

Crescer com a prática reflexiva, estudando (também) as interações de bebés no momento da refeição.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Rute Duarte dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Rita Alexandra Bettencourt Leal

Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, setembro 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo esforço que sempre fizeram para que eu pudesse prosseguir os meus estudos e por todo o apoio constante ao longo desta caminhada.

À professora Rita, agradeço por me mostrar que o mais importante é a relação e a disponibilidade. Grata pela paciência, pelo apoio e pelas partilhas que tanto contribuíram para o meu crescimento.

À professora Clarinda, agradeço pela orientação atenta e exigente. Grata pelas reflexões partilhadas que me fizeram crescer, e por todo o apoio dado ao longo deste processo.

Às educadoras e professoras cooperantes, com quem tive a oportunidade de partilhar experiências não só ao longo deste Mestrado, mas também nos cinco anos que o antecederam. Agradeço a generosidade de cada partilha, reflexão e apoio, que tanto me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente.

A todas as crianças que tive o privilégio de acompanhar, agradeço os momentos de brincadeira e de descoberta, os desafios que me obrigaram a reinventar-me e, sobretudo, cada abraço partilhado, que deu sentido a todo este caminho.

À Júlia, o meu par pedagógico, agradeço a cumplicidade, o apoio mútuo e o caminho que trilhámos juntas, enfrentando desafios e celebrando conquistas.

Às minhas amigas de curso, por todas as partilhas, aventuras e momentos de companheirismo que fizeram desta jornada uma experiência mais leve.

A todos os meus amigos, dos vários projetos em que me envolvi ao longo destes sete anos, obrigada por terem sido o meu abrigo, muitas vezes sem o saberem. Também àqueles que, mesmo longe, estiveram sempre perto, deixo um sincero agradecimento.

A todos os professores que cruzaram este percurso académico, pelas aprendizagens e partilhas que tanto contribuíram para a minha formação.

E, por fim, mas não menos importante, à Carolina, a minha primeira amiga do ensino superior, aquela com quem fiz o meu primeiro trabalho de grupo. Obrigada por estares desde o início, por celebrares comigo cada conquista e por me amparares nos momentos mais difíceis. A tua amizade é, sem dúvida, um dos maiores presentes que levo deste bonito caminho.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos de 2023/2024 e 2024/2025. O documento tem como propósito refletir sobre as vivências experienciadas ao longo das práticas pedagógicas em creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, bem como apresentar um estudo de natureza qualitativa sobre as interações de bebés no momento de refeição.

A prática pedagógica em contexto de creche possibilitou uma reflexão sobre a importância da observação, da rotina e do papel do educador junto das crianças, valorizando cada momento como oportunidade educativa. Em jardim de infância, destacaram-se aprendizagens relacionadas com o trabalho de projeto e a documentação pedagógica reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, as práticas permitiram repensar a gestão do grupo de crianças, a diferenciação pedagógica, a promoção da escrita e leitura e a utilização de tecnologias digitais, enfatizando o papel ativo do aluno e o papel do professor como mediador de aprendizagens.

A investigação realizada em creche, de carácter qualitativo e exploratório, teve como questão central: *“Como é que três bebés de 7 e 8 meses interagem (com o adulto, com os pares, com a comida, com os talheres...) no momento de refeição?”*. Para tal, foram definidos três objetivos: (i) identificar que interações ocorrem nos momentos de refeição de três bebés de 7 e 8 meses, em creche e em ambiente familiar, (ii) analisar as evidências das interações observadas e (iii)

refletir sobre a intencionalidade educativa do momento de refeição para bebês em creche/berçário. A recolha de dados incluiu registos audiovisuais e questionários dirigidos aos encarregados de educação. Os resultados evidenciaram a diversidade de interações estabelecidas com os utensílios, com os adultos e com os pares, confirmando o momento de refeição como espaço privilegiado de desenvolvimento motor, social e emocional, além da sua função nutricional.

O relatório constitui, assim, um exercício de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas, mas também um contributo para a valorização do momento de refeição enquanto rotina fundamental no desenvolvimento dos bebês.

Palavras chave

Aprendizagem, desenvolvimento infantil, interações, investigação, refeição, reflexão.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report was developed as part of the Master's program in Preschool Education and Primary Education, conducted at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, during the 2023/2024 and 2024/2025 academic years. The document aims to reflect on the experiences gained throughout teaching practices in daycare, kindergarten, and primary school, as well as to present a qualitative study on infants' interactions at mealtimes.

The teaching practice in the daycare setting enabled reflection on the importance of observation, routine, and the role of the educator with children, valuing each moment as an educational opportunity. In kindergarten, learning related to project work and pedagogical documentation recognized the child as an active subject in the construction of knowledge. In the 1st Cycle of Elementary Education, the practices allowed us to rethink the management of the group of children, pedagogical differentiation, the promotion of writing and reading, and the use of digital technologies, emphasizing the active role of the student and the role of the teacher as a mediator of learning.

The qualitative, exploratory research conducted at a daycare center focused on the following central question: "How do three 7- and 8-month-old babies interact (with adults, peers, food, utensils, etc.) at mealtime?" Three objectives were defined: (i) to identify the interactions that occur during mealtimes for three 7- and 8-month-old babies, both at daycare and in a family setting; (ii) to analyze the evidence of the observed interactions; and (iii) to reflect on the educational purpose of mealtimes for babies in daycare/nursery settings. Data collection included audiovisual recordings and

questionnaires for caregivers. The results highlighted the diversity of interactions established with utensils, adults, and peers, confirming mealtime as a privileged space for motor, social, and emotional development, in addition to its nutritional function.

The report, therefore, constitutes an exercise in analysis and reflection on the pedagogical practices experienced, but also a contribution to the appreciation of mealtime as a fundamental routine in infant development.

Keywords

Learning, child development, interactions, research, meal, reflection.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xiv
Abreviaturas.....	xv
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA	3
CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE	3
1.1 Expectativas sobre o contexto	3
1.2 Caraterização do contexto	3
1.3 Importância do educador de infância no berçário	5
1.4 Importância dos momentos de rotina	7
1.5 Importância da observação em creche.....	12
1.6 O desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida	14
CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA	16
2.1 Expectativas sobre o contexto	16
2.2 Caraterização do Contexto.....	18
2.3 O desenvolvimento e aprendizagem das crianças do JI	21

2.4	Importância do educador de infância.....	23
2.5	Metodologia de Trabalho por Projeto.....	25
2.6	Documentação Pedagógica em Jardim-de-Infância	29
CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO		
3.	No 2.º ano de escolaridade (1.º CEB I)	31
3.1	Expectativas sobre o contexto	31
3.2	Caraterização do Grupo de Alunos.....	33
3.3	Gestão de Sala de Aula.....	33
3.4	Estratégias para uma aprendizagem eficaz.....	35
3.5	Avaliação como processo contínuo	38
3.6	Bem-estar emocional e meditação.....	40
4.	No 3.º ano de escolaridade (1.º CEB II)	42
4.1	Expectativas sobre o contexto	42
4.2	Caraterização do Grupo de Alunos.....	43
4.3	Gestão do tempo e organização das atividades	44
4.4	Diferenciação pedagógica	46
4.5	Escrita criativa e produção escrita	47
4.6	Leitura e compreensão leitora.....	50
4.7	Jogos como recurso pedagógico	51
4.8	Uso pedagógico das tecnologias digitais	53
PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....		
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....		
1.1	O desenvolvimento infantil e a relevância do momento da refeição.....	57

1.2	Alimentação de bebé	60
1.3	O momento da refeição na creche	62
1.4	Interações com utensílios de cozinha	63
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		65
2.1	Problemática, Questão e Objetivos de Investigação.....	65
2.2	Paradigma e Tipo de Estudo.....	66
2.3	Caraterização do Contexto.....	67
2.4	Caraterização dos Participantes	68
2.5	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	69
2.6	Métodos e Técnicas de Análise de Dados	70
CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS		72
3.1	Apresentação e Análise de Dados dos Registos Audiovisuais	73
3.1.1	Criança A.....	73
3.1.2	Criança B	74
3.1.3	Criança C	76
3.2	Apresentação e Análise de Dados dos Questionários.....	77
3.2.1	Criança B	77
3.2.1	Criança C	77
3.3	Discussão dos resultados	78
Considerações finais		81
Limitações da investigação e sugestões futuras		82
Conclusão		84
Referências Bibliográficas.....		86
Apêndices		95
Apêndice I – terceira reflexão individual em contexto de creche		96

Apêndice II – sétima planificação em contexto de creche	100
Apêndice III – segunda reflexão individual em contexto de JI	110
Apêndice IV – sétima reflexão individual em contexto de JI.....	113
Apêndice V – quarta reflexão individual em contexto de 1.º CEB II.....	116
Apêndice VI – segunda reflexão individual em contexto de 1.º CEB II.....	121
Apêndice VII – primeira reflexão individual em contexto de 1.º CEB II	127
Apêndice VIII – décima planificação em contexto de 1.º CEB II.....	132
Apêndice IX – décima reflexão individual em contexto de 1.º CEB II.....	127
Apêndice X – planificação integradora em contexto de 1.º CEB II	133
Apêndice XI – autorização de recolha de registos audiovisuais	157
Apêndice XII – transcrição detalhada dos registos audiovisuais recolhidos.....	158
Apêndice XIII – questionário aos pais dos participantes	170
Apêndice XIV – tabela de análise dos vídeos da criança a.	174
Apêndice XV – tabela de análise dos vídeos da criança b.	179
Apêndice XVI – tabela de análise dos vídeos da criança c.	186

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pesquisa e elaboração dos respectivos desenhos	26
Figura 2 Workshop com o avô de uma das crianças	27
Figura 3 Preparação das paletes e limpeza dos materiais	27
Figura 4 Pintura das paletes.....	27
Figura 5 Divulgação à comunidade educativa.....	28
Figura 6 Placard de apoio	28
Figura 7 Parede Musical.....	29
Figura 8 Jogo lúdico	34
Figura 9 Atividade em grupo.....	36
Figura 10 Bingo Matemático.....	37
Figura 11 Atividade com Robot Doc.....	37
Figura 12 Boletim dos médicos associados aos sentidos	38
Figura 13 Apresentação de poemas no padlet	49
Figura 14 Oficina de escrita com elementos sorteados	50
Figura 15 Jogo de exploração para descoberta dos afixos.....	52
Figura 16 Atividade no Kahoot	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Grelha de categorias e subcategorias de análise	71
Tabela 2 Descrição dos vídeos da criança A.	158
Tabela 3 Descrição dos vídeos da criança B.	161
Tabela 4 Descrição dos vídeos da criança C.	166
Tabela 5 Grelha de análise dos vídeos criança A.	174
Tabela 6 Grelha de análise dos vídeos criança B.	179
Tabela 7 Grelha de análise dos vídeos criança C.	186

ABREVIATURAS

BLW - *Baby-Led Weaning*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

IA – Introdução Alimentar

JI – Jardim de Infância

OMS – Organização Mundial de Saúde

PP – Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, nos anos letivos 2023/2024 e 2024/2025. O documento tem como principal objetivo dar a conhecer, de forma reflexiva e investigativa, o percurso realizado ao longo das práticas pedagógicas supervisionadas nos diferentes contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico, bem como apresentar o estudo de investigação desenvolvido em contexto de creche.

Assim, o relatório encontra-se dividido em duas partes complementares. A primeira parte, referente à dimensão reflexiva, incide sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos três contextos educativos: creche, jardim de infância e 1.º CEB. Neste âmbito, são destacadas as expectativas iniciais, a caracterização dos contextos e grupos, bem como as aprendizagens realizadas em cada contexto educativo. Nos capítulos dedicados à creche, ao jardim de infância e ao 1.º CEB, são abordados aspetos como a importância da observação e das rotinas, o papel do educador/professor, metodologias de trabalho diferenciadas, documentação pedagógica, avaliação e gestão do grupo, procurando evidenciar as aprendizagens profissionais e pessoais mais significativas ao longo do percurso.

A segunda parte do relatório corresponde à dimensão investigativa, na qual se apresenta o estudo sobre como três bebés de 7 e 8 meses interagem no momento de refeição. Este capítulo integra o enquadramento teórico que sustenta a investigação, a metodologia e a análise dos dados recolhidos, cruzando observações audiovisuais com os questionários aplicados aos encarregados de educação. A investigação procurou, assim, identificar as interações que emergem no momento da refeição, analisar as evidências recolhidas e refletir sobre a intencionalidade educativa deste momento em contexto de creche.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações, bem como uma reflexão global acerca do processo vivido ao longo dos dois anos de mestrado. Este relatório reflete, assim, não só os desafios e conquistas encontrados no percurso académico, mas também as aprendizagens

significativas que marcaram a minha formação enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA: REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DA INFÂNCIA

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE CRECHE

1.1 EXPECTATIVAS SOBRE O CONTEXTO

As minhas expectativas iniciais em relação ao contexto onde iria estagiar prendiam-se muito pela curiosidade, pois nunca tinha estado em creche. Após ter conhecimento de que tinha ficado numa sala de berçário fiquei ligeiramente assustada, talvez, porque pudesse ter uma imagem do berçário diferente. Este receio inicial, aliado ao facto de, enquanto par pedagógico, termos ficado em salas diferentes do berçário, aumentou, mas depois entendi o que levou a esta decisão pela instituição de acolhimento e a experiência tornou-se bastante interessante e enriquecedora.

Com o passar do tempo fui ficando cada vez mais espantada e maravilhada com o desenvolvimento de cada criança. Observá-las era sempre um momento interessante e extremamente desafiante, uma vez que elas não conseguiam ainda verbalizar e era importante conseguir escutá-las para poder responder melhor às suas necessidades.

1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A Prática Pedagógica em contexto de Creche, que decorreu durante o 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizou-se numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) em Leiria. Esta instituição é constituída por iniciativa de particulares, sem nenhuma finalidade lucrativa tendo como missão contribuir para o bem-estar dos seus utentes/clientes (neste caso, das crianças), através de vários serviços prestados. Atualmente tem ao seu cuidado crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os doze anos de idade.

O edifício onde funciona a Creche e o Jardim de Infância contém três pisos e de um modo geral, as várias salas de atividades possuem uma boa exposição solar, com uma livre circulação e acessibilidade.

Através da observação e dos documentos facultados pela Instituição, é possível nomear, no piso inferior: um átrio de acolhimento com uma recepção, uma cozinha, uma dispensa alimentar, uma lavandaria, uma casa de banho, uma sala de um médico, cacifos das funcionárias, uma zona de descanso, uma zona de refeição de pessoal docente e não docente, um refeitório destinado às crianças do Jardim de Infância e um elevador de carga. No 1.º andar encontra-se o corredor dos escuteiros, uma sala de convívio das funcionárias (com uma casa de banho e cacifos), uma sala de amamentação, uma sala da Direção, uma sala de arrumos, a porta do elevador, um refeitório da creche, duas casas de banho (uma com uma sanita pequena e outra com um fraldário e banheira), a copa, e ainda cinco salas de atividades (3 salas destinadas ao berçário e duas salas destinadas às crianças do 1 aos 3 anos) com uma saída de emergência para a rua. Já no 2.º piso, existe uma sala destinada às funcionárias e à arrumação dos catres, uma sala de arrumação/acolhimento, um salão, um corredor do JI, um ginásio e respetiva varanda, umas escadas de acesso ao parque coberto, 2 casas de banho e ainda 2 salas destinadas à Creche e 6 salas destinadas ao JI.

A minha prática pedagógica, como já referido, decorreu numa das salas do 1.º andar destinadas ao berçário. O grupo de crianças era constituído por oito crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis meses, onde quatro eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Quando se fala em berçário falamos de bebés e são necessários ainda mais cuidados, pois lidamos com seres muito frágeis. O ambiente da sala do berçário era muito acolhedor e transmitia segurança e calma. Existiam materiais adequados para que as crianças pudessem fazer diferentes explorações durante os seus dias.

Neste grupo, as crianças eram acolhidas até às 10h e procurava-se que dormissem um pouco após a sua chegada. Ao acordar faziam a higiene e tinham um tempo de exploração do material e do ambiente, sendo, normalmente, colocadas no chão com esse propósito. Quanto à alimentação, algumas crianças comiam fruta a meio da manhã se houvesse essa necessidade. Ao almoço sete crianças comiam sopa e fruta passada e uma das crianças bebia leite materno ou leite de fórmula pelo biberão. Ao lanche, seis crianças bebiam leite pelo biberão (leite materno e cinco leite em fórmula), uma mãe ia amamentar e uma comia papa de aveia ou de *millet* às terças e quintas.

Como nenhuma criança comia sozinha e na sala havia a presença de quatro adultos, enquanto um deles ficava com as crianças a brincar, as outras três iam dando a refeição às crianças. À medida que iam terminando de comer, havia lugar à higiene das crianças e preparavam-se para o momento da sesta.

Durante o período da sesta, o dormitório ficava parcialmente escuro com uma luz suave, e era reproduzido um som, recorrendo a um telemóvel, para manter um ambiente tranquilo. Todas as crianças eram colocadas nos seus berços para adormecer e precisavam dos seus objetos de conforto durante a sesta, e algumas da sua chupeta. Após o período da sesta, as crianças faziam novamente a higiene, retomando, posteriormente, ao seu tempo e espaço de exploração e brincadeiras.

1.3 IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA NO BERÇÁRIO

O berçário desempenha um papel importante no desenvolvimento inicial das crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante onde podem explorar, aprender e crescer. No entanto, é o educador que desempenha um papel vital nesse processo, atuando como um guia e facilitador do desenvolvimento da criança, quer físico, quer cognitivo ou emocional e social (Nörnberg, 2013).

Os bebés necessitam de vínculos seguros para se sentirem confiantes no seu ambiente. Os adultos responsáveis desenvolvem vínculos afetivos com os bebés, proporcionando-lhes cuidados individualizados, conforto e atenção que contribuem para o seu bem-estar emocional (Bowlby, 1982).

O educador, na perspetiva de Marques et al. (2024), deve garantir que todas as crianças tenham acesso a experiências e processos educativos que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem desde os primeiros anos, além de promover o seu bem-estar e envolvimento no mundo que a rodeia.

A postura do educador no berçário, de acordo com Nörnberg (2013), pressupõe o acolhimento e a escuta, requisitando a construção de abordagens que compreendam a totalidade e complexidade inerente às dinâmicas das relações humanas. Essa perspetiva exige sensibilidade para com o grupo, captando os seus movimentos, interpretando as suas direções e contribuindo para o processo de aprendizagem e tomada de decisões.

Na perspectiva da mesma autora referida anteriormente, no contexto de berçário, uma pedagogia eficaz é aquela que se desenvolve a partir das necessidades e curiosidades que emergem no cotidiano. Ser educador implica agir como provocador, estimulando experiências formativas por meio das diversas linguagens expressas pelas crianças. Neste sentido, é importante reconhecer que o berçário está estruturado em torno das necessidades das crianças que o frequentam, tendo à sua disposição brinquedos, utensílios e materiais adequados à sua faixa etária e facilmente manipuláveis

Segundo Guia (2014), o educador desempenha um papel fundamental na organização do ambiente educativo, procurando criar uma transição harmoniosa para cada criança entre o ambiente familiar e o da creche. Com a sua formação, possui um entendimento do desenvolvimento da criança, orientando a sua prática com base em valores de afetividade, segurança e conforto. Essa abordagem proporciona à criança a oportunidade de fortalecer a sua autoestima e confiança, incentivando-a a explorar e brincar livremente.

Em suma, o educador deve ser atento e sensível às necessidades individuais de cada criança, procurando desenvolver atividades que levem à consolidação de competências. Durante a prática, senti com clareza o peso e a responsabilidade deste papel do educador no berçário. Desde o primeiro dia, procurei construir com cada criança um vínculo individual, respeitando os seus tempos e formas de expressão. A observação constante foi uma ferramenta essencial - por exemplo, através dos olhares, expressões e movimentos, fui conseguindo perceber quando uma criança precisava de conforto, quando se mostrava interessada num objeto ou quando se sentia insegura.

Uma das estratégias que procurei adotar com frequência foi o uso da voz, do toque e da presença de forma tranquila e constante. Por vezes, cantar baixinho durante o momento em que adormeciam era suficiente para as acalmar; noutras situações, percebia que o simples ritmo suave de umas pancadinhas nas costas ou a minha presença próxima bastavam para transmitir segurança e conforto. Também fui aprendendo a ajustar a minha intervenção ao perfil de cada bebé: alguns eram mais recetivos ao movimento, outros mostravam mais interesse por objetos ou sons.

Tive também momentos de dúvida - por vezes questionava-me se estaria a interpretar corretamente um choro ou um gesto. Nesses momentos, falar com a responsável da sala

ou uma das auxiliares presentes foi fundamental para afinar o olhar e ganhar segurança. Não foi um processo imediato, mas aos poucos fui-me sentindo mais confiante nas minhas decisões e na forma como interagia e cuidava de cada criança.

1.4 IMPORTÂNCIA DOS MOMENTOS DE ROTINA

As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. No meu percurso fui entendendo cada vez melhor que cada criança tem a sua própria rotina, pois é um ser único, e esta deve ser respeitada. Os momentos de rotina proporcionam às crianças uma sensação de estabilidade e previsibilidade no meio da agitação que é o mundo que as rodeiam.

O momento do acolhimento, para Portugal (2011), é uma fase muito importante do dia, que deverá ser feito por um adulto da sala, que esteja disponível para conversar com quem traz a criança, de forma a saber como passou a noite, como acordou, a que horas comeu, compreendendo melhor a criança.

Na instituição onde fui colocada, permitia-se que as famílias levassem os bebés até à sala durante um determinado período da manhã, bem como ao fim da tarde. Para Bahia e Mociutti (2017), a abertura da porta da sala aos familiares é uma estratégia que visa aumentar a relação da responsável da sala com as famílias, assim como a exposição de fotografias das crianças nesse espaço de acolhimento.

