atribuir importância ao momento da refeição. Mas pareceu-nos que a criança ainda não sabe distinguir este momento dos demais da sua rotina, uma vez que não se apercebe que neste momento, existem regras sociais específicas a cumprir. O cumprimento destas regras permite criar um ambiente agradável, numa atmosfera de comunicação e compreensão, onde os gostos e preferências das crianças não deixam de ser respeitados.

Das 8 observações descritivas efetuadas (Apêndice IX) relativas à interação com a comida pode-se concluir que em todos os registos descritivos, as interações mais repetitivas dizem respeito à manipulação da comida por parte da criança. Em algumas das refeições observadas fez a seleção dos alimentos que gostava e dos que não gostava, colocando no canto do prato ou fora do mesmo os alimentos que não gostava.

Podemos ler nas notas do observador “A auxiliar dá-lhe para a mão um bocadinho de maçã, mas, Leonor põe a maçã em cima da mesa e começa com as mãos a empurra-la para a frente e a deslizar para trás a maçã.”; “(...) dá uma trinca na banana e deita fora, coloca a banana em cima da mesa afastada de si.”; “(...) pegar com os dedos nos feijões e pô-los na beira do prato.”. (Apêndices III, V e VII)

Com efeito, o fato da criança rejeitar alguns alimentos, é referido por Cordeiro (2010) como algo natural, pois a aceitação da dieta diária é um processo demorado. Desta forma, não é por a criança rejeitar um vez o alimento que devemos desistir de lhe voltar a dar, pois a criança hoje pode não querer mas amanhã já poderá comer o alimento rejeitado, visto que ainda está numa fase de aceitação dos alimentos e dos sabores.

No que diz respeito à interação com os objetos inerentes ao momento da refeição, foram identificados algumas interações, nomeadamente, utilizou a colher para comer, utilizou a colher para outros fins sem ser para comer, ou seja, para brincar e para bater com a mesma no prato, inclina o prato para apanhar a comida e empurrou o prato para a sua frente.

Segundo os autores Post & Hohmann (2011) defendem que as crianças quando já conseguem sentar-se bem sozinhas e manifestam vontade de comer com a mão devem poder fazê-lo em mesas muito baixas. Referem, ainda, que quando estão satisfeitas afastam-se da mesa.

O que é defendido pelos autores referidos anteriormente podemos ler nas notas do observador: “Chegou ao Refetório e autonomamente, puxou a cadeira e sentou-se.”; “Leonor chega ao refeitório junto com os amigos e dirige-se para um lugar para se sentar, sozinha puxa a cadeira e senta-se, com os pés vai puxando a cadeira até ficar próxima da mesa.”; “Chegou ao refeitório, puxou a sua cadeira e sentou-se, com os pés

empurra a cadeira para a frente até ficar próximo da mesa.”; “(...) com as mãos e logo de seguida empurra o prato da sua frente e afasta-se da mesa.”. (Apêndice I, IV, V e VI)

O tipo de interações das crianças com os objetos é defendida por vários autores (Lézine, 1985; Borrás, 2002; Post & Hohmann, 2011), como sendo, importante na medida em que só quando envolvidas em vivências e atividades, as crianças conseguem “interiorizar noções, capacidades, atitudes, valores e normas intrínsecas a diferentes âmbitos do saber e a descobrir formas culturais (...)”. (Borrás, 2002, p.276).

Ao longo das observações foi possível aferir que a criança não recusava ajuda do adulto, pois quando o adulto se aproximava para ajudar na refeição, a criança obedecia às suas ordens deixando assim o adulto dar-lhe a comida. A criança quando se sentia cheia acenava com a cabeça que já não queria mais e o adulto entendia e parava.

No que concerne ao objetivo **compreender o tipo de interação criança-alimento**, pudemos confirmar que de facto a hora da alimentação é momento importante e potenciador de novas aprendizagens, pois permite à criança, conhecer, pegar, tocar, sentir, saborear os alimentos. Segundo Ramos e Stein (2000) afirmam que a familiaridade com os alimentos é o primeiro passo para a criança aprender o gosto dos alimentos e que este mesmo, inicia com a apresentação redobrada ou não aos mesmos. Também é através da ingestão repetida e sortida que permite à criança conhecer diferentes sabores, exercitar o seu paladar, aprendendo a gostar e a associar os sabores com a reação afetiva do contexto social e com a próprio prazer fisiológica da alimentação.

Relativamente ao objetivo **compreender o tipo de interação criança-objeto**, apuramos que, de facto, a interação das crianças com os objetos, é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que a criança parecia aprender através da exploração, corroborando vários autores ao enfatizarem que o seu contato com diversos objetos e a possibilidade de os explorarem de forma livre, se torna essencial para o seu desenvolvimento. Além disso, existem vários materiais que podem estimular aprendizagem das crianças. Para Hohmann e Post (2011) são os objetos que fazem parte do quotidiano de cada criança e que o adulto utiliza, são os mais indicados, pois trata-se de objetos que estão associados ao contexto real das pessoas importantes para a criança, são exemplos os materiais de desperdício ou naturais, como por exemplo pinhas e conchas, as ferramentas, como por exemplo a tesoura e as chaves.

Segundo Hohmann e Post (2011) é importante que as crianças tenham acesso a diferentes materiais para os melhor conhecer. Para que isto aconteça é necessário dar liberdade à criança para explorar cada objeto, transformar e combinar cada um deles, proporcionando-lhe momentos de descoberta, pois “ os objectos são importantes como instrumentos de exploração sensorial e motora mas também são fundamentais como instrumentos de ligação com o meio (...) no desenrolar das situações interactivas lúdicas (...) e ainda para a criança exprimir ou representar as suas experiências, conhecimentos, sentimentos, etc.” (Matta, 2001, p.158).

Por fim, no que concerne ao objetivo, **refletir sobre a interação da criança no momento da refeição para o desenvolvimento da mesma**, é de referir que este momento de interação nos pareceu traduzir-se num momento propício e rico em aprendizagens, nomeadamente, quando pudemos confirmar a interação com os pares, apesar de nesta observação não ter sido em número muito significativo, talvez pela idade da criança e da forma como o espaço se organizava. Post e Hohmann (2011) defendem que o momento das refeições vai para além da necessidade de alimentação nutritiva, sendo por excelência, momentos de aprendizagem social para a criança.

Em jeito, de remate apraz-nos referir que, a partir das observações realizadas, conseguimos ir de encontro aos nossos propósitos investigativos, conseguindo-se dar resposta aos objetivos delineados.

6. Conclusão

A elaboração do trabalho de investigação da valência de creche afigurou-se de extrema importância, uma vez que todos os conteúdos que foram contemplados assentaram num processo reflexivo.

Este trabalho de investigação iniciou-se com a formulação de uma questão de investigação que orientou todo o processo de pesquisa. A minha questão de partida surgiu de algumas inquietações sentidas, num momento que me encontrava a realizar registos de observação na rotina do almoço.

Considero que a postura reflexiva adotada, para fazer face à problemática levantada para a minha indagação e com ajuda da teoria aprendida ao longo da minha formação, foi uma mais-valia para que esta investigação se torna-se muito mais útil para as minhas aprendizagens.

No entanto, com este trabalho de investigação, pretendia compreender a interação que a criança tinha com os alimentos e os utensílios inerentes ao ato de comer, com vista a poder acompanhar o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens neste momento de refeição.

Por isso e para isso, houve uma pesquisa bibliográfica do tema em estudo, onde foi possível obter um conhecimento mais sólido, selecionando-se, em conformidade, a metodologia mais adequada para efetuar a recolha de dados pretendida.

Deste modo, considerou-se necessário ao longo deste processo investigativo, seguir todas as etapas de forma sistemática e com o máximo de rigor possível, para que fosse possível levar a novos conhecimentos.

Relativamente à questão de partida, esta tem de merecer ser estudada e os métodos de investigação têm de orientar o estudo e de estar de acordo com o mesmo.

As análises desenvolvidas ao longo da investigação em creche levaram-me a refletir sobre o que é que se define verdadeiramente por aprendizagem. Segundo Oliveira (1993, p. 57), a aprendizagem é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”.

Ao longo da realização do trabalho de investigação, confesso que senti algumas dificuldades, pois no início não estava a compreender ao certo o que tinha que fazer mas aos poucos consegui perceber o que era pretendido. Confesso, igualmente que a parte que senti maior dificuldade foi na formulação da questão. Sempre que tentava reformular uma questão achava que soava mal, acabando assim por pedir ajuda às colegas da turma. Relativamente às outras etapas penso que acabaram por emergir naturalmente.

Tive a oportunidade de constatar que durante o almoço a criança interagia com a educadora que a ajudava neste processo, bem como os objetos circundantes e ainda com os colegas que estavam próximos. Estas interações com os adultos e com os pares possibilitam à criança desenvolver a sua comunicação e a sua forma de se relacionar, bem como facilitaram o estabelecimento de laços de vinculação importantes para que mais tarde possam criar relações pessoais e sociais. Tornando-se, tal como refere o autor Hay (2011), em “crianças competentes nas suas relações com seus pares em idades precoces e aquelas que apresentam comportamentos pró-sociais têm possibilidade particularmente alta de ser aceite por seus pares.” (p. 3).

Apesar de algumas evoluções os registos demonstram que a duração da refeição foi muito similar já que oscilou entre os 37 e os 43 minutos, pois tendo sempre início às 11h nunca teve duração superior a 43 minutos, conforme podemos aferir no quadro abaixo:

Data observação	Hora início	Hora Termina	Duração
7/12/2015	11:00	11:40	40min
14/12/2015	11:00	11:38	38min
4/1/2016	11:00	11:40	40min
5/1/2016	11:00	11:37	37min
11/1/2016	11:00	11:42	42min
12/1/2016	11:00	11:39	39min
18/1/2016	11:00	11:43	43min
19/1/2016	11:00	11:40	40min

Tabela 2 - Grelha com a data de observação e hora de início e do fim da refeição

A possibilidade de realizar uma observação participante e sistemática (durante 8 dias no período de 7 de dezembro a 19 de fevereiro) permitiu-me, igualmente ver que houve uma evolução muito notória por parte da criança neste processo, demonstrando bastante à vontade no contacto com os objetos e alimentos no conhecimento das suas características, nomeadamente, da textura, sabor e cor. Além disso, esta criança demonstrou também autonomia no que diz respeito, a comer sozinha. Ao longo da alimentação, o momento que a criança rejeitava a comida, era na hora da sobremesa a fruta.

Considerações finais

A realização de toda a prática de ensino supervisionada foi essencial para mim, pois permitiu-me pôr em prática os conhecimentos teóricos, relativamente, às valências de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico.

Na verdade, estas práticas de ensino supervisionadas permitiram-me conviver com crianças de diferentes origens sociais e familiares, comportamentos e idades.

Ao longo destas práticas de ensino, a teoria foi essencial, mas só se tornou relevante quando foi colocada em prática e acima de tudo, quando foi adaptada à realidade dos contextos. Toda a pesquisa bibliográfica a que fui recorrendo para a elaboração das planificações das atividades, para compreender o desenvolvimento da criança entre os dois, três, seis e oito anos de idade e o desenvolvimento da linguagem nas idade mais precoces, permitiu-me alargar os meus conhecimentos teóricos, coloca-los em prática, assim como criar estratégias, e principalmente, refletir sobre a minha intervenção ao longo de cada dia.

Sem dúvida, que toda a reflexão diária foi importante para adequar a minha prática pedagógica ao grupo de crianças que tinha, tendo em conta as suas características e interesses, assim como às ocorrências que foram surgindo ao longo das práticas.

Todo o trabalho realizado, em cooperação com as educadoras/professoras e as interações com outros profissionais, propiciaram-me saberes e uma reflexão partilhada ajudando na minha construção de identidade como futura docente e a solicitação à participação e envolvimento dos pais e da coletividade educativa na vida escolar das crianças.