Apesar de nunca ter realizado sozinha o momento de acolhimento - uma vez que essa era, maioritariamente, uma responsabilidade assumida pela responsável de sala - pude acompanhar de perto esta fase do dia e perceber a sua importância na criação de vínculos e no estabelecimento de uma relação de confiança com as famílias. Embora a minha participação direta se limitasse, na maioria das vezes, à organização dos pertences das crianças, esse gesto simples permitia-me começar a reconhecer as rotinas individuais e a criar pequenos momentos de contacto com as famílias, ainda que breves.

Quanto ao ambiente de acolhimento, quando iniciei a prática a entrada da sala já se encontrava decorada com fotografias das famílias das crianças, o que contribuía para criar um espaço mais próximo, afetivo e reconhecível. No entanto, mais tarde, tive a oportunidade de participar de forma ativa, em conjunto com o meu par pedagógico, na criação de uma nova exposição no corredor que dá acesso às salas de berçário. Esta

proposta surgiu no âmbito da unidade curricular de Didática da Creche e foi construída a partir de uma observação mais atenta a uma das crianças do grupo, centrando-se numa vivência significativa em frente ao espelho presente na sala.

Para a concretização da exposição, solicitámos às famílias o envio de uma fotografia da criança num momento de interação com o espelho em casa. A proposta teve uma adesão muito positiva e sentimos que os pais se envolveram genuinamente no processo. Este momento revelou-se significativo sobretudo pelo envolvimento e partilha que gerou entre as famílias e o contexto da creche. Apesar da tenra idade das crianças, foi possível observar momentos de atenção, curiosidade sensorial e exploração do espelho por parte de algumas delas, sugerindo um interesse natural pelos rostos - tanto o próprio como o dos outros. A exposição tornou-se, assim, não apenas um elemento de valorização das famílias no espaço educativo, mas também uma oportunidade de criar um ambiente mais próximo e afetivo. Sentimos que as famílias se envolveram com entusiasmo, partilhando fotografias e parando junto à exposição para observar e comentar, o que reforçou a construção de uma relação de maior proximidade e confiança entre todos os intervenientes. Tal como defendem Bahia e Mociutti (2017), quando referem a importância de tornar o ambiente da sala e dos seus acessos num espaço partilhado, afetivo e aberto ao diálogo com as famílias.

Em relação aos momentos de alimentação, para Portugal (2011), mais importante que “o dar de comer” é a relação afetiva que se cria nas refeições. Estabelecem-se diálogos com as crianças, dá-se atenção, mostram-se sorrisos e isso permite transformar este momento num ato de afeto, de brincadeira, de jogo e de prazer. O respeito pelo horário das refeições, pela introdução de novos alimentos, pelo ritmo individual de cada criança e, ainda, por uma alimentação adequada e rica são, também, elementos a não esquecer.

Com a evolução do processo de desenvolvimento individual de cada criança, foram passando por diferentes modelos de alimentação. Existem vários modelos de Introdução de Alimentar (IA), como o *Baby-Led Weaning (BLW)*, o Participativa e o Tradicional. O método BLW propõe a oferta de alimentos complementares em pedaços ou tiras, não englobando a utilização de utensílios auxiliares para alimentação, como a colher, assim como não prevê assistência de um adulto cuidador, apenas supervisão. Já no modelo Tradicional, Comasme (2018), refere que a recomendação é apresentar os alimentos de maneira gradual e lenta à criança, incorporando todos os nutrientes desde a introdução

da primeira papa, com a utilização de uma colher. Esta abordagem tradicional fundamenta-se principalmente no respeito pelas etapas de desenvolvimento oral da criança, começando com papas (alimentação de transição) e evoluindo gradualmente em consistência até atingir os alimentos consumidos pela família, por volta dos 12 meses de idade. A modelo de IA Participativa apresenta-se como intermédio entre o Tradicional e o BLW, procurando oferecer autonomia e confiança à criança. (Solon et al., 2019).

Durante a minha prática, tive oportunidade de acompanhar sobretudo a introdução alimentar pelo modelo tradicional, em que oferecíamos sopa passada com colher. Já numa fase mais avançada, começou-se gradualmente a introduzir alguns elementos do modelo BLW, oferecendo às crianças pequenos pedaços de alimentos para que os pudessem explorar livremente. Estes momentos permitiam às crianças não só sentir e provar os alimentos ao seu ritmo, como também desenvolver a motricidade fina, a coordenação mão-boca e uma maior autonomia. Incentivávamos essa exploração, mesmo que não houvesse ingestão imediata, valorizando a experiência sensorial e de descoberta associada ao alimento.

Numa das situações vividas com a criança M., que geralmente demonstrava alguma resistência à sopa, optei por lhe oferecer uma colher durante a refeição, permitindo-lhe explorar esse objeto enquanto eu a alimentava. Como escrevi na minha terceira reflexão (Apêndice I):

Enquanto alimentava a criança M., que geralmente tem uma ligeira dificuldade em comer a sopa, coloquei-lhe uma colher no tampo da cadeira de alimentação para que ela, se sentisse necessidade, pudesse explorá-la e percebendo se seria um método facilitador no processo de alimentação. Durante esse momento, a criança foi explorando a colher e, por algumas vezes, ela levou-a à boca.

Este momento demonstrou como a simples introdução de um utensílio pode contribuir para uma maior participação da criança no ato de se alimentar. As crianças, segundo Catela et al. (2020), ao se apropriarem da colher para se alimentar, “exploram diferentes soluções motoras para se adaptarem a constrangimentos extrínsecos, como a orientação espacial da colher, mesmo que isso envolva o uso de qualquer uma das mãos”. Tal

como referem Connolly e Dalgleish (1989), Gesell e Ilg (1943) e Valsiner (1997), citados por Catela et al. (2020), o contacto com objetos como colheres ou copos permite-lhes explorar propriedades físicas desses materiais de forma lúdica e funcional - batendo, atirando, mergulhando na comida ou simplesmente transferindo de uma mão para a outra.

No que concerne ao momento de higiene, Portugal (2011) considera que são a base indispensável para garantir o bem-estar do bebé ou da criança. A simples ação de mudar a fralda poder parecer, à partida, uma tarefa não valorizada, que qualquer pessoa pode assegurar. No entanto, mais do que o simples contacto físico, pode constituir uma ocasião privilegiada para a construção de sentimentos essenciais de segurança e reconhecimento.

Durante este tempo, tive oportunidade de participar ativamente neste momento, realizando diversas trocas de fralda ao longo da prática. Este não era um momento entregue apenas à responsável da sala ou às auxiliares, e fui sendo sempre integrada de forma crescente nestas rotinas. À medida que ganhava maior familiaridade com as crianças e com a dinâmica da sala, fui compreendendo o verdadeiro valor desta tarefa aparentemente simples: o momento da muda de fralda é, muitas vezes, um dos únicos momentos de interação individualizada entre adulto e criança ao longo do dia.

Através do toque cuidadoso, da voz calma e da atenção dirigida exclusivamente à criança, é possível reforçar o vínculo e a confiança. Muitas vezes, falava com a criança enquanto realizava os cuidados de higiene - dizia o que estava a fazer, chamava-a pelo nome, sorria - e percebia que esses gestos, por mais pequenos que parecessem, faziam diferença no modo como a criança reagia: olhava para mim, sossegava o corpo ou sorria. Com o tempo, fui também reconhecendo as preferências e reações de cada uma, o que me permitia ajustar a forma como me aproximava e realizava cada troca, respeitando sempre o seu ritmo.

Esta valorização do momento de higiene também se refletiu nas nossas planificações, nomeadamente na sétima (Apêndice II) em que nos dedicámos exclusivamente a observar e acompanhar momentos de higiene ao longo do dia. Esta planificação não incidiu apenas na troca de fralda, mas incluiu também outras ações importantes como a troca de roupa suja, a limpeza da cara e das mãos, bem como os cuidados prestados

aquando da limpeza do muco nasal e do refluxo gastroesofágico. Através desta abordagem, procurámos reconhecer estes momentos como oportunidades educativas e relacionais, observando como cada criança reagia, expressava desconforto ou procurava o adulto, e de que maneira poderíamos responder de forma mais sensível às suas necessidades individuais.

Portugal (2011) refere que quanto mais pequena é a criança, maior é a sua necessidade biológica de dormir. Existem, no entanto, alguns fatores a ter em conta: adormecer num espaço calmo, silencioso, de modo que o sono proporcione um momento agradável à criança. Se existir um objeto transacional (um peluche ou objeto preferido), deverá acompanhar a criança neste momento, pois transmite conforto e alívio, assim como permite representar a família ausente e tolerar melhor a separação.

A ciência diz-nos que os bebés precisam de sesta por diferentes razões, e uma delas é o cansaço provocado pelas horas que está acordado. Nas crianças, o sono contribui de forma importante para o seu crescimento corporal e, para que seja um sono saudável, exige duração/tempo adequado, boa qualidade, regularidade e ausência de distúrbios ou perturbação do sono. Cordeiro (2015) defende ainda que é importante evitar situações stressantes, confusas e atividades estimulantes e desordenadas perto da hora de dormir, como a exposição a luz e som de televisão. E é por isso que, nos Berçários em questão, os estores são fechados.

Durante a prática, notei que nos momentos de descanso era comum existir música ambiente, geralmente suave e repetitiva, com o intuito de criar um ambiente calmo. Porém, esta observação levou-me a refletir sobre a possível ambivalência desta escolha. Por um lado, a música podia ajudar a sinalizar a chegada de um momento mais tranquilo e rotineiro; por outro, mesmo sendo suave, trata-se de um estímulo sonoro contínuo que poderá dificultar o verdadeiro repouso sensorial necessário ao sono profundo e reparador.

Neste sentido, compreendi que o silêncio, ou uma redução intencional de estímulos, é também uma ferramenta pedagógica importante. A música constante, mesmo que agradável, pode não permitir ao cérebro da criança a paragem de que precisa para reorganizar-se. Esta tomada de consciência fez-me valorizar ainda mais a necessidade

de pensar criticamente sobre cada escolha feita no ambiente, especialmente quando se trata de algo tão essencial como o descanso.

1.5 IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO EM CRECHE

Observar cuidadosa e rigorosamente de forma contínua os bebês e crianças nas suas interações com pessoas e materiais, permite ao educador recolher informações cruciais sobre os seus interesses, necessidades, motivações, preferências e habilidades. Isso possibilita um conhecimento mais profundo de cada criança e do grupo como um todo. A observação está intimamente ligada à prática de escuta, sendo ambos processos essenciais, especialmente em creche, onde é fundamental que o educador seja capaz de olhar, ouvir, sentir e interpretar as ações e interações das crianças para as compreender e lhes atribuir significado (Marques et al., 2024).

Ao longo do tempo tive oportunidade de realizar observações mais livres e informais que, ainda assim, me proporcionaram aprendizagens muito significativas. Recordo, por exemplo, um momento em que duas crianças estavam próximas uma da outra, cada uma envolvida na exploração de um objeto - uma colher e um copo, se bem me lembro. A certa altura, notei que uma delas começou a demonstrar interesse pelo objeto da outra, tentando alcançá-lo. Em vez de intervir imediatamente, optei por manter-me atenta à forma como iriam gerir a situação entre si, respeitando o tempo e os modos próprios de cada uma. Foi possível perceber uma espécie de negociação silenciosa entre as duas, feita através do olhar, da aproximação dos corpos e até de pequenos sons, sem choro ou conflito imediato.

Esta pequena situação revelou-me muito sobre o desenvolvimento social das crianças, o seu modo de comunicar sem palavras, de expressar desejos e de lidar com frustrações. A observação atenta permitiu-me compreender a importância de dar tempo à criança para agir e reagir, sem uma interferência adulta apressada que poderia impedir a experiência da relação com o outro. Fez-me, igualmente, refletir sobre o papel do educador enquanto presença atenta, que observa com intencionalidade para interpretar, aprender e ajustar a sua própria intervenção.

Os mesmos autores referem ainda que a observação e a escuta fornecem ao educador indicações sobre se os ambientes pedagógicos estão (ou não) a criar condições de bem-

estar e a promover experiências e aprendizagens holísticas, integradas e contínuas para todas as crianças. No entanto, observar apenas e escutar não é suficiente, é necessário registrar, organizar, analisar, interpretar e comunicar essas informações, transformando-as em documentação pedagógica.

Também fomos realizando algumas grelhas de observação e avaliação sobre pequenos momentos de exploração com as crianças. Inicialmente, senti alguma dificuldade, pois parecia que não havia nada “relevante” para registrar. Com o tempo, fui compreendendo que até os gestos mais subtis das crianças trazem informação importante. Através das observações fui adaptando estratégias às necessidades de cada criança. Por exemplo, durante os momentos de alimentação, substituí os brinquedos por utensílios de cozinha, o que permitiu uma exploração mais significativa e coerente com o contexto em que se encontravam.

A observação desempenha um papel fundamental no cuidado e desenvolvimento das crianças por diversas razões. Cada criança é única, com necessidades, interesses e ritmos de desenvolvimento diferentes. A observação permite que os educadores identifiquem essas diferenças e adaptem o cuidado e as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada criança, promovendo assim um ambiente de aprendizagem inclusivo e personalizado. Através da observação atenta, os educadores podem identificar marcos de desenvolvimento de cada criança, como marcos motores, linguísticos, cognitivos e sociais.

A observação traz ainda um aspeto fundamental para os educadores, dado que permite a possibilidade de refletir sobre as suas práticas, identificando os pontos fortes e áreas de melhoria, e permite desenvolver estratégias mais eficazes para apoiar o crescimento e desenvolvimento das crianças.

A escuta ativa foi determinante para ir ajustando intervenções de forma mais sensível. Ao longo da prática, fui aprendendo a dar mais espaço às crianças e a respeitar os seus tempos, sobretudo no momento da alimentação. Comecei a permitir que se envolvessem mais ativamente - por exemplo, se uma criança se sujava com a colher de sopa e, de seguida, levava as mãos à boca, optava por não intervir de imediato, reconhecendo aquele gesto como uma forma de aprendizagem e autoexploração.

Em suma, a observação em creche é essencial para garantir um ambiente de cuidado de qualidade, promovendo o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando as suas necessidades individuais e estimulando o seu potencial máximo. Permite ainda aos educadores aprimorar continuamente a sua prática profissional.

1.6 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DE VIDA

Durante o tempo que pude partilhar com as crianças onde realizei a minha PP fui reparando nas suas diversas evoluções a nível do desenvolvimento individual de cada uma. Cada criança é única e, como tal, pode alcançar as fases de desenvolvimento em momentos diferentes, às vezes antes ou depois de outras crianças da mesma idade, não implicando necessariamente questões problemáticas.

Nos primeiros meses de vida os bebés estão em constante aprendizagem sobre o mundo que os rodeia, logo os adultos responsáveis desempenham um papel ativo como facilitadores de aprendizagem, proporcionando experiências sensoriais, interações significativas e oportunidades de exploração que promovem o desenvolvimento cognitivo.

Entre os seis e os nove meses de vida as crianças passam por um dos momentos-chave do seu desenvolvimento, onde este se acelera em determinadas funções como a locomoção, a fala e a linguagem, deixando outras, perturbadas, como a alimentação e o sono, sendo este o mais afetado (Cordeiro, 2014).

Pude observar de forma concreta essa aceleração no desenvolvimento motor. Uma das maiores diferenças foi notar a evolução de algumas crianças que começaram a gatinhar durante o período em que estive presente. Outras demonstraram progressos na coordenação motora fina, com a pinça digital a tornar-se mais firme e estável ao agarrar objetos pequenos. Já perto do final da minha presença, uma das crianças começou mesmo a deslocar-se agarrada a uma cadeira, empurrando-a enquanto dava pequenos passos - uma imagem que se repetia várias vezes ao longo do dia e revelava o seu crescente domínio corporal.

Observei também uma maior coordenação mão-olho e uma crescente vontade de explorar o espaço envolvente. Algumas crianças que, inicialmente, passavam mais tempo sentadas, começaram a rolar, a apoiar-se em brinquedos maiores ou a tentar

erguer-se sozinhas. Curiosamente, estas evoluções motoras coincidiam com algumas alterações no sono e na alimentação, o que parece corroborar a ideia de Cordeiro (2014) sobre o impacto que o desenvolvimento em certas áreas pode ter no equilíbrio geral da criança. No que diz respeito ao sono, algumas passaram a demorar mais tempo a adormecer ou a acordar mais vezes durante a sesta, parecendo mais inquietas. A estimulação causada pelas novas aquisições motoras parecia deixá-las em estado de maior alerta.

O desenvolvimento da criança pode definir-se como o conjunto de competências por meio das quais a criança interage com o meio que a rodeia, numa perspectiva dinâmica, de acordo com a sua idade, o seu grau de maturação, os seus fatores biológicos intrínsecos e os estímulos provenientes do ambiente (Hohmann & Weikart, 1997).

Já para Tran-Thong (1997), o desenvolvimento é um conceito que se refere ao conjunto de transformações do ser humano ao longo de toda a sua vida. É um processo complexo que se inicia no momento da concepção e termina com a morte, e em que estão envolvidos múltiplos fatores: biológicos, cognitivos, motores, morais, emocionais, afetivos e sociais.

Piaget (s.d.) considera que a criança tenta compreender o seu mundo através de um relacionamento ativo com pessoas e objetos. A partir das interações com o mundo que a rodeia, a criança vai-se aproximando, num ritmo consistente, do objetivo ideal que é o raciocínio abstrato.

O mesmo autor mencionado anteriormente evidencia quatro estádios principais do desenvolvimento intelectual da criança: o sensório motor (dos 0 aos 18 meses), pré-operatório (dos 18 meses aos 7 anos), operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) e, por último, lógico-formal (dos 12 anos em diante).

É através da interação mãe-bebé que a criança aprende a atribuir significados aos comportamentos dos outros e às situações. As características desta relação precoce entre a mãe e o bebé, vão ter uma grande influência no desenvolvimento futuro da criança (Tran-Thong, 1997). Segundo Bowlby (s.d., cit. por Gessel, 1999), a necessidade de vinculação (apego, attachment), isto é, a necessidade de estabelecimento de contacto e de laços emocionais entre o bebé e a mãe e outras pessoas próximas é um fenómeno biologicamente determinado.

As primeiras manifestações do bebê geralmente são de desconforto, sendo o choro a sua primeira forma de expressão. Nos primeiros dias e semanas, esse choro está principalmente ligado às suas necessidades fisiológicas básicas. Conforme o bebê cresce, por volta do primeiro mês, o choro começa a diferenciar-se, indicando dor, fome ou outros desconfortos específicos. Com o tempo, o bebê também começa a expressar sensações prazerosas de maneira gradual. Antes mesmo de começar a falar, ele já é capaz de compreender a linguagem, mostrando entendimento da fala dirigida a ele pelo cuidador durante o primeiro semestre. No segundo semestre, o bebê passa a responder a comandos simples (Ribeiro et al., 2009).

Em suma, ao longo do tempo pude observar de forma concreta como cada pequena conquista no desenvolvimento das crianças era única e significativa. Desde os choros diferenciados até às respostas a ações verbais simples, fui reconhecendo a importância de estar atenta, disponível e sensível às manifestações de cada criança. Esta escuta ativa e o acompanhamento próximo permitiram-me não só compreender melhor as suas necessidades e ritmos, mas também fortalecer os vínculos e contribuir para um ambiente acolhedor, seguro e promotor de bem-estar e desenvolvimento.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

2.1 EXPECTATIVAS SOBRE O CONTEXTO

As minhas expectativas iniciais relativamente ao contexto em que iria ser colocada seguiam numa grande curiosidade sobre o funcionamento do quotidiano, especialmente após a professora supervisora ter partilhado alguns aspetos sobre a visão pedagógica do Jardim de Infância. Desde o início, ficou claro que este era um espaço onde o ambiente exterior desempenhava um papel central no processo educativo, o que despertou ainda mais o meu interesse. A valorização do espaço exterior sugeria uma abordagem prática e dinâmica, distinta de contextos mais tradicionais, o que me levou a acreditar que esta experiência seria não só diferente, mas também profundamente enriquecedora, permitindo-me explorar novas formas de interação com as crianças e de desenvolvimento pedagógico.

Fascinou-me o espaço exterior pela sua dimensão, pelas árvores robustas e pela presença de uma pequena horta, que dava um ar vivo e natural ao jardim de infância. Este ambiente não só permitia às crianças um contacto próximo com a natureza, como também favorecia a liberdade de movimento e de exploração. Um episódio que me marcou logo nos primeiros dias foi o da autonomia demonstrada por uma criança: chegou, foi buscar uma folha, colocou-a sozinha no cavalete, prendeu com os pioneses, vestiu a bata e começou a pintar com tintas, sem qualquer solicitação adulta. Este tipo de comportamentos era frequente e revelava o nível de responsabilidade e liberdade que lhes era atribuído.

Com estas expectativas em mente, refleti sobre os desafios e aprendizagens que este contexto poderia proporcionar. A integração de um espaço exterior como recurso central na prática educativa fez-me questionar como seria possível equilibrar momentos estruturados de aprendizagem com atividades mais livres e exploratórias. Além disso, suscitou em mim curiosidade em observar de que forma esta valorização do ambiente natural poderia influenciar o desenvolvimento das crianças, tanto a nível cognitivo como emocional. Este cenário único representava, assim, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, desafiando-me a adaptar a minha prática pedagógica a um modelo que promove uma ligação mais estreita entre a criança e o meio envolvente. Hohmann e Weikart (2011) referem que:

O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas. (p.27)

Por vezes, as atividades eram realizadas no exterior, mesmo aquelas que noutros contextos poderiam ocorrer apenas dentro da sala de atividades. Esta opção permitia uma diversificação de experiências e uma adaptação mais livre ao ritmo das crianças. Apesar da valorização do espaço exterior, havia um cuidado constante com a meteorologia, estando todos prevenidos com galochas e outros materiais adequados.

Esta abordagem prática e flexível revelou-se muito enriquecedora, sobretudo por me mostrar que o exterior pode ser uma verdadeira integração no espaço educativo, e não apenas um recreio.

O grupo de crianças com o qual iria estar incluía idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, o que desde logo se revelou um aspeto desafiante e enriquecedor. Esta faixa etária caracteriza-se por um período de desenvolvimento rápido e diversificado, em que as crianças apresentam diferentes necessidades, ritmos de aprendizagem e níveis de autonomia. Percebi que, dentro deste intervalo de idades, seria necessário adaptar a minha prática pedagógica para responder de forma eficaz às especificidades de cada faixa etária: por um lado, estimular a curiosidade e o jogo simbólico dos mais novos; por outro, apoiar os mais velhos na consolidação de competências sociais. A heterogeneidade do grupo exigiria, assim, uma abordagem diferenciada e flexível, onde cada criança pudesse ser apoiada no seu processo único de desenvolvimento e aprendizagem. Este desafio reforçou a minha expectativa de que a experiência seria altamente formativa, permitindo-me aprofundar competências relacionadas com a gestão de grupos heterogêneos e a personalização das práticas pedagógicas. Como o grupo incluía várias crianças já com 6 anos, o que se revelou uma mais-valia no apoio aos mais novos, foi interessante observar como, naturalmente, assumiam pequenos papéis de responsabilidade, ajudando na organização de materiais ou acompanhando os pares em momentos de maior desafio. Esta dinâmica de entreajuda contribuiu para um ambiente de grupo coeso, onde a aprendizagem acontecia também baseada na interação entre pares.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim de Infância, realizada no 2.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorreu numa instituição pública, inserida numa comunidade coesa, culturalmente rica e envolvida de forma ativa na preservação das suas tradições.

A instituição funcionava como JI, Escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico e Componente de Apoio à Família (CAF), acolhendo crianças entre os 3 e os 10 anos. Este contexto multifacetado reflete uma resposta integrada às necessidades das crianças e das suas famílias, promovendo um ambiente educativo e social enriquecedor.

A sala de atividades estava organizada em áreas distintas de aprendizagem, cada uma com uma finalidade específica para estimular o desenvolvimento integral das crianças. Entre estas áreas, destacavam-se o quadro de giz, o computador, a biblioteca, a área das construções, a oficina e garagem, a casinha, os jogos de mesa, a área das ciências, e as áreas dedicadas à escrita, ao desenho e à pintura. Esta disposição visava promover a autonomia das crianças e incentivar a exploração livre e direcionada, respeitando os seus interesses e necessidades individuais. Oliveira-Formosinho (2013) reforça que “A criação de áreas diferenciadas com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área de ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas.” (p. 44).

A gestão do quotidiano era apoiada por instrumentos como o mapa de presenças, o das tarefas, o quadro do dia e o quadro de aniversários. Todas as áreas da sala estavam claramente identificadas com o respetivo nome e o número máximo de crianças recomendado para cada espaço, promovendo o respeito pelos limites e uma utilização harmoniosa dos recursos disponíveis.

Os materiais estavam acessíveis, promovendo a autonomia e responsabilidade das crianças. Incluíam dossiers para arquivar as produções, caixas com canetas, lápis de cor, lápis de carvão, borrachas e afixadores, bem como tesouras, colas, folhas de desenho e pintura, desafios impressos, revistas para recorte e materiais diversos para criações artísticas. Esta diversidade incentivava múltiplas formas de criatividade.

A sala incluía também jogos variados (de mesa e de chão), livros adaptados às idades, materiais de educação física e instrumentos musicais. Um dos espaços mais apelativos era a casinha, equipada com objetos do quotidiano como móveis, cama, roupas, malas e chapéus, uma área de cabeleireiro e até um “gabinete médico”, permitindo brincadeiras de faz-de-conta essenciais ao desenvolvimento emocional e social. Mais se acrescenta que, existia um espelho de corpo inteiro, o que favorecia a exploração da identidade e reconhecimento do corpo.

A área das ciências destacava-se pelo seu carácter exploratório e diversidade de materiais, pois continha um aquário com uma tartaruga, um globo terrestre, mapas de Portugal e do sistema solar, tal como materiais relacionados com o corpo humano,

pedras, conchas e outros elementos naturais. Adicionalmente, existiam outros recursos, como uma mesa de luz e uma balança, que incentivavam a curiosidade científica e o pensamento crítico.

Na área da pintura, encontrava-se um cavalete que permitia a utilização simultânea por duas crianças, uma estante secadora para organizar e preservar as suas criações artísticas e vários placards de cortiça espalhados pela sala, para expor as suas criações, reforçando a valorização do trabalho individual e coletivo. Havia também almofadas disponíveis pela sala, que tornavam o espaço confortável e acolhedor para momentos de leitura, relaxamento ou simplesmente para contemplação.

Esta organização cuidada e detalhada da sala de atividades refletia uma abordagem pedagógica centrada na autonomia, na criatividade e na exploração ativa do mundo, proporcionando um ambiente rico e estimulante onde as crianças se sentiam motivadas a aprender e a expressar-se livremente. Assim, sendo as áreas espaços ricos em vida, experiência e aprendizagem, a sua organização não deve ser fixa, portanto Oliveira-Formosinho (2013) reforça que este espaço se deve adaptar “ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano, devendo incorporar materiais produzidos pelas crianças.” (p. 45).

O grupo de crianças era constituído por 20 crianças: 5 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades entre os 3 e os 6 anos (nove crianças com 6 anos, nove com 5 anos e duas com 3 anos).

No que se refere à frequência das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), cinco crianças não frequentavam o prolongamento de horário, sendo que uma delas, por vezes, também não almoçava na escola. Este dado reflete o impacto da dinâmica familiar e comunitária, particularmente no papel que os avós e vizinhos desempenham no apoio às famílias. No entanto, verificou-se que este apoio tem vindo a diminuir de forma acentuada, o que resultou num maior recurso por parte das famílias à componente não letiva.

Quanto à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE), três crianças possuíam Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), elaborado ao abrigo do Artigo 21.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

2.3 O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DO JI

No contexto da educação pré-escolar, o brincar ocupa um lugar central no processo de desenvolvimento integral das crianças. Através da brincadeira, estas não só exploram o mundo que as rodeia, mas também constroem a sua identidade, reconhecendo as suas capacidades, emoções e limites. Este processo é essencial para a formação de uma autoimagem positiva e para o desenvolvimento da autonomia, pilares fundamentais para aprendizagens futuras. (Crespo, 2016)

Além disso, o brincar proporciona um contexto rico para a interação social, onde as crianças aprendem a comunicar, colaborar, resolver conflitos e partilhar experiências. Estas interações são cruciais para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, promovendo o respeito pela diversidade e a empatia. Durante estas atividades, as crianças ampliam as competências já adquiridas, como a linguagem, a coordenação motora e o pensamento crítico, enquanto descobrem novas formas de expressão e resolução de problemas. (Crespo, 2016)

A aprendizagem no jardim de infância, mediada por experiências lúdicas e significativas, é também uma oportunidade para as crianças aprofundarem a compreensão do mundo físico e social. Seja ao construir uma torre de blocos, participar em jogos de faz-de-conta ou resolver desafios em grupo, as crianças desenvolvem capacidades cognitivas como a atenção, a memória e a criatividade, ampliando as bases para aprendizagens formais futuras.

As crianças quando estão na fase pré-escolar brincam para se conhecerem a si próprias e aos outros, aprimorando e expandindo as habilidades adquiridas até ao momento. Piaget afirma que a criança utiliza o pensamento simbólico, na medida em que ela consegue representar objetos ou ações por símbolos. Entre os 2 e os 7 anos, Piaget caracterizou este período por estágio pré-operatório, onde se subdivide no sub-estágio pré-conceptual (dos 2 aos 4 anos) e no pensamento intuitivo (dos 4 aos 7 anos). O pensamento intuitivo é a “forma de pensamento subjetiva, imediata e direta” (Tavares et al., 2007, p. 54) e define-se pela desconcentração cognitiva, possibilitando a criança de resolver alguns problemas e realizar aprendizagens (Tavares et al., 2007).

O desenvolvimento cognitivo “refere-se ao processo evolutivo da capacidade de pensar, compreender, conhecer a forma como a criança observa, processa, armazena e usa a

informação” (Antunes, 2018, p. 65). Nesta faixa etária, a criança tem um pensamento mágico, imaginativo e metafórico, que se expressa, muitas das vezes, nas brincadeiras de faz-de-conta, no amigo imaginário, nos príncipes, princesas e heróis (Antunes, 2018).

Durante o período pré-escolar, a linguagem verbal passa por um desenvolvimento significativo, tornando-se mais complexa e sofisticada, sendo um recurso eficaz para as interações sociais. É uma fase marcada pela curiosidade incessante, onde as crianças frequentemente questionam o motivo das coisas, o chamado "período dos porquês" (Ribeiro et al., 2009).

No que concerne ao desenvolvimento físico-motor, a criança passa por várias mudanças corporais: tamanho, forma, proporção do corpo – parecendo-se cada vez mais com a fisionomia de um adulto. “A nível do desenvolvimento cerebral, este permite que as crianças tenham uma melhor coordenação e, conseqüentemente, desenvolva e aperfeiçoe habilidades motoras, tais como o correr e o saltar” (Antunes, 2018) e “à medida que vai crescendo, a criança desenvolve várias respostas a variados estímulos, sendo capaz de controlar o impacto dessas repostas” (p.52).

Neste contexto foi possível observar um aprimoramento da coordenação motora e postural. Tal como mencionei na minha segunda reflexão (Apêndice III), foi possível observar um grupo maioritariamente composto por rapazes, o que fazia com que fossem mais ativos, manifestando uma necessidade constante de movimento e de expressão física. Este dado levou à integração mais intencional de momentos dinâmicos de atividades físicas ao longo do dia, promovendo o equilíbrio entre propostas mais serenas, como a leitura de uma história, e outras mais físicas, sem necessidade de permanecerem sentados. Essa adequabilidade de atividades mostrou-se essencial para manter o envolvimento do grupo e para ajudar as crianças a libertarem a sua energia de forma construtiva.

No que concerne à motricidade grossa, todas as crianças dominavam o ato de subir e descer escadas com total segurança, saltar com um e dois pés, andar de triciclo e de bicicleta, chutar uma bola e agarrá-la com firmeza. Tal como mencionei na minha sétima reflexão (Apêndice IV), foi particularmente marcante acompanhar a evolução de algumas crianças em determinados desafios motores, como o salto à corda:

Sempre que havia oportunidade, lá se encontrava a M. com a corda a tentar progredir nos seus saltos e querendo mostrar como já conseguia dar um salto. Num dos dias, juntei-me à M. a saltar à corda e de repente outras crianças se juntaram. Naquele momento pensei em como incrível estava a ser observar crianças que não conseguiam dar um salto na corda à primeira tentativa e que agora já conseguiam, tentando até o salto para trás.

Este episódio evidenciou o desenvolvimento da coordenação motora, mas também o impacto da persistência e da interação entre pares como fator motivador. Ao mesmo tempo, revelou como o educador pode assumir um papel de facilitador e de modelo ativo, envolvendo-se nas experiências lúdicas e reforçando os progressos das crianças. Já no que refere à motricidade fina, todas as crianças conseguiam desenhar a figura humana e a maioria escrevia o seu nome sem necessitar de copiar pelo cartão.

O período entre os 2 e os 6 anos é marcado, principalmente, por diversas emoções que as crianças têm de integrar na construção da sua personalidade. Tavares et al. (2007) afirma que, para Erikson (1993), a iniciativa destaca a independência da criança, bem como o propósito e intenção dela nas suas vivências e na resolução de problemas.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento emocional e social da criança, é notório que a interação, o vínculo afetivo e as ações dos progenitores são fundamentais (Antunes, 2018). Ainda neste período, a criança começa a distinguir entre certo e errado com base nas regras estabelecidas pelos modelos de referência, como família e professores, o que pode, por vezes, restringir sua liberdade de ação (Ribeiro et al., 2009).

2.4 IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Um dos aspetos fundamentais do papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem reside na criação de uma cultura de aprendizagem que valorize cada criança como um aprendiz único, ativo e participativo no seu próprio desenvolvimento. Para isso, é essencial que o educador reconheça as características individuais de cada criança, promovendo práticas pedagógicas que respeitem os seus ritmos, interesses e potencialidades. Silva et al., (2016) destaca que a construção da autonomia e da

consciência da criança como aprendente passa por lhe dar oportunidades de escolha, incentivando-a a propor ideias, colaborar nas iniciativas do educador e dos pares, bem como a envolver-se ativamente na construção de projetos comuns. Recordo, por exemplo, como a educadora, sempre que era necessário preparar uma lembrança para um momento especial, questionava as crianças sobre o que gostariam de fazer e tomava a decisão em conjunto com elas. Este tipo de atitude mostrava, de forma prática, como é possível valorizar as opiniões do grupo e torná-las parte integrante do processo de aprendizagem.

É igualmente importante que o educador crie um ambiente educativo seguro e inclusivo, onde todas as vozes sejam valorizadas e respeitadas. Este clima de acolhimento favorece a expressão de ideias e sentimentos, promovendo a confiança e a autoestima das crianças, enquanto fomenta o respeito pela diversidade. A intencionalidade pedagógica, neste sentido, permite que as crianças explorem livremente o espaço educativo, arrisquem em novas experiências e se sintam motivadas a aprender. A organização do espaço deve, por isso, ser cuidadosamente pensada de acordo com os interesses e necessidades do grupo (Ferreira, 2022).

O papel do educador como mediador entre as crianças e o conhecimento exige uma observação atenta e contínua, permitindo interpretar as necessidades e ajustar as propostas educativas. A mediação implica também criar desafios adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, facilitando momentos de reflexão e avaliação conjunta, e promovendo a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico (Ferreira, 2022). Vi isto em ação durante um conflito entre duas crianças, em que a educadora interveio com grande sensibilidade: procurou que ambas conseguissem perceber o ponto de vista do par e, ao mesmo tempo, explorassem o que estavam a sentir no momento. A forma calma e afetuosa como conduziu a situação mostrou-me que a mediação não é apenas resolver o conflito imediato, mas sim ajudar as crianças a desenvolver competências de autorregulação, empatia e consciência emocional.

Neste processo, os materiais pedagógicos assumem um papel fundamental. Devem ser ricos, diversificados e atrativos, estimulando a exploração e conduzindo a novas aprendizagens. Contudo, é essencial que o educador reflita sobre a forma como esses materiais são disponibilizados e utilizados pelas crianças, uma vez que “(...) o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como

esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (Silva et al., 2016, p. 26).

Em suma, o educador tem uma função transformadora no processo de aprendizagem, ao promover um contexto educativo que equilibra autonomia e apoio, valorização individual e cooperação coletiva. A sua ação intencional e reflexiva é indispensável para assegurar que cada criança atinja o seu pleno potencial, não apenas como aprendiz, mas também como cidadã consciente e ativa. Durante esta prática, pude experienciar diretamente esse papel transformador, num contexto onde me senti verdadeiramente acolhida e valorizada.

A experiência vivida consolidou em mim a convicção de que o educador tem uma função transformadora: através de ação intencional, empática e reflexiva, promove um equilíbrio entre autonomia e suporte, valorização individual e cooperação coletiva. Enquanto futura profissional, esta vivência marcou-me ao nível da postura pedagógica: desejo educar com presença, escuta ativa e capacidade de ajustar continuamente as práticas, lembrando que cada decisão - desde a escuta das opiniões até à mediação de conflitos - tem impacto direto no desenvolvimento holístico da criança e nas suas competências sociais, emocionais e cognitivas.

2.5 METODOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO

A metodologia de trabalho por projeto caracteriza-se como uma abordagem pedagógica centrada nas crianças, que promove aprendizagens significativas e integradas a partir da exploração aprofundada de um tema ou questão de interesse. É, como refere Leite (2022), “uma pedagogia em que a criança assume um papel ativo e competente, sendo respeitada nos seus direitos ativos de participação” (p. 9). Katz e Chard (1997) definem um projeto como uma investigação detalhada conduzida por uma ou mais crianças, com duração variável conforme a idade dos participantes e a complexidade do tema.

Uma característica essencial desta abordagem é a origem dos projetos nos interesses e perguntas das crianças, permitindo que estas assumam um papel ativo e participativo na construção do conhecimento. Ao longo do processo, desenvolvem competências como a recolha e tratamento de informação, a colaboração, a tomada de decisão, a criatividade e a autonomia. As atividades em grupo são especialmente importantes para o

desenvolvimento social, a colaboração e a construção de uma autoestima positiva (Leite, 2022).

Segundo Katz e Chard (1997), o processo divide-se em etapas estruturadas: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução, divulgação e avaliação do projeto. Estas etapas garantem que o trabalho é sistemático e intencional, respeitando o ritmo e a dinâmica do grupo.

No contexto onde estive inserida, tive oportunidade de vivenciar esta metodologia através do Projeto da Parede Musical, que nasceu do interesse das crianças pelos instrumentos musicais presentes na sala. Muitas vezes, estes eram transportados para o exterior ou deixados espalhados, o que levava ao seu desgaste ou perda. Perante este problema, em conversa de pequeno grupo, surgiu a proposta de criar uma parede musical que organizasse os instrumentos e permitisse a sua exploração de forma livre e segura. Assim, ficou evidente como a definição do problema partiu diretamente dos interesses e necessidades do grupo de crianças, tal como preconiza a abordagem por projeto.

Na fase de planificação, foram as próprias crianças que sugeriram estratégias de pesquisa (recorrer a livros e ao computador, conversar com o avô de uma das crianças, reconhecido pelos seus conhecimentos musicais). Nesta etapa, os saberes prévios do grupo foram valorizados: já distinguiam diferentes materiais de construção dos instrumentos e explicaram o conceito de “parede musical” aos adultos. Para tornar este processo visível, utilizámos um placard na sala, onde eram registadas as ideias, os desenhos e as descobertas das crianças, o que reforçou o sentimento de pertença e lhes permitiu acompanhar o desenvolvimento do projeto.



Figura 1 Pesquisa e elaboração dos respetivos desenhos

Durante a execução, as crianças foram divididas em pequenos grupos que assumiram diferentes responsabilidades: desenharam a parede musical ideal, prepararam paletes, lavaram materiais recicláveis e pintaram as estruturas. O workshop com o avô de uma das crianças, no qual aprenderam a construir instrumentos com materiais reutilizáveis, foi um exemplo de aprendizagem colaborativa e intergeracional. O registo fotográfico do processo de construção, além de documentar o progresso, serviu como um recurso reflexivo para as crianças recordarem e avaliarem o seu trabalho, promovendo uma aprendizagem contínua.



Figura 2 Workshop com o avô de uma das crianças



Figura 3 Preparação das paletes e limpeza dos materiais



Figura 4 Pintura das paletes

Um dos momentos mais significativos aconteceu quando se percebeu que o local inicialmente escolhido para a parede não era viável devido à existência de tubos subterrâneos. As crianças participaram ativamente na procura de alternativas, discutindo em grande grupo e decidindo coletivamente um novo espaço. Esta situação ilustra a capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões partilhada, elementos centrais da metodologia de trabalho por projeto.

Na fase de divulgação, as crianças apresentaram o projeto às restantes turmas da escola e à comunidade educativa, incluindo alguns familiares presentes utilizando os registos do placard como apoio. A partilha foi um momento de valorização do percurso realizado e reforçou a confiança das crianças nas suas próprias capacidades, dando visibilidade ao esforço coletivo.



Figura 5 Divulgação à comunidade educativa



Figura 6 Placard de apoio

Por fim, a avaliação ocorreu de forma contínua, através de registos escritos, fotográficos e videográficos, bem como de diálogos com o grupo. As próprias crianças, ao revisitar os materiais expostos, foram capazes de reconhecer aprendizagens (“Gostamos mais de trabalhar”) e de refletir sobre dificuldades e estratégias encontradas (como a escolha do

local ou a resistência dos materiais ao sol e à chuva). De acordo com Santos, Fonseca e Matos (2009), o trabalho por projeto gera “aprendizagens portadoras de significado, globais e integradas, de diferentes dimensões: cognitiva, social e metacognitiva” (p.28). Destacou-se, neste contexto, a dimensão social, que englobou a participação democrática, a responsabilidade e o pensamento crítico, uma vez que as crianças foram chamadas a tomar decisões em diferentes momentos do projeto.

Assim, o Projeto Parede Musical constituiu-se como uma experiência pedagógica rica, que exemplifica como a metodologia de trabalho por projeto pode integrar diversas áreas do conhecimento, valorizando o papel ativo das crianças em todas as fases do processo e promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas.



Figura 7 Parede Musical

2.6 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

A documentação pedagógica desempenha um papel central na prática educativa em contexto de jardim de infância, sendo um recurso valioso para a reflexão e a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma prática intencional que vai além do registo de atividades realizadas, envolvendo a recolha, organização, interpretação e partilha de evidências sobre as experiências vividas pelas crianças. Estas evidências podem incluir fotografias, vídeos, registos escritos, produções das crianças e observações do educador, criando um retrato dinâmico e detalhado do percurso educativo (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Um exemplo concreto desta prática foi a utilização de murais e placards durante o projeto da Parede Musical, que registavam os contributos das crianças, consolidavam os seus interesses e permitiam acompanhar o progresso de cada fase do projeto.

A importância da documentação pedagógica reside em vários aspetos. Em primeiro lugar, funciona como um instrumento de reflexão para o educador, permitindo analisar as práticas pedagógicas, identificar necessidades e interesses das crianças e planear estratégias que promovam aprendizagens mais significativas (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Por exemplo, ao observar os desenhos e registos das crianças sobre os instrumentos musicais, foi possível perceber quais os conceitos que já dominavam e quais exigiam mais exploração, ajustando assim a mediação educativa.