No entanto, é de referir que ao longo das minhas práticas pedagógicas, em contexto de creche, educação pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, fui descobrindo contextos distintos, crianças com características desiguais, levando-me a adequar e a flexibilizar estratégias, bem como uma observação e uma constante e permanente reflexão que, desta forma, acabaram por contribuir, sobejamente, para o meu crescimento como futura docente.

O presente relatório está enquadrado na investigação sobre a própria prática, onde teve bastante relevância, pois permitiu-me refletir sobre os desafios constantes que

acontecem no dia-a-dia de uma creche, jardim-de-infância e de escola de 1ºciclo. Além disso, através deste estudo, percebemos também a importância de observar para entender as necessidades dos grupos, com o objetivo de melhorar cada vez mais a prática pedagógica.

Na verdade, este relatório de investigação fez-me refletir acerca de como é importante o educador/professor estar alerta dos sinais e das dinâmicas do grupo, para permitir o desenvolvimento das crianças. Ao colocarmo-nos no papel do educador/professor, compreendemos a importância de observar a realidade pedagógica e de refletir sobre a mesma, por forma a eventualmente a podermos modificar e/ou ajustar em conformidade com as necessidades sentidas.

Para responder à questão-problema: *“De que forma, uma criança de dois anos estabelece interações com os alimentos e os objetos inerentes ao momento de refeição?”*, penso que estes momentos devem ser organizados de forma calma, num ambiente tranquilo, onde os adultos consigam apoiar e dar resposta às necessidades das crianças, com tempo, para que se lhes possa dar liberdade de explorarem a comida e os utensílios utilizados nos momentos de refeição e através destes momentos desenvolvam novas aprendizagens. Além disso, os adultos devem respeitar a individualidade de cada criança, apoiando as suas iniciativas e tentativas de participar e encorajando-as a tal. Considero que no momento da refeição se podem realizar muitas aprendizagens e que enquanto profissionais da educação podemos promover certas atitudes e procedimentos nas crianças, como a participação, a autonomia, os comportamentos adequados nos momentos da refeição, entre outras.

Findo este percurso e experiências vivenciadas sugiro, para o futuro, como futura educadora/professora, que devemos, dar liberdade às crianças nos momentos de refeição e permitir-lhes uma participação ativa na sua alimentação dando-lhe a oportunidade de explorar a comida com as mãos e dando-lhe a liberdade de experimentarem e manipularem os utensílios utilizados no momento da refeição, possibilitando-lhes as devidas aprendizagens para utilização dos mesmos corretamente.

Para finalizar, importa ainda acrescentar que, esta investigação só foi possível dada a disponibilidade e colaboração de todos os elementos das instituições onde decorreu o meu percurso em todas as práticas de ensino supervisionadas. Ou seja, tive a

oportunidade de trabalhar em conjunto com diferentes atores, numa dinâmica colaborativa, como no âmbito da educação convém.

Bibliografia:

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Alarcão, I. (1982). *Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. Revista Portuguesa de Pedagogia.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ªed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Brazelton, T. B., (1990). *Ouvindo uma criança*. Martins Fontes. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T. B., Sparrow, D. J., (2004). *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença
- Brazelton, T. B., Greenspan, S. I., (2004). *A criança e o seu mundo. Requisitos iniciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. [Trads. Marques, M. J., Mendes, A. M., & Carvalho, M.]. (4ªed.) Lisboa: Gradiva.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999a). Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in the communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999b). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cole, M. (1995). Socio-cultural-historical psychology; some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. Em J.V. Wertsch; P. Del

- Rio, & A. Alvarez (Orgs.), *Sociocultural studies of the mind*. (pp. 187-214) Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M. (1998). *Culture psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
 - Costa, A. F. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
 - Cordeiro, M. (2010). *O Livro da criança: do 1 aos 5 anos*. (5ªed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
 - Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
 - Diez, J. J. (1994). *Família – Escola: Uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
 - Formosinho, J. et al (2001). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
 - Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power, and liberation*. Westport, CT: Bergin and Garvey.
 - Freire, P. (1996). Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. In: _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
 - Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31ªed.) São Paulo: Paz e Terra.
 - Freire, P., (2000ª). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, Hohmann. M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Katz, L. G. e Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Leite, C. , (1997). *As palavras mais que os actos? O multi- culturalismo no sistema educativo português*. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
 - Leite, C.,(2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - Lézine, I., (1985). *A Primeira Infância*. Lisboa: Edições Livros Horizonte

- Lézine, I., (1985). *Psicopedagogia da Primeira Infância*. Lisboa: Edições Livros Horizonte
- Lima, J. Á., (2002) *Família e Escola – Trajectórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Editora Vozes
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação (2ªed.)* Porto: Edições ASA
- Oliveira, M. K., (1993). *Vygotsky*. São Paulo: Scipione.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (pp. 5-28)
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários: *Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, M. Stein, L. M. (2000). Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro. ISSN 1678-4782. Nº 76, Supl.3 (2000), p. S229-S237.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (setembro de 2005). *A vida a brincar*. Cadernos de Educação de Infância, nº75, (pp. 45-47).
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Mello, A. M.; Vitoria, T.; Gosuen, A. & Chaguri, A.C. (1998). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Santos, A. (Maio de 1997). *A relação com os objectos*. Pais e Filhos, nº76, p. 46.
- Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação e de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 1037-1066)
- Valsiner, J. (1997, (2ªed.). *A theory of human development: culture and the development of children's action*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Vasconcelos, T., (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto na educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. (pp.123- 158)

- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011b). Trabalho por projetos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. A., (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Edições
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Outros documentos consultados:

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) Legislação. Ministério da Educação
- Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1º ciclo*. Consultado
- MARQUES, R.. (2001) *Educar com os pais*. Editorial Presença
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) Legislação. Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998) Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação

Documentos Institucionais:

- Projeto Educativo - Casa da Sagrada Família de Penafiel
- Projeto Curricular de Jardim de Infância - Casa da Sagrada Família de Penafiel
- Projeto Pedagógico de Creche
- Regulamento Interno 2015/2016 – Centro Escolar de Penafiel

Webgrafia:

- Decreto-lei N°75/2008 .

Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/55047675/201704091509/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice, acessado 22/07/2017

- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, Manual de Investigação em Educação de Infância (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6326/6/F%20Cap%C3%ADtulo%203.pdf>, acessado dia 19/07/2017.
- Hay, D. F. (2011, outubro 15). *Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. Retrieved dezembro 12, 2013, from Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância: <http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/HayPRTxpl>.

Apêndices

APÊNDICE I – REGISTO DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 7/12/2015	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h40	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Chegou ao Refetório e autonomamente, puxou a cadeira e sentou-se.

Em cada lugar da mesa encontrava-se um prato de sopa para cada um dos meninos.

Esta mal se senta pega na colher com a mão direita e começa a meter para a boca, com algumas paragens a meio, mas aos poucos vai comendo a sopa, apesar de lhe ir caído um pouco da mesma pelo babete a baixo, à medida que ela vai metendo para a boca.

De repente, começa, acelerar a comer a sopa, ficando a colher um pouco inclinada, fazendo com que metade da sopa que ela tem na colher caía no prato.

Depois, põe-se a brincar, mexendo com a colher, fazendo movimentos circulares.

Rapidamente, a auxiliar chama-a atenção dizendo, “Maria Leonor, vamos lá parar de brincar e agarra-te a comer a sopinha!”. Leonor ao ouvir a auxiliar, pega na colher e começa a comer a sopa.

O prato começa a ficar vazio, e a criança inclina o prato para que seja possível apanhar a sopa para a colher, mas, esta não consegue terminar a sopa sozinha. Então, a auxiliar ajuda-a.

Desta forma, a Maria Leonor, termina o prato da sopa.

Aguarda em silêncio pelo próximo prato de comida, olhando para um lado e para o outro.

Mal a educadora olha, repara que ela já não tem sopa no prato, perguntando-lhe: “Leonor, já terminaste a sopa?”, esta abana a cabeça, acenando que sim.

A educadora traz-lhe o prato da comida (arroz à valenciana), e coloca-o à frente dela.

A primeira reação da Leonor mal lhe colocaram o prato à frente, foi colocar as mãos na comida, tentando apanhar as ervilhas. Mal apanha a primeira ervilha, começa a comer uma a uma com as mãos, do lado, a educadora chama-a atenção dizendo: “Leonor, não se come com as mãos, vamos lá pegar na colher e meter a comida à boca!”. Leonor, pega na colher, coloca a sua cara a centímetros do prato e delicadamente, começa a comer.

Para a olhar para a comida, e tenta mexer novamente com as mãos na comida e mais uma vez a auxiliar chama-a atenção, “ Não mexas com as mão na comida, pega na colher e come”. Leonor fica a olhar para auxiliar e rapidamente, faz o que ela lhe diz, pega na colher e começa a comer.

Faz uma pausa, ficando a olhar para os amigos e mexe com a mão na cabeça do amigo que se encontra ao seu lado.

Retoma a visão para o seu prato, e pega na colher e começa a comer lentamente.

Mete uma colher de comida á boca e mastiga de seguida, começa a lamber a colher e a mexer com a mão na mesma.

De seguida, coloca o braço em cima da mesa e deita a cabeça. A auxiliar chega ao pé dela e mete-lhe uma colher de comida á boca, mas, rapidamente, Leonor, puxa para vomitar, mas, não deita a comida fora e mastiga lentamente. Termina de mastigar e fica a olhar para a comida, a auxiliar mais uma vez coloca-lhe uma colher de comida na boca, mas, a Leonor, não mastiga, deixa a comida ficar na boca parada e começa a coçar os olhos com as mãos, permanecendo algum tempo com as mãos à frente da cara.

Leonor, vira-se para trás e começa a fazer umas expressões com a cara aos amigos que se encontram a almoçar numa mesa atrás dela. Vira-se para a frente, e continua com a comida na boca por mastiga. De repente, afasta o prato da comida e volta a puxá-lo para si, sem voltar a mastigar a comida que se encontra dentro da boca.

Começa a mastigar aos pouquinhos e a engolir.

Leonor começa a brincar com uns bocadinhos de arroz que se encontram em cima da mesa, a educadora vê, e vem limpar esses restos e coloca-lhe o prato mais junto dela metendo-lhe de seguida mais uma colher de comida à boca. Leonor encontra-se a mastigar, ao mesmo tempo está a pôr as mãos na mesa onde se encontra molhado e a passar no cabelo.

Uma criança começa a chorar e a Leonor para de mastigar, permanecendo a olhar para a mesma.

Volta a mastigar e põe-se a brincar com o fecho do seu casaco tentando subir e descer, mas não consegue. Volta a colocar um braço em cima da mesa e deita a cabeça. A educadora chama-a atenção, “Vamos lá comer, Maria Leonor!”, mas a Leonor, nem reage. No entanto, a educadora senta-se junto dela e ela começa a mastigar até que a educadora lhe volta a meter a última colher à boca.

Leonor mastiga a última colher até ao fim, mas ao mesmo tempo a brincar com o resto da comida que mais uma vez se encontra em cima da mesa.

Entretanto, a educadora trás lhe metade de uma peça de fruta. Esta pega na fruta e lambe e dá uma trinca. A auxiliar pega na fruta e parte-lhe aos bocadinho.

Leonor, pega nos bocadinhos e mete muitos de uma vez á boca e mastiga devagar. Volta a colocar mais uns pedaços na boca e à medida que vai mastigando olha fixamente para a criança que se encontra à sua frente a chorar.

Rapidamente, Leonor termina a sua peça de fruta e permanece quieta e tranquila no seu lugar, até ao momento que a educadora chama por todos os meninos que já terminaram o almoço para formarem uma fila para irem fazer a higiene para ir dormir.

Leonor, levanta-se do seu lugar, arruma a sua cadeira e dirige-se para a fila.

APENDICE II- REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 14/12/2015	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h38	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Chegou ao refeitório puxou a cadeira e sentou-se.

As sopas já se encontravam na mesa.

Leonor, com a mão direita pega na colher e começa a meter colheres de sopa à boca.

No momento que mete sopa à boca, vai olhando para o grupo de meninos que se encontram na sua mesa, ao mesmo tempo que mete colheres de sopa à boca.