Além disso, a documentação é uma ferramenta poderosa para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças. Ao partilhar os registos com as famílias, outros profissionais e as próprias crianças, o educador promove uma maior compreensão do que acontece no ambiente educativo, valorizando o envolvimento de todos os agentes no processo pedagógico. Esta partilha fortalece a relação entre a escola e a família, criando um espaço de diálogo e corresponsabilidade (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Um aspeto fundamental da documentação pedagógica é o envolvimento ativo das crianças no processo. Quando as crianças participam na seleção das suas produções, na reflexão sobre o que fizeram e no planeamento de novos projetos, tornam-se agentes da sua própria aprendizagem. Por exemplo, durante o projeto, elas participaram na seleção dos registos a afixar no mural, refletiram sobre o que já tinham aprendido sobre sons e instrumentos, e contribuíram para planear os próximos passos. Esta participação ativa contribui para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de autoavaliação e de competências metacognitivas. Além disso, ao verem o seu trabalho documentado e valorizado, as crianças constroem uma imagem positiva de si mesmas como aprendentes, reforçando a sua autoestima e motivação. Oliveira-Formosinho e Pascal mencionam que “a documentação permite que a criança se veja aprendendo, e permite que o educador veja sua contribuição para a aprendizagem das crianças.” (2019, p. 100).

A documentação também assume um papel essencial na construção de memórias coletivas e na valorização da cultura do grupo. Ao rever registos de atividades anteriores, as crianças têm a oportunidade de refletir sobre o seu crescimento, aprofundar aprendizagens e reconhecer as contribuições dos pares. Tal como aconteceu no mural do projeto, as crianças puderam rever registos das etapas anteriores e perceber a evolução do seu trabalho. Este processo estimula o sentimento de pertença e a

cooperação, fortalecendo as relações interpessoais. É, assim, reconhecida por Fochi (2019) como uma condição essencial para assegurar a criação de uma memória educativa, tornando visível a forma como as crianças constroem o conhecimento, reforçando a identidade própria da educação na infância e promovendo a qualidade dos contextos educativos.

A documentação reflete uma postura de respeito pela criança, colocando-a no centro da ação pedagógica. Regista as suas diversas expressões de identidade, que servem como ponto de partida para que, através da escuta e da comunicação, as suas necessidades sejam atendidas. Desta forma, promove a sua colaboração em experiências de aprendizagem diversas, contribuindo para a construção de identidades relacionais, sentidos de pertença participativa, linguagens comunicativas e narrativas com significado (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por fim, é essencial destacar que a documentação pedagógica deve ser encarada como um processo dinâmico e ético. O educador precisa de garantir que os registos respeitam a privacidade e a individualidade de cada criança, promovendo uma visão inclusiva e representativa da diversidade presente no grupo (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019).

Em suma, a documentação pedagógica no jardim de infância não é apenas um registo das atividades realizadas, mas um instrumento transformador que promove a reflexão, o envolvimento ativo das crianças, o diálogo com as famílias e a melhoria contínua das práticas educativas. Quando realizada com intencionalidade e sensibilidade, contribui significativamente para a construção de um ambiente educativo rico e significativo para todos os envolvidos.

CAPÍTULO III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

3. NO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE (1.º CEB I)

3.1 Expectativas sobre o contexto

Este contexto de 1.º CEB foi um processo acompanhado de muitas expectativas, mas também de receios e incertezas. No início, sentia-me muito expectante e curiosa para

começar a “dar” aulas. Havia uma enorme vontade de conhecer o grupo de alunos, mas esta curiosidade e expectativa também trouxeram alguns receios ao de cima. Surgiram dúvidas sobre a minha capacidade de gerir a turma, de responder adequadamente às questões colocadas e de lidar com os desafios do dia a dia na sala de aula.

A gestão do comportamento revelou-se um dos aspetos que inicialmente mais me preocupavam, dado que manter a disciplina e o envolvimento da turma exige um equilíbrio entre regras claras e uma abordagem flexível. Como mencionado por Lopes (2009), a definição de regras específicas e a sua discussão com os alunos são fundamentais para promover a compreensão e a adesão às mesmas. Ao longo do tempo, percebi que mais do que impor normas, era essencial que estas fossem refletidas em conjunto com os alunos, tornando-os mais responsáveis pelo ambiente da sala de aula. A investigação tem demonstrado que um planeamento eficaz tem impacto não só na aprendizagem, mas também no comportamento dos alunos. Uma boa planificação pode aumentar a motivação, ajudar os alunos a manterem o foco e reduzir problemas disciplinares, contribuindo para um ambiente mais estruturado e propício ao ensino (Arends, 2008).

As salas de aula requerem regras e procedimentos bem definidos para garantir um funcionamento harmonioso e produtivo. As regras estabelecem o que se espera dos alunos, delineando comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, enquanto os procedimentos dizem respeito às rotinas e formas de organização das atividades diárias (Arends, 2008). A distinção entre estas duas dimensões mostrou-se essencial para estruturar a dinâmica da sala de aula, uma vez que procedimentos claros ajudam a reduzir a incerteza e a manter o foco na aprendizagem.

Com o passar do tempo, fui-me libertando desses receios. A experiência prática e o contacto diário com os alunos permitiram-me ganhar mais confiança e perceber que, embora nem tudo seja perfeito, é possível crescer e melhorar de forma contínua. Investir na minha preparação tornou-se essencial para me sentir mais segura, não apenas em relação ao domínio das matérias, mas também na capacidade de criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e eficaz. Ou seja, um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis, respeitados e motivados para aprender, favorecendo a participação ativa em que a aprendizagem ocorra de forma produtiva, onde os alunos conseguem alcançar os objetivos propostos.

A prática docente exige um equilíbrio entre o planeamento e a capacidade de criar um ambiente seguro e inclusivo. Roldão (2008) destaca que o professor deve desenvolver um conjunto de aptidões que vão além do conhecimento dos conteúdos, integrando competências emocionais e relacionais para uma prática holística e eficaz.

Percebo agora que estas inseguranças iniciais faziam parte do processo natural de adaptação e crescimento, pois cada desafio enfrentado, cada situação superada e cada pequena conquista ajudaram-me a desenvolver competências em áreas onde antes me sentia menos à vontade. Estas experiências reforçaram a minha motivação para continuar a evoluir, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos uma educação de qualidade e de crescer como profissional.

3.2 Caraterização do Grupo de Alunos

A turma era composta por 24 alunos, com idades entre os sete e os oito anos, dos quais nove eram do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Tratava-se de um grupo heterogéneo, destacando-se a presença de um aluno diagnosticado com autismo.

Quanto às nacionalidades, todos os alunos eram portugueses, tal como os seus pais, exceto em dois casos: um aluno tinha um dos progenitores de nacionalidade tunisiana e outro ucraniano.

Relativamente ao agregado familiar, identificavam-se três situações principais: a maioria dos alunos vivia com ambos os pais e os seus irmãos; outros viviam exclusivamente com a mãe; e havia ainda quem residisse alternadamente com a mãe e o pai.

Era um grupo muito acolhedor e dinâmico, que interagia facilmente tanto com os colegas como com os adultos. Eram autónomos e manifestavam grande curiosidade em diversas atividades exploratórias. De forma geral, as áreas de maior interesse do grupo eram Matemática e Estudo do Meio, enquanto o Português era mencionado com menor frequência pelos alunos. Para além das atividades escolares, mostravam também grande entusiasmo em brincar no recreio, jogar futebol e fazer desenhos livres.

3.3 Gestão de Sala de Aula

Durante esta experiência com a turma de 2.º ano do 1.º CEB, a gestão da sala de aula revelou-se como um dos maiores desafios que senti. Arends (2008) afirma que “(...) a gestão da sala de aula e a instrução estão interligadas/relacionadas. A gestão da sala de aula não é um fim em si mesma; é uma das funções do papel de liderança do professor” (p. 199). A necessidade de criar um ambiente de aprendizagem positivo e de facilitar as transições entre atividades, levou-me a perceber a importância de adotar estratégias mais estruturadas para reduzir a agitação dos alunos, como o uso de jogos curtos ou atividades lúdicas que os mantivesse envolvidos. Considero essencial que seja um espaço onde os alunos se sintam motivados, seguros e



Figura 8 Jogo lúdico

emocionalmente confortáveis para aprender. Assim, um ambiente de aprendizagem positivo promove o envolvimento ativo dos alunos, reduz comportamentos disruptivos e facilita a assimilação de conhecimentos. A sua construção assenta na interação respeitosa entre o professor e os alunos, no incentivo à participação e na adaptação de estratégias de ensino às necessidades do grupo.

A gestão eficaz da sala de aula não passa apenas pela organização do espaço e pela definição de regras, mas também pela forma como as atividades são apresentadas aos alunos. É fundamental que exista clareza na comunicação das expectativas e a adaptação das tarefas ao nível de desenvolvimento de cada aluno, uma vez que são aspetos fundamentais para manter o envolvimento e a motivação. Assim, a instrução de tarefas claras e compreensíveis para os alunos e o emparelhamento das exigências da tarefa com as competências do aluno contribuem para uma gestão eficiente da aula (Pressley et al., 2001).

A investigação tem mostrado que as estratégias mais eficazes se focam na dinâmica geral da aula, em vez de se centrarem apenas nos comportamentos disruptivos dos alunos. Os professores que gerem eficazmente a sala de aula destacam-se não tanto pela forma como respondem a esses comportamentos, mas sobretudo pela maneira como estruturam o ambiente, mantêm um ritmo equilibrado de atividades e acompanham constantemente o que acontece na sala (Brophy, 2000).

Gerir o tempo de forma eficiente é outro fator essencial para garantir um ambiente propício à aprendizagem. Quando as atividades são planeadas de forma fluida e as instruções são transmitidas de maneira clara, os alunos conseguem manter a concentração e participar ativamente no processo educativo. Além disso, a redução de momentos de inatividade evita distrações desnecessárias e promove um clima mais organizado e produtivo. Neste sentido, Wharton-McDonald et al. (1998) mencionam que, a minimização dos tempos de espera e das transições entre as atividades parece prevenir comportamentos disruptivos e, simultaneamente, criar mais oportunidades de aprendizagem.

Ao longo da minha prática, algumas estratégias revelaram-se eficazes para melhorar a gestão da sala de aula e para o envolvimento ativo dos alunos. Circular mais pela sala permitiu-me ter uma maior perceção do que estava a acontecer em cada momento, facilitando a intervenção quando necessário e reforçando o contacto com os alunos. Além disso, procurei orientar atividades em que todos os alunos estivessem envolvidos, reduzindo as situações de dispersão e garantindo maior atenção com as atividades a realizar.

Outra estratégia positiva foi a distribuição de tarefas pelos alunos, permitindo que tomassem algumas responsabilidades dentro da sala de aula. Deste modo, para além de promover um maior sentido de autonomia, reforçou também o espírito de colaboração entre os colegas. Ao envolver os alunos na dinamização do ambiente da sala, senti que a sua motivação e participação aumentaram.

3.4 Estratégias para uma aprendizagem eficaz

A aprendizagem no 1.º CEB deve ser encarada como um processo dinâmico e adaptativo, exigindo do professor uma reflexão constante sobre as metodologias utilizadas. Conforme defende Hattie (2009), quando os alunos não aprendem, não precisam de uma mera repetição do que já foi apresentado, mas sim de abordagens diferentes que melhor se ajustem às suas necessidades. Assim, a capacidade de o professor diversificar as estratégias pedagógicas assume um papel fulcral na promoção de um ensino eficaz. Tal como Silva e Lopes (2015) referem, “os professores precisam de mudar de estratégia se os alunos não mudam na aprendizagem” (p. 58).

A investigação educativa destaca métodos que demonstram uma elevada eficácia na aprendizagem, nomeadamente a discussão na sala de aula, o ensino recíproco, o ensino de estratégias de resolução de problemas, a autoverbalização e a aprendizagem cooperativa. Estes métodos promovem um envolvimento ativo dos alunos, incentivando-os a desenvolver o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de interação. A implementação eficaz destas abordagens contribui para que os alunos construam o conhecimento de forma significativa, ultrapassando a simples memorização de conteúdos.

Inicialmente, a turma demonstrava dificuldades em trabalhar em pares ou em grupo, o que tornava a aprendizagem cooperativa um desafio. Muitos alunos revelavam resistência em colaborar, tendendo a trabalhar de forma mais individualizada ou a conversar sobre outros assuntos. Para colmatar esta dificuldade, fui introduzindo atividades que incentivassem o trabalho colaborativo, optando por realizar algumas a pares e outras em dinâmicas de grupo mais estruturadas. Com o tempo, observei melhorias significativas na interação entre os alunos, que passaram a comunicar mais entre si e a perceber o valor da troca de ideias na construção do conhecimento, permitindo também que se ajudassem em dificuldades sentidas.



Figura 9 Atividade em grupo

Além disso, procurei criar um ambiente onde os alunos se sentissem confortáveis para partilhar as suas ideias, incentivando alguns momentos de discussão em sala de aula. No entanto, notei que alguns ainda sentiam insegurança em expressar-se oralmente, receando errar. Por vezes, enquanto circulava pela sala, questionava alguns alunos em que sentia esse receio de partilha oral, tentando ajudá-los a aumentar a sua confiança na participação ativa.

Por outro lado, as metodologias que atribuem um papel passivo ao aluno e que fazem um uso excessivo de recursos multimédia têm sido identificadas como menos eficazes (Silva & Lopes, 2015). O problema não reside unicamente no recurso às tecnologias, mas sim na forma como estas são aplicadas. Se os materiais multimédia não forem bem elaborados e não respeitarem os princípios da aprendizagem, poderão resultar num menor envolvimento cognitivo e, conseqüentemente, numa aprendizagem superficial (Mayer, 2009).

A motivação é outro fator essencial na aprendizagem. Segundo Turner e Paris (1995), uma atividade que motiva os alunos deve conter desafios adequados, proporcionar-lhes escolhas e promover a colaboração. Um ensino que respeite estes princípios ajuda a criar um ambiente estimulante, onde os alunos se sentem mais envolvidos e interessados pelo processo de aprendizagem. Nesse sentido, realizei diversas atividades com o objetivo de promover a motivação e o envolvimento dos alunos. O bingo matemático permitiu consolidar os números até 200, reforçando conteúdos previamente trabalhados, como a decomposição, os números pares e ímpares e as estratégias de cálculo mental.



Figura 10 Bingo Matemático

Para estimular o pensamento lógico e a resolução de problemas, os alunos, em pares, resolveram enigmas matemáticos, desafiando a sua curiosidade e raciocínio crítico. Além disso, os alunos, em grupo, utilizaram o Robot Doc para resolver desafios, explorando noções de espaço e desenvolvendo o raciocínio lógico de forma lúdica e interativa.



Figura 11 Atividade com Robot Doc

Também a realização de um boletim sobre os médicos associados aos sentidos que permitiu trabalhar conhecimentos de forma dinâmica, incentivando a organização da informação. Todas estas atividades contribuíram para tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa para os alunos.



Figura 12 Boletim dos médicos associados aos sentidos

A atenção, sendo a primeira etapa do processamento de informação, é determinante para a aprendizagem (Silva & Lopes, 2015). Captar a atenção das crianças é um desafio constante, dado que os seus tempos de concentração são limitados. Assim, cabe ao professor adotar estratégias que despertem a curiosidade e favoreçam um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente. Enquanto professora, recorri ao uso de jogos pedagógicos, que permitiram aprender de forma lúdica, histórias interativas, que despertaram o interesse através da narrativa, e atividades experimentais, que possibilitaram uma aprendizagem mais concreta e significativa. Estas estratégias revelaram-se formas eficazes de captar e manter a atenção dos alunos, contribuindo para um melhor processo de aprendizagem.

Assim, o sucesso educativo no 1.º CEB não depende de um único método, mas sim da capacidade do professor em adaptar-se às necessidades dos alunos. A diversificação das estratégias, o incentivo à participação ativa, à atenção à motivação e a criação de ambientes estimulantes são fatores determinantes para uma aprendizagem significativa.

3.5 Avaliação como processo contínuo

A avaliação neste contexto apresenta desafios significativos, pois deve ser um processo contínuo e formativo, e não apenas um mecanismo de verificação pontual do desempenho dos alunos. Conforme defende Gómez (2006), a avaliação não deve ser reduzida a resultados de testes, mas sim a um conjunto de ações sistemáticas que permitem compreender o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas em conformidade.

Lopes e Silva (2012) reforçam esta perspectiva, indicando que a avaliação deve ter um papel regulador no ensino e na aprendizagem, ajudando a determinar se os objetivos estabelecidos estão a ser atingidos.

A avaliação da aprendizagem, conforme descrita pelos autores mencionados anteriormente, centra-se na planificação e recolha de provas pelo professor, o que pode levar a um papel menos ativo do aluno. A falta de participação ativa dos alunos na sua própria avaliação constitui uma limitação, pois reduz a sua capacidade de refletir sobre o que e como aprendem.

Por outro lado, a avaliação como aprendizagem enfatiza o papel do aluno na responsabilidade pelo seu processo de aquisição de conhecimento, envolvendo-o em atividades de auto e heteroavaliação. Este modelo fomenta a autonomia e a metacognição, sendo considerados aspetos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Há três perguntas que guiam a utilização da avaliação formativa na sala de aula: “Para onde vou?” – definindo os objetivos que se pretende atingir; “Onde estou agora?” – perceber se estão a ser feitos progressos em relação aos objetivos; e “Como posso percorrer o caminho entre as duas situações?” – que atividades se podem desenvolver para progredir melhor? As questões orientam o trabalho do professor, o trabalho dos alunos e o trabalho que professores e alunos fazem juntos (Lopes & Silva, 2010).

A avaliação formativa, considerada um processo contínuo e não pontual, permite ajustar a aprendizagem com base em dados sistematicamente recolhidos. No entanto, um dos desafios que encontrei foi a gestão do tempo necessário para realizar uma avaliação verdadeiramente formativa sem comprometer o avanço dos conteúdos curriculares. É fundamental equilibrar o desenvolvimento de competências sociais, a autorregulação e a confiança dos alunos com a necessidade de cumprir as diretrizes curriculares (Silva &

Lopes, 2015). Um dos desafios que enfrentei foi o tempo necessário para realizar uma avaliação de forma eficaz, ou seja, que proporcionasse indicadores concretos para os alunos melhorarem e, ao mesmo tempo, permitisse um acompanhamento contínuo do seu progresso. Algumas vezes, senti dificuldade em encontrar espaço para implementar novas estratégias de avaliação após a primeira avaliação, de forma a perceber se houve uma evolução real. Além disso, notei que nem sempre consegui dar *feedback* direto e individual aos alunos com a frequência desejada, o que poderia ter potenciado ainda mais a sua autorregulação e autonomia na aprendizagem.

A utilização de Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), como bilhetes à entrada e à saída, cartões coloridos e boletins de voto, são exemplos de estratégias interessantes para captar informação sobre a aprendizagem de forma rápida e eficaz. Contudo, a aplicação dessas técnicas requer um planeamento rigoroso e uma reflexão crítica sobre os dados obtidos para garantir que sejam efetivamente utilizados na melhoria do ensino (Silva & Lopes, 2015). Realizei a avaliação, maioritariamente, através de grelhas de avaliação específicas para determinadas tarefas. Estas, na perspetiva de Lopes e Silva (2012), são utilizadas para “avaliar o desempenho dos alunos com base na consideração de uma gama completa de critérios ou parâmetros, ao invés de com um único resultado numérico.” (p. 93). Deste modo, foi possível realizar uma avaliação mais criteriosa e orientada, identificando indicadores sobre o progresso dos alunos e permitindo refletir sobre estratégias para a melhoria da prática pedagógica.

Os efeitos da avaliação formativa na aprendizagem são poderosos, pois promovem a motivação e o envolvimento ativo dos alunos, permitindo-lhes crescer em autoconhecimento e compreender como podem melhorar o seu desempenho (Lopes & Silva, 2012).

Assim, a avaliação deve ser compreendida como um processo dinâmico e reflexivo, que envolve tanto professores como alunos. Embora a transição para uma avaliação mais formativa e participativa traga desafios, os benefícios superam largamente as dificuldades. Ao refletir sobre a minha própria prática, percebi que a avaliação deve ser mais do que um instrumento de medição; deve ser uma ferramenta essencial para promover aprendizagens mais significativas e duradouras.

3.6 Bem-estar emocional e meditação

O bem-estar emocional das crianças é um fator determinante para o seu desenvolvimento global, influenciando não só o seu desempenho escolar, mas também a sua relação com os outros e a sua percepção do mundo. A escola, enquanto ambiente estruturado, deve proporcionar condições que favoreçam a estabilidade emocional das crianças, reconhecendo que o bem-estar não se resume apenas à satisfação das necessidades básicas, mas também ao suporte afetivo e à promoção de estratégias de regulação emocional.

De acordo com Howes (2000), os professores têm um papel essencial na regulação das emoções dos alunos, influenciando a dinâmica da sala de aula, os níveis de envolvimento e a qualidade da interação entre pares. A investigação sugere que uma relação positiva e próxima entre professor e aluno pode promover atitudes favoráveis face à escola, estimular a cooperação e potenciar o desenvolvimento escolar e social (Connor et al., 2005). Por outro lado, relações conflituosas ou distantes podem resultar em desmotivação, baixa autoestima e fracos resultados escolares.

Rimm-Kaufman et al. (2002) destacam que um professor sensível às necessidades emocionais das crianças contribui significativamente para a sua capacidade de regulação emocional, criando um ambiente seguro e previsível. Este fator é fundamental para que a criança se sinta acolhida e respeitada, favorecendo o seu desenvolvimento emocional e social.

No contexto de 1.º CEB, a meditação emerge como uma ferramenta pedagógica com potencial para melhorar o bem-estar emocional das crianças. A prática de meditação na escola pode ajudar a desenvolver a atenção plena, reduzir o stress, aliviar a ansiedade, reduzir a agressividade, relaxar fisicamente e mentalmente, melhorar a concentração e ajuda a lidar com sentimentos como a frustração, o medo e a raiva (Santos, 2018, p. 28).

Durante a minha experiência, integrei momentos de meditação na rotina diária da sala de aula, iniciando o dia com um exercício de respiração e visualização. As crianças sentavam-se confortavelmente nas suas almofadas, num canto preparado para este momento, e eram guiadas através de um ambiente sonoro tranquilo, inspirado na natureza. Para além do foco na respiração, incentivava a visualização de momentos específicos, promovendo a imaginação e a criatividade. Ao longo do dia, quando percebia um aumento da agitação no grupo, recorria a exercícios de respiração como

estratégia de regulação emocional, permitindo que os alunos retomassem as atividades com maior concentração e serenidade.

A introdução destes momentos foi, ao longo do tempo, tendo um impacto positivo na dinâmica da sala de aula. Os alunos demonstraram maior autoconsciência das suas emoções, sendo também um auxílio na resolução de conflitos. Esta experiência reforçou a importância de integrar práticas de regulação emocional na rotina escolar, não só como uma estratégia pontual, mas como uma abordagem contínua e estruturada.

Para que a meditação seja eficaz, deve ser integrada de forma coerente na rotina escolar, adaptada às necessidades das crianças e conduzida de maneira lúdica e envolvente. Pode ser realizada através de técnicas simples, como a respiração consciente, a atenção plena aos sons do ambiente ou pequenas visualizações guiadas, tornando-se eficazes na criação de momentos de tranquilidade e reflexão na sala de aula.

Deste modo, o bem-estar emocional das crianças deve ser uma prioridade, considerando a influência que este tem no seu desenvolvimento integral. A relação professor-aluno, a segurança emocional e a promoção de estratégias de regulação, como a meditação, são elementos-chave para criar um ambiente educativo que respeite as necessidades das crianças e potencie o seu crescimento pessoal e escolar.

4. NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE (1.º CEB II)

4.1 Expectativas sobre o contexto

Quando cheguei ao contexto, trazia algumas expectativas sobre a turma e o modo como iria decorrer a prática. Sabia que se tratava de um grupo pequeno, de apenas 10 alunos, e isso, desde logo, me fez antecipar uma maior proximidade e possibilidade de conhecer cada criança de forma mais individualizada. Essa expectativa confirmou-se: foi possível criar rapidamente um vínculo afetivo e acompanhar de perto as dificuldades e progressos de cada um.

A proximidade permitiu-me estar mais atenta a situações específicas, como no caso de uma aluna que revelava dificuldades em iniciar tarefas. Nessas ocasiões, bastava aproximar-me, clarificar a instrução ou ajudá-la a dar o primeiro passo para que conseguisse avançar. Esta possibilidade de intervenção imediata deu-me a sensação de

eficácia no apoio prestado e fez-me compreender o valor da observação atenta e do acompanhamento próximo.

Ao mesmo tempo, percebi que essa mesma proximidade também pode trazer alguns riscos. Vários alunos, perante dúvidas, chamavam de imediato sem tentar rever o enunciado ou a sua própria resposta. Muitas vezes, quando os encorajava a reler a questão e a explicar o que tinham percebido, conseguiam chegar à interpretação correta sozinhos. Estes episódios fizeram-me refletir que, embora o acompanhamento próximo favoreça a confiança e a relação, pode, inadvertidamente, reduzir oportunidades para os alunos desenvolverem autonomia, persistência ou estratégias de autorregulação.

Reconhecer esta dualidade foi importante para mim enquanto futura profissional, pois compreendi que a gestão da proximidade deve procurar um equilíbrio: por um lado, garantir um apoio atento e diferenciado; por outro, promover momentos em que os alunos são incentivados a tentar, rever, errar e reconstruir. Este equilíbrio será uma preocupação constante na minha identidade docente, pois acredito que é a partir dessa articulação que se constroem ambientes educativos que asseguram tanto a segurança afetiva como a independência necessária para enfrentar desafios em contextos mais amplos.

Por outro lado, esperava também que o reduzido número de alunos facilitasse a gestão da sala, o que em parte aconteceu, mas percebi que, mesmo em grupos pequenos, surgem desafios relacionados com a diversidade de ritmos, interesses e níveis de concentração. Assim, aprendi que o número reduzido não elimina a necessidade de diferenciar estratégias, apenas me deu mais espaço para observar e tentar fazer ajustes de forma atempada.

4.2 Caracterização do Grupo de Alunos

A turma do 3.º ano era composta por dez alunos, seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades entre os oito e os dez anos. Tratava-se de um grupo maioritariamente de nacionalidade portuguesa, mas com alguma diversidade cultural, uma vez que três alunos tinham descendência de outras nacionalidades, nomeadamente, brasileira, americana e venezuelana. Quatro alunos beneficiavam de Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, três dos quais com apoio especializado em

Terapia da Fala, sendo que um deles se encontrava em processo de referenciação para Medidas Seletivas devido a dificuldades específicas de aprendizagem. Embora não existissem alunos repetentes, os ritmos de trabalho e os níveis de autonomia revelaram-se distintos, o que exigiu a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Estas especificidades tiveram impacto direto na prática pedagógica, uma vez que o facto de existirem alunos com medidas de suporte obrigou-me a pensar em instruções mais claras, a recorrer com frequência a reformulações orais e a diversificar os materiais de apoio. Por exemplo, quando se tratava de tarefas de leitura ou escrita, senti necessidade de introduzir momentos de leitura partilhada ou guiada, de modo a apoiar aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Já nas atividades de expressão oral, tornou-se evidente a importância de dar tempo de resposta e de valorizar as produções, mesmo quando não eram totalmente corretas, de forma a não desmotivar.

Também a diversidade de ritmos de trabalho levou-me a planear atividades com diferentes graus de complexidade, para que todos pudessem sentir-se desafiados. Houve momentos em que preparei tarefas de consolidação para os alunos mais rápidos, enquanto acompanhava de perto os que necessitavam de mais tempo.

Observava-se um interesse marcado pela Matemática e pelas Expressões Artísticas, contrastando com uma menor motivação para o Português. Ainda assim, a turma demonstrava coesão e potencial de colaboração, sendo frequente a valorização do trabalho em grupo como meio de consolidação de aprendizagens e de desenvolvimento interpessoal.

Estas experiências ajudaram-me a perceber que a caracterização de um grupo não deve ser vista apenas como um retrato inicial, mas como um guia que influencia as decisões pedagógicas no dia a dia. Enquanto futura profissional, este exercício mostrou-me que conhecer as particularidades dos alunos é essencial não só para planear, mas também para ajustar continuamente a intervenção, equilibrando expectativas curriculares com a necessidade de inclusão e de valorização da diversidade.

4.3 Gestão do tempo e organização das atividades

Ao longo de toda a minha intervenção, fui compreendendo, com cada vez mais clareza, a importância de uma gestão eficaz do tempo - não como um simples exercício de

controle, mas como uma arte de equilíbrio constante entre planeamento, escuta ativa e capacidade de resposta ao que verdadeiramente acontecia na sala de aula.

A minha intervenção permitiu-me reconhecer que ensinar exige, mais do que uma planificação rigorosa, uma constante capacidade de adaptação às circunstâncias da sala de aula e às verdadeiras necessidades dos alunos. A gestão do tempo e a organização das atividades foram, desde cedo, áreas que senti particularmente como desafiantes. Em várias ocasiões, o tempo planeado revelou-se insuficiente, obrigando-me a tomar decisões em tempo real, como aconteceu na atividade prática de medição realizada em diferentes espaços da escola. O prolongamento inesperado da tarefa impediu a sua conclusão antes da aula de natação, o que me levou a ajustar a proposta: reduzi o número de objetos a apresentar e transferi parte da reflexão para o regresso à sala. Tal como mencionei na minha quarta reflexão (Apêndice V):

A atividade prática de medição, estruturada em diferentes locais da escola e com liberdade de escolha dos objetos a medir, permitiu aos alunos aplicar os conceitos explorados de forma contextualizada. No entanto, a atividade prolongou-se para além do tempo previsto, o que inviabilizou a sua conclusão antes da aula de natação. Esta dificuldade evidencia uma limitação na previsão da duração da tarefa, percebendo a necessidade de ajustes na complexidade da proposta (por exemplo, reduzindo o número de objetos a medir, terminando as medições mais tarde se houvesse tempo para tal).

Esse episódio mostrou-me não só a necessidade de prever margens de flexibilidade, mas também de incorporar, na própria planificação, alternativas para lidar com imprevistos. Percebi, por exemplo, que poderia ter antecipado uma versão mais curta da atividade ou reservado tempo específico para validação das medições no local, algo que teria enriquecido o pensamento crítico dos alunos.

A experiência ensinou-me que planear não é apenas definir atividades, mas também antecipar imprevistos como parte estruturante da prática docente. Reconheço que o tempo de aula deve ser gerido como um recurso pedagógico estratégico, em que o

equilíbrio entre a profundidade das tarefas e a sua exequibilidade é fundamental. Esta consciência será central na minha identidade docente, lembrando-me de que a qualidade da aprendizagem não depende apenas das atividades propostas, mas também da forma como são temporalmente organizadas e adaptadas ao ritmo da sala de aula.

4.4 Diferenciação pedagógica

Sinto que ao longo desta jornada, uma das áreas onde mais me desafiei foi na diferenciação pedagógica. A realidade de um grupo heterogéneo, com ritmos e necessidades tão distintos, obrigou-me a abandonar rapidamente a ilusão de que uma mesma proposta serviria para todos, da mesma forma e ao mesmo tempo.

Nas primeiras planificações, a minha tendência foi a de propor uma tarefa comum, com pequenas variações de apoio. No entanto, percebi rapidamente que isso não era suficiente: os alunos que já dominavam certos conteúdos desmotivavam-se, e os que apresentavam maiores dificuldades ficavam facilmente para trás, mesmo com acompanhamento mais próximo. Foi então que comecei a perceber que diferenciar não era apenas simplificar ou complicar atividades, mas sim pensar em percursos distintos, equivalentes em valor, mas ajustados às possibilidades reais de cada aluno.

Segundo Perrenoud (2001, p. 12), a Diferenciação Pedagógica é o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”. Este entendimento sublinha a necessidade de olhar para cada aluno de forma individualizada, assumindo que o ensino não pode ser padronizado. Nesta linha de pensamento, Barbosa (2019) menciona que a diferenciação se opõe à uniformização de conteúdos e ritmos, destacando o aluno como “indivíduo ativo, participante e autor da sua própria aprendizagem” (p. 9).

Do mesmo modo, Niza (1998; 2000) salienta que só uma diferenciação centrada na cooperação entre professor e alunos, e também entre os próprios alunos, permite pôr em prática princípios de inclusão, integração e participação democrática. Esta perspetiva converge com a visão de Heacox (2006), para quem “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos ou aos interesses de cada aluno” (p. 10).

Na prática, estas ideias ganharam corpo em situações concretas. Numa tarefa sobre prefixos e sufixos, percebi que alguns alunos avançaram rapidamente, enquanto outros ficaram para trás, tal como mencionei na minha segunda reflexão (Apêndice VI):

Os alunos com menos dificuldades completaram os exercícios muito rapidamente, enquanto outros ficaram para trás, evidenciando uma desigualdade no ritmo de trabalho que impacta a gestão do tempo e da turma.

Essa constatação levou-me a pensar em estratégias mais intencionais, como a criação de tarefas com diferentes níveis de complexidade. A diferenciação não se resume apenas a adaptar tarefas; é também criar condições para que cada aluno, ao seu ritmo e segundo as suas capacidades, se sinta envolvido e desafiado.

Enquanto futura profissional, esta aprendizagem foi particularmente marcante. Mostrou-me que a diferenciação é mais do que uma estratégia pedagógica: é uma postura ética e inclusiva, que exige flexibilidade, criatividade e uma escuta permanente dos alunos. A experiência fez-me compreender que o equilíbrio entre apoio e autonomia é delicado, mas essencial, e que a minha identidade docente deverá assentar na capacidade de conjugar exigência com cuidado, garantindo que cada criança encontra um espaço de pertença e de progresso dentro da turma.

4.5 Escrita criativa e produção escrita

Desde cedo, percebi que a escrita era uma das áreas em que os alunos mais revelavam bloqueios. O simples facto de lhes ser pedido que escrevessem um texto - por mais livre que fosse - provocava, em muitos casos, expressões de desânimo ou frases como “não sei o que escrever”. Esta constatação levou-me a procurar formas de tornar a escrita mais apelativa, mais próxima das suas experiências e menos formalizada à partida. Foi aí que a escrita criativa surgiu como um caminho a explorar com intencionalidade.

Para despertar ou estimular a criatividade existem técnicas de intervenção ou ativadores da criatividade, que assumem frequentemente uma forma lúdica. Os jogos assumem diversas funções no percurso criativo, desde proporcionar o

estabelecimento de contacto, estimular o bloqueio e a participação, até à própria descoberta (...). (Barbeiro, 1999, p.76)

A proposta de escrita coletiva sobre o Sistema Solar demonstrou o entusiasmo dos alunos e a sua capacidade de imaginar em conjunto, mas também me fez refletir sobre a importância de estruturar momentos em que cada um possa desenvolver a sua voz individual, tal como mencionei na primeira reflexão individual (Apêndice VII):

Na escrita criativa sobre o Sistema Solar, a receptividade dos alunos foi notável, uma vez que rapidamente demonstraram entusiasmo em partilhar as suas ideias previamente registadas. (...) A decisão de construir um texto coletivo a partir das contribuições individuais mostrou-se eficaz na valorização das ideias dos alunos e no incentivo à escrita colaborativa. Para futuras intervenções, poder-se-ia experimentar a escrita em pares ou pequenos grupos, permitindo que os alunos desenvolvam a sua criatividade de forma conjunta antes da elaboração do texto final.

Mais tarde, planifiquei uma outra intervenção que tinha como objetivo promover a escrita criativa através da elaboração de um poema, incentivando a sua ilustração e a partilha em suporte digital (Padlet), de modo a valorizar o trabalho individual de cada aluno, tal como apresento na décima planificação para o primeiro dia da semana (Apêndice VIII). Com a escrita de poemas e a publicação dos mesmos no Padlet da turma, percebi como a visibilidade do trabalho em ambiente digital reforça a autoestima e valoriza o percurso de cada aluno. Neste processo, a revisão e a partilha ganharam especial relevo, pois mostraram que a escrita não é um produto acabado, mas um caminho de construção que se vai aperfeiçoando através do feedback, da reflexão e da reescrita. Aprendi, também eu, que mediar este processo exige uma escuta ativa e capacidade de orientar sem limitar a criatividade, tal como mencionei na décima reflexão (Apêndice IX):

O sorteio de temas (com liberdade de troca, desde que não se repetissem) foi bem acolhido, promovendo uma sensação de autoria e envolvimento. Essa liberdade, associada à valorização das escolhas dos alunos, é reconhecida como promotora da motivação intrínseca (Pacheco, 2005), essencial sobretudo em tarefas de escrita criativa, que exigem exposição pessoal e investimento emocional.

Assim, ao proporcionar um espaço para a escrita criativa e a partilha em ambiente digital, pude constatar que esta atividade contribuiu para que os alunos se afirmassem enquanto autores e criadores. “Em contexto escolar, o trabalho criativo constitui um dos instrumentos de que os alunos dispõem para manifestar o seu próprio EU, bem como, libertar e materializar todas as emoções e capacidades expressivas, afirmando assim a sua própria identidade” (Caldeira, 2006, p.3). Esta ideia reflete claramente a experiência vivida, pois os poemas revelaram não só competências linguísticas, mas também a expressão pessoal e emocional de cada aluno, valorizando a sua singularidade.



Figura 13 Apresentação de poemas no padlet

Mais do que uma experiência pontual, estas intervenções mostraram-me que promover a escrita criativa exige planificações que antecipem os bloqueios frequentes, propondo estratégias de desbloqueio como por exemplo jogos, sorteios de temas ou escrita em pares. Além disso, percebi que a combinação entre momentos de escrita individual e coletiva deve ser pensada de forma intencional, de modo a garantir que cada aluno tem espaço para desenvolver a sua identidade, mas também para aprender com os outros. Para futuras práticas, levo comigo a ideia de que a escrita criativa não é apenas um

recurso motivador, mas uma via privilegiada para conjugar desenvolvimento linguístico, expressão pessoal e fortalecimento da autoestima dos alunos.

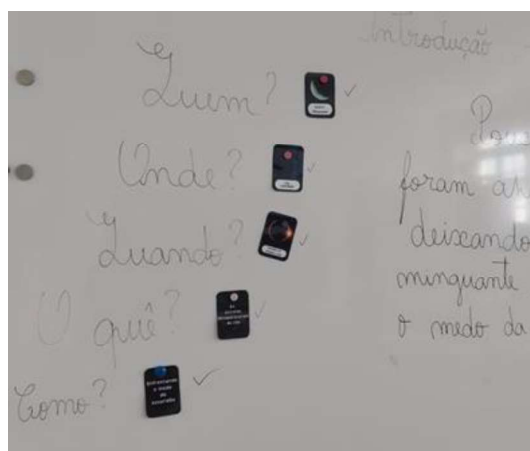


Figura 14 Oficina de escrita com elementos sorteados

4.6 Leitura e compreensão leitora

Paralelamente, uma das áreas onde fui sentindo também necessidade de aprofundar a minha prática foi na leitura e, sobretudo, na compreensão leitora. Se ao início a minha atenção se centrava mais na decodificação e na fluência com que os alunos liam em voz alta, depressa me apercebi de que ler bem não era sinónimo de compreender bem - e que muitos conseguiam ler fluentemente, mas sem extrair o verdadeiro sentido do que estavam a ler.

Recordo, por exemplo, a leitura do poema “*O Astronauta*”, em que inicialmente me limitei a uma exploração superficial. A posterior reflexão mostrou-me que tinha perdido a oportunidade de aprofundar o vocabulário e a sensibilidade estética do texto. Essa experiência tornou-se um marco no meu percurso, porque me fez compreender que a leitura só é significativa quando se traduz em construção de sentido, e que cabe ao professor criar condições para que os alunos ultrapassem a mera decodificação.

Segundo Sim-Sim (2007), a compreensão leitora é um processo ativo e complexo que implica a mobilização de conhecimentos prévios, a formulação de inferências e a construção de significados a partir do texto. Assim, não basta que os alunos leiam de forma correta e fluente; é necessário que sejam capazes de interagir com o texto, interrogá-lo e integrá-lo nas suas próprias estruturas de conhecimento.

Este foi um dos primeiros alertas que me levou a repensar o modo como trabalhava os textos. Deixei de pedir apenas que “lessem e respondessem” às perguntas e comecei a experimentar outros tipos de abordagem, mais ativas, mais dialogadas, em que a leitura era vista como uma conversa com o texto - uma conversa onde se pergunta, se deduz, se confirma ou se revê uma ideia.

Como refere Solé (1992), o professor deve ensinar explicitamente estratégias de leitura, ajudando os alunos a planificar, monitorizar e avaliar a sua compreensão. Desta forma, a leitura em sala de aula passa a ser entendida como um processo de interação em que o professor orienta, mas também estimula a autonomia do aluno na construção de sentido. Também Colomer e Camps (2002) salientam que a leitura literária na escola deve ir além da simples descodificação ou da busca de informações explícitas no texto, assumindo-se como uma experiência estética e interpretativa que fomenta o pensamento crítico.

Ao olhar para o futuro, levo comigo a consciência de que a compreensão leitora deve ser trabalhada de forma intencional, estruturando momentos de leitura que promovam questionamento, inferência e ligação às experiências pessoais dos alunos. Episódios como o de leitura d’ “*O Astronauta*” mostraram-me a importância de não desperdiçar o potencial interpretativo e estético de cada texto. Assim, uma planificação cuidada deve antecipar espaços de exploração de vocabulário e de debate sobre possíveis interpretações para que a leitura se torne verdadeiramente formativa. Futuramente, a minha preocupação será equilibrar a dimensão técnica da leitura com a sua dimensão crítica e estética, garantindo que os alunos não só leem como se tornam leitores que compreendem, interpretam e dialogam com os textos.

4.7 Jogos como recurso pedagógico

Ao longo da minha intervenção, fui percebendo que os jogos ocupavam um lugar muito especial no quotidiano da sala de aula - não só como momentos lúdicos, mas, sobretudo, como estratégias para aprender com motivação e envolvimento real. Desde o início, senti que, ao propor uma atividade em formato de jogo, a resposta dos alunos era imediata: havia brilho nos olhos, vontade de participar, entusiasmo genuíno.

Como refere Huizinga (1996), o jogo é uma atividade fundamental na cultura humana, dotada de significado próprio e capaz de gerar aprendizagens que vão além do imediato. No contexto educativo, esta dimensão lúdica assume particular importância, pois permite que os alunos se envolvam de forma ativa nos processos de ensino-aprendizagem.

Foi também muito claro que os jogos, sobretudo os de grupo, desenvolvem competências que vão muito para além dos conteúdos disciplinares: aprender a esperar pela sua vez, a aceitar que nem sempre se ganha, a colaborar, a respeitar regras e a escutar o outro. Vygotsky (1998), reforça que o jogo constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, na medida em que promove a autorregulação, a cooperação e a aprendizagem em interação. Houve momentos em que precisei de mediar situações de conflito durante os jogos, e percebi que esses momentos eram, por si só, grandes oportunidades de aprendizagem socioemocional.



Figura 15 Jogo de exploração para descoberta dos afixos

Não posso deixar de referir, também, o impacto dos jogos tradicionais como recurso pedagógico, que serviram de base para a planificação integradora (Apêndice X) implementada. Ao recuperarmos jogos da infância dos pais e avós - como o jogo da corda, a macaca ou as pedrinhas - não só trabalhamos conteúdos de forma lúdica, como também promovemos uma ligação ao património cultural e afetivo. Segundo Brougère (1998), os jogos tradicionais têm um valor educativo particular, pois transmitem heranças culturais, fortalecem identidades coletivas e contribuem para a socialização das crianças.

Contudo, ao refletir sobre a prática, reconheço que o excesso de ludicidade pode, por vezes, dispersar a atenção dos alunos e comprometer a profundidade das aprendizagens. Em algumas atividades, notei que o entusiasmo inicial poderia dificultar a concentração em objetivos mais estruturados, exigindo intervenções de mediação para recentrar os grupos e assegurar que as aprendizagens essenciais não se perdessem. Este equilíbrio entre diversão e rigor é, portanto, um desafio constante, que requer planeamento cuidadoso e estratégias de mediação ativas.