O prato começa a ficar vazio, então causa dificuldade em apanhar a sopa, mas aos poucos, vai conseguindo.

O grupo de 2 anos da outra sala acaba de chegar, então Leonor distraísse com a chegada deles, ficando a olhar fixamente para eles e com a colher parada dentro da boca. A auxiliar do lado tira-lhe a colher da boca e mete-lhe uma colher cheia de sopa à boca. Leonor engole e volta a pegar na colher e mete novamente à boca, permanecendo a comer sozinha.

Inclina o prato para tentar apanhar o resto da sopa que ainda se encontra no prato.

Leonor, mais uma vez com a colher parada dentro da boca, permanece a olhar para os amigos.

De seguida, pega no prato e começa a brincar com ele e ao mesmo tempo a falar sozinha, a auxiliar ao ver que ela se encontra a brincar, diz-lhe: “Vamos lá Leonor, já está quase!”, logo de seguida, enfia-lhe uma colher de sopa à boca. Leonor engole a sopa e, autonomamente, pega na colher e mete à boca várias vezes, a auxiliar chega perto dela e para ajudar a terminar a sopa mete-lhe mais duas colheres à boca.

Leonor, aguarda pelo próximo prato de comida (arroz com bolinhos de bacalhau).

A educadora trás lhe o prato de comida, Leonor, pega na colher e apanhar só arroz, pois não consegue apanhar um bocado de bolinho de bacalhau, então vai com a mão e pega no bolinho e põe em cima da colher, metendo logo rapidamente, à boca. Mastiga calmamente, engole o que tem na boca e volta a meter outra colher de arroz.

No momento que vai mastigando, permanece a olhar para o seu redor, rapidamente, começa a fazer movimentos com a boca, abrindo e fechando, acabando por mostrar a comida mastigada que tem dentro da boca. A auxiliar chama-a atenção dizendo: “ Não se faz isso, engole a comida que tens na boca!”. Rapidamente, Leonor engole a comida e a auxiliar volta a dar-lhe mais uma colher.

Após a auxiliar lhe meter a última colher, Leonor puxa para vomitar, mas calmamente continua a mastigar sem deitar nada fora.

A educadora, senta-se ao seu lado, e tenta-lhe meter mais uma colher de comida á boca, Leonor começa a mastigar, mas acaba por deitar a comida fora. A educadora volta a insistir, mas desta vez Leonor nem chega a mastigar e deita tudo fora, novamente.

A educadora arruma-lhe o prato da frente, dando-lhe metade de uma peça de fruta para mão. Leonor, abana a cabeça dizendo que não quer e coloca a fruta em cima da mesa. A educadora insiste com ela, até que acaba por pegar na fruta e leva-a até à boca dando uma trinca pequena e mantém o pedaço dentro da boca um bocado sem qualquer tipo de reação. Deita fora o pedaço e com as mãos começa a mexer na fruta, esmagando-a toda.

A educadora ao ver tal situação pega no pedaço da fruta e parte-lhe aos bocadinhos, dando-lhe um a um, até que a Leonor termine. Nos últimos bocadinhos, ela abanava a cabeça acenando que não quer, mas a educadora insiste, até que ela coma tudo.

Por fim, a educadora limpa-lhe as mãos e a cara.

APÊNDICE III – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 4/01/2015	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h40	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Chega ao refeitório, puxa a cadeira e senta-se. A educadora, coloca-lhe o prato da sopa à sua frente.

Enquanto aguarda que a sopa arrefeça, permanece com os braços apoiar a cabeça em cima da mesa e com o dedo na boca, olhando para um lado e para o outro.

Mal a educadora dá sinal para começar a comer, Leonor rapidamente, pega na colher e começa a comer. Vai metendo à boca várias colheres de sopa. Faz uma pausa e permanece com a colher dentro da boca parada.

Volta a ir ao prato encher a colher e continua a meter para a boca.

Para de comer e começa a brincar com a sopa, pegando na colher e fazendo movimentos circulares com a mesma.

Continua a meter à boca colheres de sopa.

Uma menina que se encontra a comer ao seu lado, levanta-se da cadeira e vira a sopa do seu prato por cima da cadeira, Leonor para de comer e fica a olhar fixamente, ao ver tal situação acontecer.

A educadora senta a menina que se encontra de pé e Leonor volta a meter mais uma colher de sopa á boca.

Larga a colher da sopa e fica a olhar ao seu redor.

A educadora senta-se ao seu lado e ajuda-a a comer a sopa que falta terminando assim o primeiro prato da comida.

A educadora vai-lhe buscar o segundo prato de comida e coloca-o à sua frente (massa com atum).

Leonor pega na colher e com ajuda da outra mão, mete bocadinhos de massa na colher e leva a colher à boca. Como é mais fácil apanhar desta forma a massa, ela faz repetidamente o mesmo, colocando a massa dentro da colher com a mão.

Tantas vezes seguidas que mete massa à boca sem mastigar, fica com a boca cheia de massa e fica a mastigar muito lentamente, à medida que vai mastigando começa a coçar os olhos e a meter a mão na boca empurrando a comida para dentro.

Acaba de mastigar e pega na colher e começa a bater com ela na mesa e no prato, fazendo muito barulho.

A auxiliar chama-a atenção e diz-lhe para meter comida à boca e não brincar com o prato, Leonor assim o faz, para de bater com a colher e começa a meter colheres de massa à boca e mastiga, mastiga e mastiga.

Larga a colher empurra o prato e debruça-se em cima da mesa a coçar a cabeça e a olhar para o menino que se encontra à sua frente.

A educadora vai à sua beira e manda-a levantar a cabeça, enche-lhe um pouco a colher com o resto da massa que lhe falta comer e mete-lhe na boca.

Leonor, permanece com a comida na boca sem mastigar, a educadora olha para ela e manda-a mastigar a comida que tem na boca, esta lentamente, vai mastigando a comida até engolir.

A auxiliar dá-lhe para a mão um bocadinho de maçã, mas, Leonor põe a maçã em cima da mesa e começa com as mãos a empurra-la para a frente e a deslizar para trás a maçã. A educadora chega ao pé dela, parte-lhe um bocadinho de maçã e dá-lhe o resto para a mão.