Enquanto futura profissional, levo comigo a compreensão de que os jogos são poderosos aliados pedagógicos, mas apenas se integrados de forma intencional e estruturada. A sua utilização exige atenção ao momento, aos objetivos de aprendizagem e à capacidade de manter foco sem perder a motivação. Esta experiência reforçou a minha convicção de que a ludicidade deve coexistir com objetivos claros, sendo sempre acompanhada de reflexão sobre o que cada atividade contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

4.8 Uso pedagógico das tecnologias digitais

Esta PP também possibilitou o desenvolvimento de uma diferente compreensão sobre o papel das tecnologias digitais na sala de aula. Ao contrário da ideia de que servem apenas como uma ferramenta motivadora, fui compreendendo que o seu valor pedagógico reside sobretudo na forma como são integradas intencionalmente, com objetivos claros e ajustados às necessidades do grupo. Como defende Flores (2022), o uso das tecnologias digitais em sala de aula, quando orientado pedagogicamente, pode potenciar a motivação intrínseca dos alunos, promover o sentimento de pertença e reforçar a sua identidade como aprendizes ativos e criativos.

O recurso ao Padlet, ao PowerPoint e ao Kahoot não surgiu como mera “inovação”, mas como forma de ampliar a participação, diversificar estratégias e tornar a aprendizagem mais significativa. Neste sentido, Leal e Zárata (2010) sublinham que as tecnologias devem ser usadas não apenas como ferramenta instrumental, mas também como espaço de expressão, comunicação e reflexão, possibilitando que os alunos assumam um papel mais autónomo e crítico no seu percurso de aprendizagem.

O uso do Padlet para a partilha de poemas, por exemplo, permitiu dar visibilidade às produções dos alunos e fomentar um sentimento de comunidade. Já o Kahoot sobre segurança digital e cyberbullying revelou como o jogo pode ser transformado numa ferramenta pedagógica, reforçando aprendizagens de forma lúdica sem perder intencionalidade. Estudos como os de Pedro, Matos e Matos (2019) apontam que o uso pedagógico da tecnologia, quando intencional e contextualizado, potencia aprendizagens mais profundas e significativas, justamente porque liga os recursos digitais aos objetivos educativos de forma crítica e reflexiva.



Figura 16 Atividade no Kahoot

Estas experiências mostram que a tecnologia, quando usada de forma crítica e contextualizada, pode tornar-se um recurso poderoso para a motivação, para a colaboração e para o desenvolvimento de competências digitais e sociais. Assim, a tecnologia torna-se não apenas um meio para aceder a informação, mas sobretudo um espaço de criação, de partilha e de construção coletiva de conhecimento, favorecendo aprendizagens que se prolongam para além da sala de aula.

Ao refletir sobre estas experiências, reconheço que o uso das tecnologias digitais exige planeamento cuidadoso, sensibilidade às necessidades do grupo e capacidade de mediação ativa. O Padlet, por exemplo, mostrou-me que nem todos os alunos participam da mesma forma, exigindo apoio diferenciado para que todos conseguissem publicar e partilhar as suas produções. O Kahoot revelou que o entusiasmo inicial precisa de ser mediado, comentando respostas e orientando a reflexão, para que o jogo não se reduza apenas a uma competição de pontos. Já o PowerPoint evidenciou a importância de estruturar conteúdos de forma clara, ajudando a manter o foco e a compreensão.

Para futuras intervenções, levo comigo a convicção de que a tecnologia deve ser integrada de forma crítica e estruturada, não como um fim em si mesma, mas como um meio de enriquecer a aprendizagem, promover a participação, fomentar a colaboração e fortalecer competências sociais e digitais. Esta consciência contribuirá para a minha identidade profissional, pois reforça a importância de escolher recursos tecnológicos de forma intencional, sempre com foco na aprendizagem significativa e na valorização da autonomia e criatividade dos alunos.

PARTE II: DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A realização da presente investigação surgiu da observação atenta do cotidiano em contexto de berçário, onde o momento da refeição se destacou pela sua riqueza relacional. A constatação de que, por vezes, eram utilizados brinquedos para apoiar a alimentação das crianças despertou a reflexão sobre a pertinência de recorrer a utensílios de cozinha, como a colher ou o copo, enquanto mediadores mais ajustados a este contexto. Esta motivação inicial conduziu à formulação do estudo, assente na ideia de que a refeição não deve ser entendida apenas como resposta a uma necessidade fisiológica, mas também como um momento privilegiado de aprendizagens motoras, sociais e emocionais.

Neste enquadramento, definiu-se como questão orientadora: “Como é que três bebés de 7 e 8 meses interagem (com o adulto, com os pares, com a comida, com os talheres...) no momento de refeição?”. A partir dela foram delineados os seguintes objetivos: (i) identificar que interações ocorrem nos momentos de refeição de três bebés de 7 e 8 meses, em creche e em ambiente familiar; (ii) analisar as evidências observadas; e (iii) refletir sobre a intencionalidade educativa do momento de refeição para bebés em creche/berçário.

A pertinência desta investigação decorre, assim, da necessidade de valorizar o momento da refeição, potenciando oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem integradas. Reconhecer o papel dos utensílios de cozinha na construção da autonomia infantil e o papel estruturante do adulto enquanto mediador contribui para repensar práticas quotidianas em creche.

No que respeita à organização, a Dimensão Investigativa encontra-se estruturada em três capítulos: no primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico, que sustenta conceptualmente o estudo; no segundo, descreve-se a metodologia seguida, explicitando o problema, a questão de investigação, os objetivos, os participantes, o contexto e os instrumentos de recolha de dados; e, no terceiro, procede-se à apresentação e análise dos resultados, acompanhada da respetiva discussão.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A RELEVÂNCIA DO MOMENTO DA REFEIÇÃO

A primeira infância, compreendida geralmente entre o nascimento e os seis anos de idade, é um período crucial para o desenvolvimento humano (Cró & Pinho, 2011). Durante esta fase, a criança atravessa mudanças significativas a nível cognitivo, emocional, social e físico, estabelecendo as bases para o seu crescimento e aprendizagem ao longo da vida. Cordeiro (2012) menciona que as crianças se desenvolvem “através da aquisição de competências e maturidade” (p. 175). O desenvolvimento infantil na primeira infância é amplamente influenciado por fatores biológicos, psicológicos e sociais, exigindo uma abordagem multidisciplinar para a sua compreensão.

O desenvolvimento motor da criança ocorre de forma gradual e interligada, acompanhando o progresso das suas capacidades de postura. Durante os primeiros meses de vida, a criança aprende inicialmente a segurar o pescoço, por volta dos dois meses, e aos quatro meses já é capaz de se sentar com apoio (Matta, 2001). À medida que adquire um maior controlo sobre o próprio corpo, descobre também novas possibilidades de movimento, e as suas mãos tornam-se um foco de interesse crescente. O rastejar e o gatinhar surgem, geralmente, entre os quatro e os seis meses, como as primeiras tentativas de deslocação intencional (Papalia et al., 2001). Aos sete meses, a criança já consegue sentar-se sem suporte, adquirindo uma maior autonomia.

O desenvolvimento da coordenação manual também segue um percurso progressivo. Por volta dos seis meses, os dedos começam a trabalhar de forma coordenada, permitindo-lhe agarrar objetos de maneira mais firme, ainda que rudimentar. Nesta fase, a preensão é palmar, ou seja, a criança segura os objetos envolvendo-os com toda a mão, sem um uso diferenciado dos dedos (Brazelton, 2007). Com o passar do tempo, a destreza manual evolui. Por volta dos sete meses, a criança já é capaz de transferir um objeto de uma mão para a outra, iniciando uma exploração mais detalhada com os dedos. Progressivamente, começa a dissociar o movimento do polegar e do indicador, um passo fundamental para o desenvolvimento de uma preensão mais precisa. Por volta

dos oito meses, esta evolução permite-lhe utilizar o polegar e o indicador de forma coordenada, formando um movimento semelhante ao de uma pinça. Esta habilidade possibilita-lhe agarrar objetos pequenos com maior precisão. Além disso, como parte natural do seu processo exploratório, leva frequentemente os objetos à boca, utilizando todos os sentidos para conhecer melhor o mundo ao seu redor (Brazelton, 2007).

No estágio sensório-motor, de acordo com Piaget (1986), a criança estabelece contacto com o mundo que a rodeia através dos sentidos e da ação. À medida que interage com os objetos, começa a construir relações entre atos e efeitos, distinguindo gradualmente meios e fins, desenvolvendo intencionalidade e coordenando os seus esquemas de ação. Este desenvolvimento cognitivo tem início nos reflexos inatos, que permitem à criança adaptar-se ao meio envolvente e asseguram a sua sobrevivência nas primeiras fases da vida.

A inteligência sensório-motora contribui decisivamente para a organização do universo cognitivo da criança, ao permitir a construção das principais categorias do conhecimento: o objeto permanente, o espaço, o tempo e a causalidade - estruturas fundamentais para a compreensão do mundo e para a emergência de aprendizagens mais complexas (Piaget, 1986).

O momento da refeição assume, neste contexto, uma relevância particular. Para além de satisfazer uma necessidade básica, a refeição é uma rotina estruturante do quotidiano que potencia aprendizagens motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Vasconcelos, 2021). É nesse espaço que a criança experiencia os primeiros ensaios de autonomias, aprende a lidar com diferentes texturas, sabores e temperaturas, explora gestos de comunicação e interage com o adulto e com os pares.

Nonaka e Stoffregen (2020) mostraram que a aprendizagem do uso da colher está fortemente mediada por interações sociais: os bebés observam, imitam e imbuem-se de práticas culturais dos cuidadores, recorrendo às mãos para escutar, agitar e explorar o utensílio antes de o utilizar de forma funcional. Gourret et al. (2010) evidenciam que já aos seis meses os bebés conseguem antecipar a ação do adulto com a colher, demonstrando que compreendem o utensílio como parte de uma sequência intencional.

O desenvolvimento sensorial e cognitivo também se manifesta de forma evidente durante esta fase. A partir dos quatro meses, a criança já é capaz de se concentrar no que

vê, toca e ouve, sem perder o controle da atenção. Segundo Brazelton (2007, p. 157), “alguns bebês sorriem e balbuciam naturalmente, absorvendo os sons e imagens, dormindo regularmente e comendo sem problemas”. A interação com o meio torna-se cada vez mais rica e diversificada, permitindo-lhe aprender a utilizar e interpretar sinais expressos através do comportamento, da expressão facial e da postura corporal. Adicionalmente, é capaz de discriminar características rítmicas e melódicas em diferentes tipos de sequências sonoras, revelando alterações nas suas respostas (Matta, 2001).

Desde o primeiro dia em que vem ao mundo, o ser humano começa a perceber que existe uma realidade externa a si (Dias et al., 2013). A primeira infância é, assim, um período de mudanças significativas também no domínio social, uma vez que a criança desenvolve gradualmente a sua capacidade de interagir com os outros e de compreender o ambiente que a rodeia. O estabelecimento de vínculos afetivos, a comunicação inicial e a experimentação sensorial desempenham um papel essencial na construção das bases para um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Este panorama do desenvolvimento - desde o controle da postura à preensão manual e interação social - enfatiza a relevância dos utensílios de alimentação (colheres, garfos, copos), não apenas como ferramentas funcionais, mas como pontes para competências motoras, cognitivas e sociais interligadas. À medida que os bebês aprendem a manipular estes objetos durante as refeições, estão simultaneamente a desenvolver a sua autonomia alimentar, a capacidade de reconhecer os sinais de fome e saciedade, e a integrar-se nas práticas culturais e sociais da alimentação em família.

Do ponto de vista sociocultural, Vygotsky (1991) defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através da mediação social e cultural, sendo os utensílios - como a colher ou o copo - ferramentas simbólicas que mediam a relação da criança com o mundo. O adulto, enquanto agente mais experiente, desempenha um papel de mediação, guiando e modelando comportamentos, permitindo à criança internalizar progressivamente essas práticas culturais. Neste sentido, a aprendizagem do uso dos utensílios durante as refeições não ocorre apenas pela maturação biológica ou pela experimentação individual, mas sobretudo através da interação social estruturada e significativa. A apropriação de tais ferramentas situa-se frequentemente naquilo que

Vygotsky designa por zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, o espaço entre aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que consegue realizar com apoio.

O momento da refeição, portanto, não se reduz ao ato de comer; constitui-se como uma experiência global onde se cruzam dimensões de cuidado, aprendizagem e cultura. É nesse quotidiano que se constroem competências essenciais: reconhecer sinais de fome e saciedade, regular emoções ligadas à alimentação, coordenar gestos motores, desenvolver a atenção partilhada e integrar-se nas práticas sociais e familiares da alimentação.

1.2 ALIMENTAÇÃO DE BEBÉ

A alimentação dos bebés no primeiro ano de vida é fundamental para o seu desenvolvimento físico, cognitivo e imunológico. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) recomenda o aleitamento materno exclusivo até aos seis meses de idade, uma vez que o leite materno fornece todos os nutrientes essenciais, anticorpos e fatores bioativos insubstituíveis por alimentação artificial (Cardoso et al., 2024; Silva, 2013). Segundo Cardoso et al. (2024), o aleitamento exclusivo reduz a incidência de infeções gastrointestinais e favorece a perda de peso materna, sem comprometer o crescimento ou desenvolvimento cognitivo do bebé, comparado com a amamentação parcial a partir dos três ou quatro meses.

Em Portugal, Silva (2013) constatou que, embora quase 80 % das lactentes iniciem a amamentação exclusiva ao nascer, apenas cerca de 36 % o mantêm até aos seis meses, situação semelhante a Sarafana et al. (2006), que observaram 36 % de prevalência ao sexto mês num hospital da Grande Lisboa. Esta curta duração compromete os efeitos protetores do leite humano frente a infeções, obesidade e diabetes (Borja-Santos, 2024; OPAS/OMS, 2003; Sarafana et al., 2006).

Após os quatro a seis meses, inicia-se a alimentação complementar, fase em que o leite materno continua importante, mas deixa de ser suficiente, sobretudo em termos de ferro, energia e micronutrientes (Carolina, s.d.; Cardoso et al., 2024). Importa sublinhar que existem diferentes abordagens à introdução alimentar - como a tradicional, com purés e papas, e o método *Baby-Led Weaning* (BLW), centrado na oferta de alimentos em pedaços que o bebé possa explorar e levar à boca autonomamente. No presente texto, segue-se a perspetiva defendida pela OMS, baseada numa introdução alimentar

progressiva, responsiva e ajustada à maturação do bebê. A introdução precoce - antes dos quatro meses - está associada a risco aumentado de deficiências nutricionais, alergias, obesidade posterior e redução da produção de leite materno (Monte & Sá citado por SciELO, 2024; Silva, 2013). Por outro lado, o atraso excessivo - após os sete meses - pode dificultar a aceitação de novos sabores, texturas e atrasar o desenvolvimento neuromotor (Silva, 2013; Cardoso et al., 2024).

Segundo Rombert (2017), “entre os quatro e os seis meses, a boca do bebê já cresceu, tendo agora mais espaço e possibilitando que a língua faça mais movimentos” (p. 76–77), o que favorece a experimentação com diferentes consistências alimentares e o início da mastigação. Este progresso está intimamente ligado à maturação fisiológica: entre os quatro e os seis meses, os bebês já controlam a cabeça e diminuem o reflexo de extrusão, podendo iniciar purés; entre os seis e nove meses, com apoio, já conseguem manipular alimentos mais sólidos; dos nove aos doze meses, realizam movimentos de pinça e podem consumir alimentos adaptados à família (Silva, 2013; Carolina, s.d.).

O bebê demonstra crescente interesse pela exploração de novos alimentos. “Agarra e leva vários tipos de objetos à boca, explorando a sua forma, tamanho, peso e textura com a boca, língua, lábios, gengivas e maxilares” (Rombert, 2017, p. 77), o que traduz uma integração entre desenvolvimento sensorial, cognitivo e motor. Esta evolução progressiva favorece o desenvolvimento orofacial - ou seja, o fortalecimento e coordenação das estruturas da boca e da face - e ajuda a reduzir comportamentos alimentares seletivos, como a rejeição de certas texturas ou sabores - conclusões reforçadas por estudos sobre introdução alimentar e motricidade (Silva, 2013).

À medida que avança na introdução alimentar, o bebê, “aprendeu a comer purés, alimentos triturados ou esmagados e pequenos pedaços de alimentos sólidos. À medida que vai continuando nessa exploração, vai-se sentindo mais confortável com a introdução das novas texturas, gostos, cores e cheiros, a força dos seus músculos aumenta e vai começando a comer de modo mais confiante” (Rombert, 2017, p. 97).

A densidade nutricional dos alimentos complementares é igualmente essencial: as gorduras devem representar cerca de 40 % da energia e o ferro deve ser prioritário, dado que as reservas armazenadas no recém-nascido se esgotam por volta dos seis meses (Silva, 2013; Cardoso et al., 2024). Recomenda-se a oferta de carnes, peixes,

leguminosas ou alimentos fortificados para prevenir anemia e promover o crescimento neurocognitivo.

A evidência apresentada permite consolidar a importância de um percurso alimentar estruturado durante o primeiro ano de vida, no qual o aleitamento materno exclusivo até aos seis meses se afirma como pilar central da nutrição infantil. A introdução de alimentos complementares, entre os quatro e os seis meses, deve ser cuidadosamente ajustada à maturação neurológica e fisiológica do bebé, com uma progressão gradual de texturas e sabores que acompanhe o seu desenvolvimento psicomotor. Este é um processo de descoberta: “é uma aprendizagem que o bebé faz sozinho, mas é fundamental a supervisão, dando-lhe confiança e espaço para experimentar cada alimento” (Rombert, 2017, p. 78). Esta evolução não só assegura a ingestão adequada de nutrientes essenciais, como também estimula a coordenação motora, a destreza manual e o desenvolvimento orofacial. Tal como lembra Rombert (2017), “como todas as viagens demoram o seu tempo, é essencial não forçar, mas dar espaço ao bebé, criando novas oportunidades para ele se sentir inspirado” (p. 78), respeitando o seu ritmo individual e promovendo uma relação positiva com a alimentação.

À medida que o bebé ganha maior controlo sobre os movimentos das mãos e da boca, emerge um campo de interações fundamentais entre a criança e o meio envolvente, nomeadamente com os objetos utilizados no momento da refeição. A introdução de utensílios como colheres, pratos e copos não representa apenas uma mudança prática no contexto alimentar, mas constitui também uma oportunidade rica em experiências sensoriais, cognitivas e sociais, que contribuem ativamente para o desenvolvimento global da criança. Assim, importa aprofundar o papel das interações estabelecidas durante a alimentação, particularmente no que diz respeito ao manuseamento de utensílios de cozinha, enquanto facilitadores de autonomia, comunicação e aprendizagem nas rotinas do quotidiano infantil.

1.3 O MOMENTO DA REFEIÇÃO NA CRECHE

O momento das refeições em contexto de creche é uma das rotinas mais relevantes no quotidiano das crianças, não só pelo valor nutricional dos alimentos, mas também pelo seu potencial relacional, educativo e emocional. Nos ambientes coletivos, a alimentação ultrapassa o ato biológico, transformando-se numa experiência partilhada em que se

constroem significados sociais, se consolidam regras culturais e se promove a autonomia progressiva da criança (Correia, 2019).

Diversos estudos têm demonstrado que a refeição em creche, quando conduzida de forma atenta e respeitadora, favorece a emergência de comportamentos de autoeficácia, a capacidade de espera e a aprendizagem de normas sociais associadas ao “comer em grupo” (Bairos, 2015; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A organização do ambiente, que abrange a disposição das cadeiras de alimentação e o tipo de utensílios utilizados, influencia diretamente o grau de participação ativa da criança. O estudo de Campbell et al. (2024) identifica que os ambientes ajustados facilitam práticas de alimentação responsiva, nas quais os educadores acompanham os ritmos individuais sem impor, mas modelando atitudes de curiosidade e confiança.

É importante reconhecer a dimensão afetiva da alimentação em creche. Segundo Bairos (2015), a repetição diária da refeição, num ambiente seguro e com figuras de referência estáveis, permite à criança antecipar o que vai acontecer, reforçando a noção de continuidade e previsibilidade – pilares fundamentais na construção da segurança emocional. A linguagem, os olhares, os gestos e os rituais que envolvem o momento da refeição em grupo adquirem valor comunicacional e cultural, sendo apropriados de forma progressiva pelas crianças.

Em termos pedagógicos, o momento da refeição é considerado uma oportunidade privilegiada para fomentar a cidadania desde a primeira infância, por meio da cooperação (partilhar objetos, aguardar a sua vez), da escuta (aceitar recusas ou preferências alimentares) e do respeito pelas normas coletivas. Desta forma, a inclusão de uma perspectiva pedagógica e relacional sobre a alimentação em contexto de creche não só complementa os tópicos anteriormente explorados, como permite compreender de que modo estas práticas se articulam num ambiente coletivo, onde as crianças aprendem com os outros e sobre os outros, enquanto se alimentam.

1.4 INTERAÇÕES COM UTENSÍLIOS DE COZINHA

Após explorarmos a importância do aleitamento materno e a introdução gradual da alimentação complementar, torna-se essencial compreender como as interações que ocorrem durante as refeições, particularmente através da utilização de utensílios como colheres, copos e garfos, contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos bebés. Estes objetos não são meramente funcionais,

mas assumem um papel simbólico e educativo nas rotinas do quotidiano infantil. O manuseamento espontâneo e progressivamente intencional dos utensílios permite a aquisição de competências finas, como o controlo da preensão, a coordenação mão–olho e o desenvolvimento orofacial, favorecendo a autonomia e a participação ativa da criança no momento da refeição.

Como já referido anteriormente, os utensílios como a colher, o garfo e a faca assumem um papel progressivo no desenvolvimento motor e social das crianças, sendo inicialmente objetos de exploração e, mais tarde, incorporados em rotinas alimentares cada vez mais estruturadas (Catela et al., 2020). Mais do que uma ferramenta funcional, a colher torna-se um mediador relacional, e a sua aprendizagem ocorre em contextos sociais partilhados. Estudos internacionais (Nonaka & Stoffregen, 2020; Gourret et al., 2010) demonstram que os bebés aprendem a utilizar a colher observando os gestos, expressões e movimentos dos adultos à sua volta - um processo de imitação e antecipação que envolve atenção conjunta e coordenação social. Esta dimensão intersubjetiva do momento da refeição tem sido também valorizada por autores portugueses como Graça et al. (2017), que defendem que os padrões alimentares saudáveis se constroem desde cedo em ambientes afetivamente seguros, através da repetição de rotinas partilhadas e do reforço positivo da autonomia. À medida que os bebés assistem e participam nestas interações, desenvolvem não apenas habilidades motoras e cognitivas, mas também emocionais - sentindo-se incluídos e valorizados no contexto familiar.

A evidência empírica também sugere que a alimentação autónoma, com utensílios, tem impactos no desenvolvimento linguístico e comunicacional. Anderson et al. (2021) observaram que bebés que praticam a autoalimentação vocalizam mais durante as refeições, apresentam maior motricidade oral e exibem padrões mais complexos de comunicação, beneficiando da prática de movimentos finos e da interação com os cuidadores.

Por outro lado, estudos clínicos sugerem que a orientação estruturada dos cuidadores, especialmente em contextos de cuidados primários, pode acelerar a adoção bem-sucedida da autoalimentação. Wang et al. (2022) demonstraram que bebés entre os seis e os oito meses que recebem apoio consistente no uso da colher aumentam significativamente a sua autonomia alimentar. Este dado está alinhado com intervenções

feitas em contextos portugueses, como os programas de literacia alimentar parental promovidos pela Direção-Geral da Saúde (DGS, 2020), que salientam o papel dos cuidadores como mediadores ativos da aprendizagem alimentar infantil.

Em suma, as interações com utensílios de cozinha durante as refeições representam muito mais do que uma etapa prática na alimentação infantil: constituem momentos centrais de desenvolvimento integrado. Através da exploração espontânea, do apoio dos cuidadores e da repetição em contexto familiar, os bebés não aprendem apenas a alimentar-se sozinhos, como constroem competências motoras, comunicativas, emocionais e sociais. Estes momentos alimentares, repletos de trocas verbais, gestos, olhares e conquistas, contribuem significativamente para o sentimento de autonomia, autoeficácia e pertença da criança - pilares fundamentais para o seu desenvolvimento global.

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1 PROBLEMÁTICA, QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

No que concerne à problemática a investigar, é referido por Fortin (2009a, p. 62) que “Formular um problema de investigação é definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e de factos.”. Assim, este estudo surgiu ao observar que, no contexto de Creche em Berçário, existiam diferentes níveis de alimentação entre os bebés e que, por vezes, uma estratégia utilizada pelos adultos responsáveis era dar um brinquedo à criança. Deste modo, refletindo sobre esta estratégia de associar um brinquedo ao momento de alimentação, a questão se não seria mais benéfico a interação ser com utensílios de cozinha, por exemplo uma colher, permitindo a associação dos mesmos ao momento de refeição.

Após o assunto estar escolhido e delimitado, a fase que se seguiu foi a transformação do tema em problema. O “Problema é uma questão que envolve intrinsecamente uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar uma solução” (Cervo & Bervian, 1983, p. 76). Assim, surgiu a questão “Como é que três bebés de 7 e 8 meses interagem (com o adulto, com os pares, com a comida, com os talheres...) no momento de refeição?”.

“Os objetivos que se têm em vista definem, muitas vezes, a natureza do trabalho, o tipo de problemas a ser selecionado, o material a coletar, etc.” Os objetivos, podem ser caracterizados, quanto à sua natureza, por: “intrínsecos, quando se referem aos problemas que se quer resolver; extrínsecos, tais como dever de aula, solicitação de interessados, trabalhos finais de cursos de formação, resolver problemas pessoais, produzir algo de original” (Cervo & Bervian, 1983, p. 76).

Tendo em vista dar resposta à questão “Como é que três bebês de 7 e 8 meses interagem (com o adulto, com os pares, com a comida, com os talheres...) no momento de refeição?”, definiram-se três objetivos:

- i. Identificar que interações ocorrem nos momentos de refeição de três bebês de 7 e 8 meses, em creche e em ambiente familiar;
- ii. Analisar as evidências das interações observadas;
- iii. Refletir sobre a intencionalidade educativa do momento de refeição para bebês em creche/berçário.

2.2 PARADIGMA E TIPO DE ESTUDO

Considerando a questão de investigação e os objetivos definidos, optou-se por seguir o paradigma interpretativo, assumindo-se um estudo de natureza qualitativa. Neste paradigma, o investigador “está preocupado com a compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (Fortin, 2009b, p. 22).

No que concerne ao método investigativo, esta investigação define-se como um estudo exploratório, uma vez que se foca no estudo de um determinado grupo de crianças.

O estudo exploratório pode ser definido como uma exploração “aprofundada de um indivíduo, de uma família, de um grupo ou de uma organização” (Fortin, 2009b, p. 164). Ressurge na pesquisa educativa com um sentido mais amplo: focar num fenómeno específico, considerando o seu contexto e as múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspeto unitário, mas enfatiza-se a necessidade de uma análise contextualizada e profunda (André, 2013, p. 97). Este tipo de estudo “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988, como citado em Bogdan & Biklen, 1994, p.89).

Através do estudo exploratório, o investigador desenvolve uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real (Yin, 2001). É importante considerar que as conclusões de um estudo exploratório podem não ser generalizadas, uma vez que estas se referem a um conjunto específico de indivíduos ou a um contexto ou situação particular (Fortin, 2009b).

2.3 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O contexto onde decorre o estudo centra-se no momento de refeição (almoço), na sala de creche, mais especificamente na sala de atividades de um berçário, de uma instituição privada de solidariedade social do município de Leiria.

No momento do almoço, as crianças eram colocadas em cadeiras de alimentação individuais, com base de apoio que permitia o posicionamento de objetos. Cada refeição era servida em pratos de plástico, pois a dose vinha em taças de vidro, que depois era colocada aos poucos no prato de plástico para arrefecer. Para além disso, estavam disponíveis colheres de plástico, utilizadas tanto pelo adulto como pelas crianças no decorrer das refeições, e copos também de plástico.

O babete fazia parte integrante da rotina, servindo para proteger a roupa das crianças, enquanto o guardanapo de papel era utilizado pelo adulto para a higienização da boca e das mãos após as refeições, mas, em alguns momentos, acabava também por ser alvo de exploração pelas crianças.

Todos estes elementos estavam dispostos de forma acessível, sempre com supervisão do adulto, e faziam parte do cenário habitual do momento de refeição, funcionando não apenas como utensílios funcionais, mas também como objetos de exploração. A disposição e utilização dos materiais proporcionavam oportunidades de manipulação, exploração sensorial e desenvolvimento da coordenação motora fina, ao mesmo tempo que favoreciam interações sociais significativas entre criança e adulto.

As cadeiras de alimentação individuais eram dispostas de forma a permitir que o adulto tivesse uma visão completa da sala e assegurasse a supervisão contínua. O adulto posicionava-se de frente para as cadeiras, interagindo diretamente com as crianças que estavam a ser alimentadas. Geralmente, duas, e por vezes três, crianças encontravam-se

em simultâneo a ser alimentadas, o que possibilitava que se observassem e estabelecessem contacto visual entre si.

As restantes crianças permaneciam no tapete da sala, envolvidas na exploração dos materiais disponíveis, aguardando a sua vez para almoçar. À medida que uma criança terminava a refeição, o adulto retirava-a da cadeira e colocava-a no tapete da sala. Este dinamismo tornava o espaço relacional, uma vez que as crianças nas cadeiras, consoante a disposição onde se encontravam, podiam ver e ser vistas pelas que permaneciam no chão, criando oportunidades de interação não só com o adulto, mas também com os pares.

2.4 CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes eram três crianças, com idades compreendidas entre os 7 e 8 meses. As crianças encontravam-se no período da primeira infância, momento crucial do desenvolvimento humano (Papalia, Feldman, & Martorell, 2013), caracterizado por rápidas transformações cognitivas, motoras e socioemocionais. Todas já se encontravam em fase de alimentação complementar, de acordo com as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2003), o que permitiu observar várias interações, incluindo a interação com utensílios de refeição.

Durante as observações, realizadas em momentos de refeição (almoço), as três crianças já revelavam capacidade para se sentarem de forma estável em cadeiras de alimentação, exibindo também vocalizações, sinais consistentes com esta etapa do desenvolvimento (Brazelton, 2007).

- **Criança A:** tinha 8 meses à data da recolha de dados. Apresentava já controlo postural adequado, com capacidade de manipular objetos básicos e vocalizar durante a refeição com associação de expressões variadas (prazer, procura de atenção).
- **Criança B:** tinha igualmente 8 meses e era filho único. A mãe, com 35 anos era trabalhadora fabril. A criança encontrava-se em regime de alimentação complementar, já com introdução de alimentos sólidos, demonstrando preferência pela batata-doce. Segundo a mãe, a reação a novos alimentos era variável, revelando aceitação parcial.

- **Criança C:** tinha 7 meses à data da recolha de dados e tinha dois irmãos (um com 11 meses e outro com 7 anos). A mãe tinha 32 anos. A criança encontrava-se igualmente em fase de alimentação complementar, sem preferências alimentares destacadas. A introdução de alimentos em pedaços foi aceite “sem problemas”, de acordo com a mãe.

Nos momentos de refeição (almoço) das crianças participantes no estudo estavam dois adultos - a responsável de sala e uma auxiliar - que, de forma natural e espontânea, interagiram com as crianças durante os momentos de refeição.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos de recolha de dados desta investigação são de natureza qualitativa. Na investigação qualitativa “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, ou seja, o investigador deve permanecer no local do estudo por períodos alargados de tempo, fazendo registos, recolhas e observações que, mais tarde, são examinados pelo próprio, atribuindo-lhes sentido e entendimento, constituindo-se assim o “instrumento-chave de análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Numa investigação qualitativa, a recolha de dados é ampla e pode incluir a utilização de diversos instrumentos. Cabe ao investigador definir quais os métodos que serão mais vantajosos para a sua investigação, considerando principalmente os objetivos definidos. A utilização de múltiplas técnicas de recolha de dados enriquece a investigação, pois proporciona dados provenientes de várias fontes e diferentes perspetivas sobre o mesmo fenómeno (Yin, 2001).

Nesse sentido, utilizei técnicas de observação participante recorrendo, essencialmente, a registos audiovisuais. Para que este estudo ficasse mais completo elaborei um questionário para os pais das crianças participantes. A recolha de dados foi antecedida pela obtenção das autorizações institucionais e pelo consentimento informado dos encarregados de educação (Apêndice XI). As gravações foram realizadas em dias e horários habituais das refeições, de forma a garantir que as crianças se encontravam num ambiente familiar e confortável.

O registo de vídeos tornou-se num grande aliado nesta investigação, permitindo assim a captura e, posterior, armazenamento e análise das informações observadas. Assim, é

possível afirmar que estas técnicas de registo, apoiadas na observação direta, são fulcrais, uma vez que “estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Foram realizados 12 vídeos (4 de cada criança), com duração variada e após terminada a sua recolha efetuou-se a sua transcrição o mais detalhada possível (Apêndice XII).

No que diz respeito ao questionário (Apêndice XIII), este estruturou-se em três secções distintas: na primeira parte, funcionando como introdução, apresentou-se o investigador, o tema, o(s) objetivo(s) e a problemática de forma clara e simples, destacando o valor que as respostas do entrevistado podem agregar à investigação (Morgado, 2013). A introdução também incluiu o nome da instituição, as condições para o preenchimento do questionário, uma declaração de confidencialidade e garantia de anonimato. Além disso, abordaram-se questões éticas relacionadas ao uso de dados pessoais, como a destruição dos dados após o uso para fins académicos e de produção de conhecimento (Batista et al., 2021). Na segunda parte solicitaram-se os dados pessoais e profissionais dos respondentes e dos seus educandos, essencial para a caracterização sociodemográfica dos participantes (profissão, idade, etc.). Esta parte do questionário foi constituída por questões que pretendiam obter características dos inquiridos e dos seus educandos, e onde se procurou estabelecer uma relação mais próxima com o inquirido (Hill, 2014). A terceira parte consistiu num conjunto de perguntas “com tema homogéneo” (Hill, 2014, p. 136) para recolher opiniões, perceções, atitudes e/ou expectativas dos inquiridos em relação ao problema a investigar.

Os questionários foram entregues em março à responsável da sala, que posteriormente os distribuiu aos pais das crianças participantes. A devolução aconteceu no final desse mesmo mês, tendo sido recolhidos dois questionários, uma vez que o encarregado de educação da criança A. não procedeu à sua entrega. O tempo médio de resposta variou entre duas a três semanas, de acordo com a disponibilidade de cada família.

2.6 MÉTODOS E TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram

sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

A partir dos dados recolhidos (vídeos e questionários), e em interações com os conceitos abordados no enquadramento teórico do estudo, foi possível identificar as categorias e subcategorias que emergiam em cada momento. As interações observadas foram consideradas como categorias e, por sua vez, as ações das crianças deram origem às subcategorias, o que permitiu construir o sistema de categorização apresentado na tabela 1.

Tabela 1 Grelha de categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Significado
Exploração e manipulação dos utensílios	Manipulação funcional	A criança tenta utilizar o utensílio com a intenção de levar alimento ou líquido à boca.
	Exploração lúdica/sensorial	A criança agita, bate, morde ou leva o utensílio à boca sem alimento, usando-a como brinquedo.
Respostas motoras e coordenação motora fina	Tipo de preensão	A criança segura o utensílio com preensão palmar, pinça superior ou com apoio em ambas as mãos.
	Coordenação mão–boca	A criança leva o utensílio à boca com sucesso (eficaz), com erros ou derrames (tentativa parcial), ou realiza o movimento sem resultado funcional (falha).
Expressões corporais	Positivas	A criança sorri, vocaliza de forma prazerosa, mantém olhares atentos ou manifesta entusiasmo através de movimento corporais (agitar braços, bater palmas).
	Negativas	A criança chora, expressa frustração, afasta utensílios, vira a cara ou realiza movimentos de recusa (empurrar, arquear o corpo para trás).

	Neutras	A criança mantém uma postura concentrada, fixa o olhar ou gestos repetitivos sem carga emocional evidente (bater no tabuleiro ou manipular utensílios de forma exploratória).
Interações com o adulto	Procura de apoio	A criança dirige o olhar ao adulto, estende o utensílio ou realiza gestos que indicam pedido de ajuda.
	Aceitação de ajuda	A criança permite que o adulto guie o movimento ou segure no utensílio durante a refeição.
Interações com os pares	Olhares e atenção conjunta	A criança observa o que os pares fazem e acompanha os seus gestos.
Envolvimento na refeição	Envolvimento elevado	A criança mantém atenção constante, demonstra entusiasmo e realiza tentativas repetidas de participar.
	Envolvimento reduzido	A criança recusa os alimentos, permanece passiva ou demonstra ausência de interesse no contexto.

CAPÍTULO III: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da investigação, tendo como foco compreender como três bebês de 7 e 8 meses interagem no momento da refeição, em contexto de creche e ambiente familiar.

No primeiro ponto, são expostos os dados obtidos a partir da análise dos registos audiovisuais dos momentos de refeição (almoço) em contexto de creche, com recurso às categorias e subcategorias previamente definidas (exploração e manipulação dos utensílios; respostas motoras e coordenação motora fina; expressões corporais; interações com o adulto; interações com os pares; envolvimento na refeição). Esta análise permite identificar os diferentes padrões de interação de cada criança e os modos como se relacionam com os utensílios, com os adultos e com os pares.

Num segundo momento, são apresentados os dados provenientes dos questionários aplicados aos pais, recolhidos alguns meses após os registos audiovisuais. Estes dados fornecem uma perspetiva complementar, permitindo compreender de que forma, no ambiente familiar, as crianças já revelam (ou não) utilização dos utensílios de alimentação, preferências alimentares ou reações a diferentes texturas.

Por fim, procede-se a uma discussão integrada dos resultados, cruzando a informação recolhida em creche e em ambiente familiar. Esta discussão possibilita refletir sobre as continuidades e diferenças entre os dois contextos, evidenciando tanto o papel das condições de ambiente e mediação adulta, como o percurso de desenvolvimento típico esperado para crianças desta faixa etária.

Tendo em vista uma análise mais clara e detalhada, a apresentação dos resultados será organizada por criança (A, B e C), de modo a respeitar a singularidade de cada processo de interação e, em simultâneo, permitir identificar aproximações e diferenças nas interações observadas.

3.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS

A análise dos registos audiovisuais constituiu a principal fonte de dados desta investigação, uma vez que permitiu observar as interações das crianças durante os momentos de refeição (almoço) na creche. Para esse efeito, foram construídas grelhas de análise baseadas em categorias e subcategorias previamente definidas (Apêndices XIV, XV e XVI), onde se organizaram os excertos relevantes de cada episódio observado.

Neste ponto, apresenta-se a análise interpretativa dos resultados obtidos a partir dessas grelhas, procurando compreender as interações estabelecidas por cada criança em função das dimensões de exploração de utensílios, coordenação motora, expressões corporais, interações com adultos e pares, e envolvimento global no momento da refeição.

3.1.1 Criança A

No domínio da exploração e manipulação dos utensílios, a criança demonstra tanto comportamentos funcionais como exploratórios. Por exemplo, “*agarra o copo com as duas mãos e leva-o à boca*” (funcional), ainda que sem conseguir bebê-lo, o que

revela um estágio inicial de coordenação mão–boca. Paralelamente, surgem formas de exploração sensorial, como “*morder o cabo da colher*” ou “*bater com as mãos na base da cadeira*”, o que está em linha com o que Papalia et al. (2001) identificam como estratégias naturais de descoberta aos 7–8 meses: levar objetos à boca e manipulá-los repetidamente.

As respostas motoras evidenciam progressos típicos desta idade. A criança alterna entre preensão com ambas as mãos e uso diferenciado dos dedos, sinalizando o início de um movimento de pinça incipiente. Contudo, a coordenação ainda é parcial, observando-se movimentos que resultam em tentativas sem sucesso (como ao segurar o copo sem o inclinar).

As expressões corporais incluem sorrisos dirigidos ao adulto (“*sorri quando recebe água no copo*”), vocalizações e gestos de entusiasmo (abrir e fechar as mãos, levantar os braços). Também são notórias reações neutras e de atenção, como “*olhar fixo para o colega que chora*”. Brazelton (2007) refere que, por volta dos 8 meses, o bebé começa a reagir às emoções dos outros, o que explica a atenção aos pares em situações de choro.

As interações com o adulto são frequentes e variadas. Observa-se procura ativa de apoio (“*tenta agarrar o prato quando o adulto não lhe dá sopa*”) e imitação (“*inclina a cabeça para o lado em repetição da ação da mestrande*”). Estas interações reforçam o papel modelador do adulto, já descrito por Nonaka e Stoffregen (2020), onde a criança aprende pelo olhar e pela repetição de gestos.

Nas interações com os pares, a atenção volta-se sobretudo para os pares que choram, através do olhar.

Quanto ao envolvimento da criança A., este é elevado: mantém-se curiosa, persistente e recetiva à refeição, alternando entre alimentação guiada pelo adulto com comportamentos de aceitação e exploração autónoma e lúdica dos utensílios, procurando interação social. Aos 8 meses, já se espera, como descreve Brazelton (2007), uma crescente coordenação manual, vocalizações frequentes e interesse por objetos no meio envolvente, capacidades já demonstradas pela criança A.

3.1.2 Criança B

Na exploração e manipulação dos utensílios, sobressaem tentativas funcionais, como “*tenta agarrar a colher enquanto produz guinchos*” e “*tenta agarrar o copo enquanto bebe água*”. Também são frequentes formas lúdico-sensoriais: “*bate com as mãos na base da cadeira*” ou “*deixa cair a colher repetidamente, procurando-a depois*”. Estas ações refletem a curiosidade típica dos 8 meses, fase em que os bebês, segundo Papalia et al. (2001), começam a explorar não só os objetos em si, mas também as consequências das suas ações sobre eles.

Nas respostas motoras destacam-se movimentos de preensão estáveis (apoio das mãos na base da cadeira, agarrar utensílios com ambas as mãos). A coordenação mão–boca é por vezes eficaz, mas ainda em desenvolvimento, como quando “*tenta alcançar a cara do adulto*” num gesto de exploração mais social que funcional.

Nas expressões corporais, predominam sinais positivos: sorrisos, “*guinchos de entusiasmo*”, risos perante o “aviãozinho” ou o “tchim-tchim” com o copo. Estes sinais revelam prazer na interação, característica salientada por Brazelton (2007) como central na relação adulto–criança nesta idade. Também surgem sinais de distração ou neutralidade, como o olhar fixo para o lado, sobretudo perante estímulos de pares ou objetos caídos.

As interações com o adulto são particularmente intensas. O B. responde de forma imediata às estratégias do adulto - jogos, vocalizações e gestos - mostrando como a mediação reforça a atenção e a aceitação da refeição. Por exemplo, reage com o riso quando o adulto imita um avião com a colher ou faz o gesto de “tchim-tchim” com o copo. Vygotsky (1998) sublinha precisamente o papel das ferramentas culturais (a colher, o copo, mas também as brincadeiras partilhadas) como mediadores entre a criança e o mundo, o que se confirma nestas interações.

Nas interações com os pares, o interesse da criança manifesta-se sobretudo pelo olhar e pela orientação corporal. Sempre que outra criança chora, o B. “*roda a cabeça de um lado para o outro tentando procurar a origem do som*” e, por momentos, mantém o olhar fixo nessa direção.

No que respeita ao envolvimento, este vai variando: a criança demonstra grande receptividade ao adulto, mas dispersa-se perante estímulos externos, como o choro dos

pares ou a queda de objetos. Ainda assim, o prazer e a interação social mantêm a refeição como um momento de forte investimento emocional e social.