Manda todos os meninos que já comeram a massa toda, se colocarem de pé e dirigem-se atrás dela para o fraldário.

Leonor levanta-se levando na mão o resto da fruta que lhe faltava comer.

APÊNDICE IV – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 5/01/2016	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h37	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Leonor chega ao refeitório junto com os amigos e dirige-se para um lugar para se sentar, sozinha puxa a cadeira e senta-se, com os pés vai puxando a cadeira até ficar próxima da mesa.

À sua frente já se encontra o prato da sopa arrefecer, aguarda um bocadinho até que a educadora diga que já podem começar a comer a sopa.

Enquanto espera para começar a refeição, Leonor permanece quieta, sem qualquer tipo de reação, pois segundo a Educadora, esta encontra-se doente.

Mal a educadora dá ordem para começar a comer, Leonor pega na colher e mete algumas colheres de sopa à boca sem pausas.

Ao lado, encontra-se uma criança a chorar, Leonor no momento que mete uma colher de sopa à boca desvia o seu olhar para a criança que está a chorar, para de comer e larga a colher, ficando a olhar para a criança.

De seguida, pega novamente na colher, e mete mais algumas colher de sopa á boca, acabando por cair dentro do prato metade da sopa que ia na colher.

A auxiliar ao ver que Leonor não estava a conseguir meter a sopa à bocada sem deixar cair metade novamente no prato, pega na colher e ajuda-a a comer o pouco da sopa que resta até terminar.

Terminando assim de lhe dar a sopa, a auxiliar vai buscar o próximo prato de comida (jardineira).

Mal a auxiliar mete o prato da comida à frente da Leonor, esta faz logo uma cara “feia” ao ver a comida. Permanecendo a olhar para a comida. Acaba por pegar na colher com uma mão e com a outra mão pega nas ervilhas e aperta-as com os dedos.

A educadora, ao ver tal ato, chama-a atenção, dizendo “Leonor, vamos parar com isso, não mexas com as mãos na comida!”.

Leonor larga a comida e a colher da mão. A auxiliar aproximasse dela e enfi-lhe uma colher de comida, mas Leonor puxa para vomitar. A auxiliar mais uma vez insiste com ela, dando-lhe outra colher de comida o que faz com que Leonor vomite um bocado.

A educadora, uma vez que sabe que a menina não se encontra bem-disposta e diz à auxiliar para lhe dar um bocado de maçã e não insistir mais com a outra comida.

A auxiliar assim faz, vai ao balcão e traz-lhe um pedaço de maçã partindo-a aos bocados pequenos para facilitar Leonor a comer. A educadora puxa numa cadeira e senta-se ao pé dela, dando-lhe pedaço a pedaço à boca e insistindo para esta comer.

Uma vez que a menina não comeu basicamente nada do segundo prato, a educadora na parte da sobremesa tem mais atenção nela, para que ao menos coma a fruta toda.

APÊNDICE V – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 11/01/2016	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h42	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Chegou ao refeitório, puxou a sua cadeira e sentou-se, com os pés empurra a cadeira para a frente até ficar próximo da mesa.

Aguarda pela sopa em silêncio.

É colocada a sopa à sua frente, mas encontra-se quente, então espera que a mesma arrefeça.

A auxiliar pega no seu prato de sopa e põe-se a mexe-la com a colher para que arrefeça. Terminando de mexer, coloca-a à frente da Leonor.

Leonor, pega na colher, enche-a de sopa e leva-a até perto da boca, denta a língua de fora para sentir se a sopa esta quente, vê que não, então enfia-a dentro da boca, volta várias a encher a colher e a meter à boca.

Faz uma pausa, ficando quieta a olhar para o espaço do refeitório, volta a pegar na colher e meter várias colheres à boca, algumas delas quando chegam à boca já vão vazias, pois Leonor inclina a mão e metade da sopa acaba por cair novamente no prato.

Com a colher, começa a bater dentro do prato, até que a sopa começa a salpicar toda para fora do prato, rapidamente a educadora a chama atenção.

Leonor, volta a pegar novamente na colher e continua calmamente a meter sopa à boca.

O prato começa a ficar vazio e Leonor começa a sentir dificuldade a encher a colher, desta forma, a auxiliar aproxima-se dela e ajuda-a a terminar o resto da sopa.

A auxiliar vai-lhe buscar o segundo prato (arroz com rissol), coloca-o à sua frente, mal a auxiliar lhe mete o prato á frente, Leonor rapidamente pega na colher com a mão direita, tentando apanhar arroz e com a outra mão pega em bocadinho de rissol e leva à boca, vai comendo o rissol e deixando o arroz.

A educadora ao ver que Leonor só comia o rissol , foi à sua beira, enche-lhe uma colher de arroz e mete-lhe na boca dizendo, “Não é só comer rissol, vamos comer o arroz!”.

Mal a educadora vira costas Leonor continua a comer só o rissol até ao fim, fica parada a olhar para os adultos até que alguém olhasse para ela para que possa pedir mais rissol, mas a auxiliar diz-lhe, “Come mais arroz e já te dou mais rissol!”. Leonor, assim fez, comeu duas colheres seguidas de arroz.

A auxiliar ao ver que ela tinha feito o que lhe tinha mandado e assim, lhe deu mais um rissol, partindo-o aos bocadinhos.

Leonor, mais uma vez volta a só comer o rissol deixando, novamente, o arroz.

A educadora ao ver o que estava a acontecer mais uma vez, volta-a a chamar atenção, dizendo, “Leonor, toca a comer o arroz também!”.

Leonor termina o segundo rissol, e logo de seguida volta a comer o arroz, vai metendo devagar colheres de arroz à boca até terminar.

A educadora pergunta-lhe se quer mais arroz, esta assina-lhe que não com a cabeça. Então dá lhe metade de uma banana para a mão. Leonor, dá uma trinca na banana e deita fora, coloca a banana em cima da mesa afastada de si.

A educadora manda-a pegar na banana e comer, esta pega na banana e permanece com ela na mão, até que começa a esfrega-la na mesa.

A auxiliar chega ao pé dela e tira-lhe a banana da mão, partindo-a em pedaços pequenos e mete-lhe na boca, Leonor começa, abanar a cabeça dizendo que não quer mais.

Como só lhe faltava um bocadinho a auxiliar perdoou-lhe.

APÊNDICE VI – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 12/01/2016	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h39	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Chegamos ao refeitório e Leonor puxou a sua cadeira e sentou-se sozinha no seu lugar, posicionando a cadeira com ajuda dos pés, à sua medida.

A sopa já se encontra nos lugares de cada menino, pronta para começar a ser comida, como já se encontra á temperatura dos meninos comer, Leonor assim dá início à sua refeição.

Com a mão direita pega na colher e delicadamente, começa a levar a sopa à boca com a mesma, várias vezes seguidas engolindo rapidamente.

O prato começa a ficar vazio e mais um dia que Leonor tem dificuldade a comer o resto da sopa que fica no prato, tendo que a auxiliar a ajudar.

Com ajuda da auxiliar Leonor come o resto da sopa, acabando por deitar fora a ultima colher de sopa que lhe restava.

A auxiliar coloca-lhe o segundo prato à sua frente (batatas à espanhola), Leonor pega na colher e autonomamente, começa a encher a colher e a meter para a boca sempre seguido.

Rápido termina as batatas, mal termina, começa a bater com a colher no prato para que algum adulto ouvisse. A educadora olha para ela e pergunta-lhe se quer mais batatas, Leonor assina-lhe com a cabeça afirmando que sim.

A educadora trás mais um bocado de batatas e coloca-as à sua frente, Leonor pega na colher mais uma vez e continua a comer. Chega a meio e já não quer mais, então começa a mexer na comida com as mãos e logo de seguida empurra o prato da sua frente e afasta-se da mesa.

A auxiliar chega à sua beira aproxima-a da mesa e puxa-lhe o prato para a sua frente e tenta lhe dar de comer à boca, mas Leonor acaba por deitar fora a comida que a

auxiliar lhe mete à boca. A auxiliar ao saber que ela já era a segunda vez que repetia, pergunta-lhe se não quer mais e Leonor assina que não.

Quando a auxiliar vira costas Leonor, toca-lhe para que ela olhe para ela, e mostra-lhe as mãos sujas de andar a mexer na comida, a auxiliar diz-lhe que já lhe vai lavar as mãos.

De seguida, a auxiliar trás lhe um pedaço de pera e dá-lhe para a mão, Leonor começa a trinca-la e a mastigar lentamente.

Leonor permanece com a pera apertada na mão e a olhar para os meninos que se encontram à sua frente a fazer barulho batendo com as mãos na mesa.

Entretanto a hora de dormir aproximasse e a educadora começa a chamar os meninos para subir, para que façam a higiene antes de ir dormir.

Desta forma, Leonor não acabou a sua peça de fruta levando-a consigo na mão.

APÊNDICE VII – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 18/01/2016	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h43	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 23 meses

Leonor chega ao refeitório, senta-se na cadeira e com os pés arrasta a mesma até chegar à mesa. À sua frente já se encontram a sopa.

Com a mão direita pega na colher e mete colheres de sopa repetidamente à boca.

Enquanto leva a colher à boca vai inclinando um pouco até que a sopa que está dentro da colher vai caindo pela babeto a baixo. Mas o prato já começa a ficar vazio.

Com a ponta da colher, Leonor vai apanhando a pouca sopa que lhe resta no prato. A auxiliar ao vê-la atrapalhada a rapar o prato da sopa, tenta ajuda-la até terminar.

A auxiliar coloca-lhe o segundo prato à frente (arroz de tomate com panados).

A primeira reação de Leonor quando o prato é colocado à sua frente, é pegar com os dedos nos feijões e pô-los na beira do prato. De seguida, pega na colher com a mão direita e apanha arroz e mete à boca, com a outra mão apanha bocados de panado e faz o mesmo.

Mastiga calmamente e engole, após engolir volta a meter mais panado à boca e com a colher empurra o arroz para o lado do prato, a auxiliar ao vê-la só a comer o panado e apartar o arroz para o lado do prato chama-a atenção e pega na colher enche-a de arroz e tenta meter-lhe à boca. No momento que a auxiliar lhe dá comida à boca, Leonor abana com a cabeça dizendo que não quer, mas a auxiliar insiste com ela até que a criança acaba por ceder e começa a comer o arroz.

Mal a auxiliar vira costas, Leonor volta a ir com a mão ao prato buscar o último bocado de panado que lhe resta no prato.

Acaba de engolir o panado, a educadora chega ao pé dela enche-lhe uma colher de arroz e dá-lhe para a mão, para que ela a meta à boca, volta-lhe a encher mais umas colheres até acabar o arroz.

A educadora arruma-lhe o prato vazio da frente e dá-lhe para a mão um pedaço de pera.

Leonor permanece com a pera na mão fechada, sem a levar nenhuma vez à boca para dar uma trinca. A auxiliar ao ver que ela não comia a pera chama-a atenção levando a mão da Leonor até à boca para que desse uma trinca na pera e dizendo, “Vamos lá comer a pera, dá uma trinca!”. Leonor dá uma trinca mas permanece com o bocadinho de pera na boca sem mastigar.

Entretanto, a educadora chama pelos meninos todos, para fazer a higiene para ir dormir.

APÊNDICE VIII – REGISTO ROTINA DO ALMOÇO

Data do registo	Duração registo	Identificação
Data: 19/01/2016	Hora do início do Registo: 11h00 Hora do fim do Registo: 11h40	Nome: Maria Leonor Idade (meses): 24 meses

Leonor chega ao refeitório puxa a cadeira e senta-se sozinha no seu lugar.

A sopa já se encontra à sua frente prontas para que os meninos possam começar a comer

Rapidamente a Leonor pega na colher pela “potinha” com a mão direita e dá início à sua refeição de almoço. À medida que vai levando sopa à boca a colher vai inclinando, o que faz com que a sopa que ela apanha no prato, metade volte a cair novamente ao prato, mas Leonor não para de comer.

O prato começa a ficar vazio e Leonor começa a ter dificuldade em encher a colher, mas continua apanhar sopa aos bocadinhos, até que a educadora vê que a menina está a sentir dificuldade em terminar a sopa, então acaba por a ajudar.

Desta forma, Leonor termina o prato da sopa e a educadora traz-lhe o segundo prato com comida (massa com atum).

Quando o prato da comida lhe é posto à sua frente, a sua reação é ir logo com as mãos à comida, pegando com os dedos bocados de massa e coloca-os dentro da colher e leva até à boca, faz isto várias vezes seguidas.

Depois, com a sua mão direita pega na colher e mete bocados de atum e com a outra mão com ajuda dos dedos continua apanhar bocados de massa e a levar à boca. Repete várias vezes este processo até que a auxiliar a chama atenção, para não comer com a mão, para que utilize a colher.

Leonor ao ouvir a ordem da auxiliar, parou de comer com a mão e começou a utilizar a colher mas para facilitar, com os dedos empurra a massa para dentro da colher.

De seguida, Leonor coloca os braços em cima da mesa e deita a cabeça, de repente levanta-a e põe-se a mexer no cabelo e a puxa-lo.

A auxiliar volta a chama-la atenção, para que pegue na colher e coma o resto da massa, mas Leonor nem reage ao que a auxiliar diz, então a auxiliar enche uma colher e mete-lhe à boca. Mal a auxiliar pega na colher Leonor abre rapidamente a boca, mastiga lentamente até que acaba por ficar com a boca vazia, então a auxiliar mete-lhe outra colher à boca terminando assim a massa toda.

A auxiliar pergunta-lhe se quer mais massa, mas esta abana a cabeça dizendo que não, então a auxiliar traz-lhe um pedaço de pera e dá-lhe para a mão.

Leonor, permanece com a pera na mão, sem nunca a levar até à boca, de repente atira-a para cima da mesa. A educadora ao ver tal atitude pega na pera e parte-a aos bocados dando-lhe à boca todos dos bocados.

Enquanto Leonor come a pera, encontra-se a brincar com uns restos de massa que se encontram em cima da mesa.

Termina de comer a fruta e logo de seguida a educadora chama os meninos para subir para fazer a higiene.

**APÊNDICE IX – GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PERÍODO DO ALMOÇO:
AS REFEIÇÕES, AS INTERAÇÕES COM OS ALIMENTOS E AS
INTERAÇÕES COM OS OBJETOS INERENTES AO MOMENTO DA
REFEIÇÃO.**

DATA	REFEIÇÃO	INTERAÇÃO COM A COMIDA	INTERAÇÃO COM OS OBJETOS
7/12/2015	Creme de legumes; Arroz à valenciana; Maçã.	Mexe com as mãos na comida para tentar apanhar as ervilhas. Come ervilhas com as mãos. Lambe a colher. Manteve alguns minutos a mastigar a mesma comida. Põe as mãos num bocado de água que está em cima da mesa. Brincou com bocados de arroz. Lambe a peça de fruta.	Utilizou a colher para comer a sopa. Utiliza a colher para fazer movimentos circulares no prato da sopa. Inclina o prato da sopa para apanhar o resto da sopa que falta. Empurra o prato para a sua frente e volta a puxa-lo para si.
14/12/2015	Creme de legumes; Arroz seco e bolinhos de bacalhau; Pera.	Pega no bolinho de bacalhau com a mão e coloca-o dentro da colher. Rejeita a peça de fruta colocando-a em cima da mesa. Esmaga a peça de fruta com a mão.	Utilizou a colher para comer a sopa. Permanece alguns segundos com a colher parada na boca. Inclina o prato da sopa para apanhar o resto da sopa que falta. Brinca com o prato da comida.
4/1/2016	Sopa de feijão; Massa com atum; Maçã.	Mete com a mão massa dentro da colher e leva a colher à boca. Brinca com a fruta.	Utiliza a colher para comer a sopa. Permanece com a colher dentro da boca. Utiliza a colher para fazer movimentos circulares no prato da sopa. Utiliza a colher para levar a massa à boca. Bate com a colher na mesa e no prato.
5/1/2016	Sopa de espinafres; Jardineira; Maçã.	Faz cara “feia” ao ver a jardineira, permanecendo alguns segundos a olhar para a mesma. Apanha as ervilhas da jardineira e esmaga-as com as	Utiliza a colher para comer a sopa.

		mãos. Rejeita a comida através do vômito.	
11/1/2016	<p>Creme de legumes; Arroz seco e Rissóis; Banana.</p>	<p>Come o arroz com a colher e o rissol com a mão. Rejeita a banana colocando-a em cima da mesa afastada de si. Esmaga a banana com a mão e esfrega-a na mesa.</p>	<p>Utiliza a colher para comer a sopa. Bate com a colher no prato.</p>
12/1/2016	<p>Sopa de feijão; Batatas à espanhola; Pera.</p>	<p>Mexe com as mãos na comida. Mantém a peça de fruta apertada e fechada na mão.</p>	<p>Utiliza a colher autonomamente, para comer a sopa e as batatas. Bate com a colher no prato para chamar atenção do adulto. Empurra o prato para a sua frente para mostrar que não quer comer mais.</p>
18/1/2016	<p>Sopa de espinafres; Arroz de tomate com feijão e panados; Pera.</p>	<p>Com as mãos pega nos feijões e coloca-os na beira do prato. Come o panado com as mãos. Permanece com a pera na mão fechada durante algum tempo dando apenas uma trinca na mesma.</p>	<p>Utiliza a colher para comer a sopa e o arroz.</p>
19/1/2016	<p>Creme de legumes; Massa com atum; Pera.</p>	<p>Mexe com as mãos na massa colocando bocados de massa na colher e leva à boca. Permanece com a pera na mão bastante tempo, acabando assim por, a comer obrigada pela educadora. Brinca com restos de massa que se encontram em cima da mesa.</p>	<p>Utiliza a colher para comer a sopa e bocados de massa e atum.</p>