3.1.3 Criança C

Na exploração e manipulação dos utensílios, observam-se comportamentos tanto funcionais (“*agarra a colher e leva-a à boca*”) como lúdicos (“*bate ritmicamente com a colher na base da cadeira*” ou “*deixa cair a colher e procura-a*”). Estas ações revelam não só a busca de autonomia, mas também estratégias de autorregulação face ao desconforto.

As respostas motoras incluem diferentes tipos de preensão (com uma ou duas mãos, troca de mãos), coerentes com o desenvolvimento esperado para os 7 meses. A coordenação mão–boca é interrompida frequentemente pelo choro contínuo.

Nas expressões corporais, os sinais negativos são predominantes: “*choro de forma constante*”, “*agitação corporal*”. Contudo, também surgem sinais positivos quando o adulto recorre a estratégias de mediação: “*sorri ao ouvir música ucraniana*”, “*aceita colher ao som do avião*”. Esta oscilação evidencia a importância do contexto relacional na regulação emocional da criança.

As interações com o adulto são centrais. A aceitação da refeição só ocorre através de estratégias intencionais: “*o adulto cria brincadeira rítmica na base da cadeira*”, “*mexer no nariz como campainha*”, “*colocar música ucraniana*”. Estas práticas confirmam a relevância do adulto como mediador, tal como defendem Graça et al. (2017), ao sublinhar que rotinas afetivas e repetitivas promovem a segurança e a participação da criança.

Quanto ao envolvimento global vai oscilando, dependente da mediação externa. Apesar do choro frequente e da resistência inicial, a criança demonstra capacidade de retomar a refeição quando encontra suporte afetivo e estímulos lúdicos. Aos 7 meses, como lembra Brazelton (2007), é frequente a presença de ansiedade e choro perante situações novas ou desafiantes, sendo a relação com o adulto fundamental para garantir segurança.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Quanto aos resultados obtidos a partir dos questionários preenchidos, e como forma de os compreender de forma profunda e adequada, é relevante lembrar que os dados recolhidos inerentes a esse preenchimento dizem respeito a momentos em que as idades das crianças participantes já eram superiores às registadas durante as observações em creche, a saber: a criança B. tinha 12 meses e a criança C. tinha 11 meses. Importa lembrar também que os pais da criança A. não responderam ao questionário, pelo que a análise incidirá apenas sobre as crianças B. e C.

A análise será organizada por criança, de modo a articular os dados provenientes dos questionários com as evidências videográficas anteriormente apresentadas.

3.2.1 Criança B

O questionário, preenchido quatro meses depois (12 meses), confirma a evolução esperada: a mãe refere que “fica com os utensílios nas mãos, às vezes mete a comida na colher e depois mete na boca”. Este dado complementa as observações dos vídeos, nas quais, aos 8 meses, a criança se limitava a explorar de forma sensorial (batendo ou observando os objetos) e apenas ensaiava gestos de aproximação, mas sem funcionalidade plena. A informação da mãe mostra, portanto, uma transição gradual de uma exploração predominantemente lúdica para tentativas mais consistentes de uso funcional dos utensílios.

Além disso, a mãe sublinha que “tem alimentos que come bem, tem outros que faz cara feia e só depois de muita paciência aceita”. Esta seletividade alimentar não ficou evidente nos vídeos, onde a criança se mostrava recetiva ao que lhe era oferecido, mas é comum após o primeiro ano, altura em que os bebés começam a expressar preferências gustativas mais claras (Papalia, Feldman & Martorell, 2013). Esta discrepância evidencia a relevância de considerar tanto o contexto familiar como o institucional, uma vez que as manifestações comportamentais podem diferir consoante a rotina, a relação afetiva e as oportunidades de escolha.

3.2.1 Criança C

O questionário da mãe, recolhido quatro meses depois (11 meses), acrescenta dados importantes: refere que a criança não faz utilização de utensílios de cozinha no momento da refeição, o que contrasta com o observado em creche, onde a exploração

era visível, ainda que predominantemente lúdica (por exemplo, “agarrou a colher e levou-a à boca”, “efetuando batidas rítmicas com a colher na base da cadeira”). Esta divergência sugere que, em casa, pode não lhe ser dada a oportunidade de manipular utensílios durante as refeições, o que pode limitar a emergência de gestos exploratórios.

A mãe refere também que a criança aceita bem diferentes texturas (“tudo bem, sem problemas”) e que “come peixe, mesmo do prato da mãe”. Estes dados revelam progressos na aceitação alimentar e uma integração gradual na refeição familiar, aspetos que, em creche, surgiam acompanhados de resistência e necessidade de estratégias adicionais (como canções ou brincadeiras para acalmar o choro). Tal sugere que o ambiente familiar, marcado pela relação de proximidade e segurança afetiva, pode favorecer a aceitação de novos alimentos, ao passo que no contexto de creche surgem desafios adicionais relacionados com a adaptação social e emocional.

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise global dos registos audiovisuais, cruzada com os dados recolhidos através dos questionários aos pais participantes, permite compreender de forma mais ampla como três bebés de 7 e 8 meses interagem no momento de refeição em contexto de creche.

Em primeiro lugar, destaca-se que o momento de refeição se constitui como um espaço privilegiado de interação social, confirmando o que defende Vygotsky (1998) ao salientar que o desenvolvimento ocorre mediado pelas relações sociais. Em todas as crianças, observou-se a relevância da presença do adulto, quer como figura de segurança e regulação emocional, quer como mediador de aprendizagens, nomeadamente através de estratégias como o jogo simbólico com a colher (“aviãozinho”), o uso de canções ou a simples chamada pelo nome.

De forma transversal, verificou-se que as expressões corporais (sorrisos, choro, vocalizações, movimentos corporais de entusiasmo ou recusa) são um dos indicadores mais evidentes da forma como o bebé vive a refeição. Enquanto a criança B. demonstrou maior disponibilidade para interagir positivamente, recorrendo ao riso e a vocalizações frequentes, a criança C. revelou maior vulnerabilidade emocional, necessitando de estratégias adicionais de regulação por parte dos adultos, como o recurso à música ou ao toque. Já a criança A. apresentou sinais mistos, alternando momentos de entusiasmo (como levantar braços e sorrir) com expressões de frustração,

sobretudo quando o alimento demorava a ser servido. Esta diversidade confirma Brazelton (2007), que defende que cada bebê manifesta o seu temperamento e estilo próprio de autorregulação mesmo em rotinas partilhadas.

Outro dado relevante prende-se com a exploração e manipulação de utensílios, que ocorreu de forma desigual entre as crianças. Enquanto a criança C. se envolveu de forma mais ativa, explorando a colher como objeto lúdico e funcional, a criança A. teve oportunidades mais limitadas de manipulação, embora tenha demonstrado interesse em agarrar o prato ou o copo. Já a criança B., segundo o questionário materno recolhido aos 12 meses, demonstrava em casa utilizar os utensílios com alguma intencionalidade, algo que nos vídeos de creche ainda não era tão evidente (aos 8 meses).

As interações com os pares revelaram-se menos frequentes, mas ainda assim presentes, sobretudo sob a forma de olhares e atenção conjunta ao choro de outros bebês. Este dado, ainda que discreto, confirma que já nesta faixa etária se começam a evidenciar formas iniciais de socialização e de reconhecimento do outro como parte do ambiente, o que vai ao encontro do que refere Silva (2013) sobre os primeiros sinais de intersubjetividade nos bebês.

No que respeita ao envolvimento nas refeições, observou-se que este variou não apenas em função das características individuais, mas também da mediação adulta e do ambiente. A criança C. apresentou níveis de envolvimento mais reduzidos, frequentemente condicionados pelo choro; a criança A. revelou um envolvimento moderado, oscilando entre o interesse e a distração; e a criança B. mostrou maior consistência no envolvimento positivo, sobretudo quando o adulto recorria a interações lúdicas. Estes dados reforçam que o envolvimento não pode ser entendido como um traço fixo da criança, mas como o resultado da interação entre características individuais e o contexto, confirmando a perspectiva socioconstrutivista de Vygotsky (1998).

Assim, os resultados permitem concluir que o momento de refeição vai muito além da nutrição: trata-se de um espaço educativo, de socialização e de aprendizagem, no qual o papel do adulto como mediador é determinante para potenciar a exploração, a comunicação e o envolvimento. A diversidade de respostas entre as três crianças demonstra a importância de reconhecer as singularidades de cada bebê e de organizar

intencionalmente o contexto de refeição, garantindo que todos dispõem de oportunidades ricas para interagir, explorar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito compreender como é que três bebês de 7 e 8 meses interagem (com o adulto, com os pares, com a comida, com os talheres...) no momento de refeição, articulando dados de observação audiovisual com informações recolhidas junto das famílias.

A investigação permitiu constatar que o momento da refeição deve ser entendido como um espaço educativo e relacional, e não apenas como uma rotina de satisfação de necessidades. Brazelton (2007) sublinha que, desde cedo, os bebês encontram nas rotinas diárias oportunidades fundamentais de aprendizagem e de construção de vínculos afetivos. Também Papalia et al. (2013) referem que as experiências do quotidiano, quando mediadas pelo adulto, potenciam progressos simultâneos no domínio motor, cognitivo e socioemocional. Através das interações observadas, tornou-se evidente que este contexto favorece aprendizagens motoras, emocionais e sociais, sempre mediadas pela qualidade das relações estabelecidas.

A análise mostrou ainda que a mediação adulta assume um papel estruturante: a aceitação da refeição, o envolvimento e até a regulação emocional das crianças dependem em larga medida da forma como os adultos organizam e conduzem este tempo. Esta constatação é sustentada por Graça et al. (2017), que destacam a importância da afetividade e da intencionalidade educativa na rotina da alimentação, bem como por Nokaka e Stoffregen (2020), ao evidenciarem que a aprendizagem do uso dos utensílios é construída pela observação, imitação e repetição das ações modeladas pelo adulto. Assim, reforça-se a necessidade de que profissionais de creche assumam uma postura intencional, sensível e promotora de confiança, valorizando a refeição como um momento de aprendizagem integrada.

Os contributos dos questionários aos pais vieram complementar a perspetiva obtida em creche, permitindo reconhecer que a experiência alimentar das crianças se constrói de forma situada, podendo variar consoante as oportunidades oferecidas em cada contexto. Esta articulação entre família e creche constitui, assim, um ponto-chave para assegurar coerência educativa e continuidade no desenvolvimento das crianças.

Em termos pedagógicos, os resultados alcançados evidenciam que o momento da refeição pode e deve ser pensado como parte integrante do currículo em educação de infância. Graça et al. (2017) salientam que as rotinas constituem oportunidades educativas, capazes de promover aprendizagens significativas. Reconhecer o seu potencial implica criar ambientes responsivos, oferecer oportunidades de exploração e garantir uma mediação que respeite os ritmos individuais, promovendo a autonomia e a participação progressiva de cada criança (Brazelton, 2007).

Em suma, esta investigação confirma que o momento da refeição é um cenário privilegiado de aprendizagem, onde se constroem competências, vínculos e significados que acompanham o desenvolvimento global das crianças e contribuem para a sua integração nas práticas culturais e sociais da comunidade.

LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO E SUGESTÕES FUTURAS

Como em qualquer investigação, importa reconhecer alguns limites que condicionaram os resultados obtidos. Um dos limites deste estudo relaciona-se com a diferença temporal entre os registos audiovisuais e o preenchimento dos questionários pelos pais dos bebés participantes. As observações em creche foram realizadas quando as crianças tinham 7 e 8 meses, enquanto os questionários foram recolhidos quatro meses depois. Este desfasamento implicou que, nesse intervalo de tempo, ocorressem mudanças significativas no desenvolvimento motor, social e alimentar dos bebés participantes, sendo, por isso, os dados recolhidos inerentes a etapas distintas do desenvolvimento.

Outra limitação prende-se com o facto de os registos audiovisuais terem sido realizados apenas em contexto de creche. Embora este seja um espaço privilegiado de observação, a existência de registos desta natureza no ambiente familiar poderia ter enriquecido a análise e permitido compreender melhor as possíveis diferenças nas interações alimentares entre os dois contextos em que o bebé participante se insere.

Assim, para futuras investigações, sugere-se:

- Recolher dados em simultâneo em creche e em casa, incluindo registos audiovisuais nos dois contextos, de forma a compreender mais em profundidade a questão levantada;

- Evitar desfasamentos temporais entre diferentes instrumentos de recolha de dados, de modo a garantir maior consistência e fidedignidade na análise;
- Explorar longitudinalmente a evolução das interações durante as refeições, acompanhado as crianças ao longo de vários meses, de modo a captar as mudanças decorrentes da maturação e da experiência acumulada.

Desta forma, será possível aprofundar o conhecimento sobre a relevância educativa e relacional do momento da refeição, valorizando-o como parte integrante do desenvolvimento global da criança na primeira infância.

CONCLUSÃO

Este relatório marca a etapa final de um caminho percorrido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, no qual enfrentei vários desafios, vivi experiências significativas e, acima de tudo, construí aprendizagens que me preparam para o exercício mais consciente e refletido da profissão.

Todas as experiências vividas ao longo deste percurso contribuíram para o meu crescimento enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB. Os desafios que foram surgindo colocaram-me perante situações inesperadas, obrigando-me a reinventar-me a procurar novas formas de dar resposta às dificuldades sentidas. Em cada obstáculo, encontrei uma oportunidade de aprendizagem e de experimentação de novas estratégias de intervenção, o que foi essencial para consolidar a minha identidade profissional.

Com o tempo, fui compreendendo cada vez melhor a importância da reflexão crítica e da partilha de experiências entre pares e orientadores. Estes processos tornaram-se fundamentais para repensar práticas, ganhar segurança e, sobretudo, aprender a olhar para cada situação como uma possibilidade de crescimento. Também a planificação se transformou: percebi que não existe um modelo único ou fechado, mas antes diferentes caminhos que devem ser ajustados às necessidades das crianças e às especificidades de cada contexto.

Enquanto futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, levo comigo a certeza de que quero, acima de tudo, escutar as crianças, ser alguém em quem confiem e a quem possam recorrer, oferecendo-lhes voz e espaço de participação nas suas próprias aprendizagens.

A realização do estudo investigativo em contexto de berçário representou, desde o início, um verdadeiro desafio. A incerteza inicial sobre a viabilidade da investigação deu lugar a um envolvimento progressivo com os bebés e com os momentos do quotidiano que partilhei com eles. Esta proximidade permitiu-me compreender a riqueza educativa que se esconde nos gestos mais simples, como o ato de nutrir.

Este estudo permitiu-me, ainda, verificar como as crianças, mesmo tão pequenas, revelam curiosidade, procuram explorar os utensílios, interagem com os adultos e com os pares e expressam e comunicam as suas emoções.

Concluo, assim, que o momento da refeição deve ser encarado como uma oportunidade privilegiada de interação, aprendizagem e relação, exigindo do adulto disponibilidade, sensibilidade e intencionalidade educativa. Foi através desta investigação que pude aprofundar o meu olhar para os detalhes, percebendo que é precisamente neles que reside a essência da prática pedagógica com crianças tão pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. D., Campeau, A. L., Galloway, A. T., & Blissett, J. (2021). *Complementary feeding and infant language use*. *Developmental Psychology*.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 22(40), pp. 95-103.
- Anjos, A. M., Amorim, K. D. S., Vasconcelos, C. R. F. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2004). Interações de bebês em creche. *Estudos de Psicologia*, 9(3), pp. 513-522.
- Antunes, N. L. (2018). *Sentidos*. Lua de Papel.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Porto Editora
- Bahia, C. C. & Mociutti, S. (2017). A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12 (1), pp. 371-386. [Vista do A construção da relação creche-família no berçário: contribuição da pesquisa-formação \(unesp.br\)](#)
- Bairos, A. F. O. (2015). *Organização das rotinas em contexto de creche e jardim-de-infância: Concepções e práticas das educadoras* [Relatório de estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. (Textos de Educação). Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de mestrado]. Repositório Comum. [Diferenciação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico](#)
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista?

Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados, 2, pp. 13-36.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borja-Santos, R. (2024, outubro 12). Aos seis meses de vida, só 22 % dos bebés tomam apenas leite da mãe. *Público*. [Aos seis meses de vida, só 22% dos bebés tomam apenas leite da mãe | Saúde | PÚBLICO](#)

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. [Microsoft Word - Bowlby - ATTACHMENT AND LOSS.doc](#)

Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da criança – o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (10.^a ed.). Editorial Presença.

Brophy, J. (2000). Classrooms: processes and management. In A. E. Kazdin (Eds.). *Encyclopedia of Psychology* 2, p. 95-102. American Psychological Association

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Artes Médicas.

Caldeira, M. J. (2006). *Criatividade, autoconceito e desempenho escolar em alunos do Ensino Básico*. Universidade de Lisboa.

Camasmie, L. E. M. (2018). *Introdução Alimentar: Comparação entre o método tradicional e o baby-led weaning (BLW)*. Universidade Paulista. [*trabalho-1000002654.pdf \(conic-semesp.org.br\)](#)

Campbell, J. E., McIsaac, J. L. D., Young, M., Dickson, E., Caldwell, S., Barich, R., & Rossiter, M. (2024). Avançando na avaliação de ambientes e práticas de alimentação responsiva em cuidados infantis. *Jornal de Ciências Nutricionais*, 13(14), pp. 1-9. [Advancing assessment of responsive feeding environments and practices in child care](#)

Cardoso, T. N., Nunes, M. L., Santos, A. J. V. dos, Reis, E. S. M., Moreira, I. C. A., Moreira, V. G. & Nascimento, A. C. dos S. (2024). Aleitamento materno exclusivo: abordagem sobre os aspectos preditivos da interrupção antes do sexto mês de lactação. *Revista Delos*, 17(59), pp. 01-23. [Vista do Aleitamento materno exclusivo: abordagem sobre os aspectos preditivos da interrupção antes do sexto mês de lactação | REVISTA DELOS](#)

- Carolina. (s.d.). O leite materno nos primeiros 12 meses. *Comida de Bebê*. [Detail - O leite materno nos primeiros 12 meses](#)
- Catela, D., Leonardo, A., Patrício, B., Castelo, M., Nunes, M. & Seabra, A. P. (2020). Introdução e exploração da colher na infância em contexto familiar. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(2), pp. 30–38. [INTRODUÇÃO E EXPLORAÇÃO DA COLHER NA INFÂNCIA EM CONTEXTO FAMILIAR | Revista da UI_IPSantarém](#)
- Catela, D., Leonardo, A., Patrício, B., Castelo, M., Nunes, M. & Seabra, A. P. (2020). Introdução e exploração da colher na infância em contexto familiar. *Revista UI – IPSantarém*, 8 (2), pp. 30-38.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (1983). *Metodologia Científica* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Editora.
- Connor, C. M., Son, Seung-Hee, Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, pp. 343-375.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos* (6.ª ed.). A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2014). *Dormir Tranquilo*. A Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2015). *O Livro da Criança*. (8.ª edição). A Esfera dos Livros.
- Correia, I. T. (2019). *Para além da dicotomia educar/cuidar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche*. In A. N. Mendes & G. Portugal (Orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação*, pp. 283–300. Universidade de Aveiro. [Para além da dicotomia educar/cuidar: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche](#)

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), pp. 455-479.
- Crespo, T. P. N. (2016). *A importância do brincar para o desenvolvimento da criança* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Comum. [A importância do brincar para o desenvolvimento da criança](#)
- Cró, M. L. & Pinho, A. M. (2011). A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social. *Revista Ibero-americana de Educação*, 56(1), pp. 1-11. [A primeira infância e a avaliação do desenvolvimento pessoal e social | Revista Iberoamericana de Educación](#)
- Dias, I. S., Correia, S. & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 7(3), pp. 9-24. [DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CARACTERÍSTICAS VALORIZADAS PELOS FUTUROS EDUCADORES DE INFÂNCIA | Revista Eletrônica de Educação](#)
- Ferreira, C. S. (2022). *Explorar sem teto: A valorização do espaço exterior como promotor da aprendizagem ativa das crianças* [Relatório de Estágio]. Universidade do Minho.
- Flores, M. A. (2022). *Desafios da docência na era digital: práticas pedagógicas com recurso às tecnologias*. Porto Editora.
- Fochi, P., (2019). *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI* [Tese de Doutoramento]. Universidade de São Paulo.
- Fortin, M. (2009a). *O processo de investigação da concepção à realização*. Lusociência.
- Fortin, M. (2009b). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gesell, A. (1999). *A criança de 0 a 5 anos*. Martins Fonte.
- Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7).

- Gourret, A., Smith, A. N. D., Jones, C. M., & Taylor, E. F. (2010). Preverbal infants anticipate food will be brought to mouth: eye tracking study. *Child Development, 81*(2), pp. 500–510.
- Graça, A., Camolas, J., Gregório, M. J., Sousa, S., Andrade, C., & Santos, G. (2017, julho). *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável*. Direção-Geral da Saúde. [Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável 2017](#)
- Guia, A. C. da S. S. (2014). *Para Além do Cuidar: A Importância do Educador de Infância na Sala de Berçário*. [Relatório de Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Beja]. Repositório do IPBeja. [*Tese Para além de cuidar a importância do educador de infânc.pdf \(ipbeja.pt\)](#)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.
- Hill, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados – alguns contributos. In *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (5.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacherrelationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9*(2), p. 191-204.
- Huizinga, J. (1996). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura* (2.^a ed.). Perspectiva.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leal, J., & Zárata, A. (2010). Literacia digital e produção escrita: práticas em sala de aula. *Revista Educação, Formação & Tecnologias, 3*(2), pp. 4–17.

- Leite, B. (2022). Prefácio. In Oliveira, M., Rodrigues, M. & Milhano, S. (2022). *A voz e a agência da criança: Abordagem de projeto na formação de educadores de infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. 2010. *O Professor Faz a Diferença*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Psíquilibrios Edições.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A. & Araújo, S. B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [Orientações Pedagógicas \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/orientacoes-pedagogicas)
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia Learning* (2.^a ed). Cambridge University Press.
- Monte, A., & Sá, M. (2024). *Práticas adequadas de alimentação infantil* [SciELO Brasil].
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (4.^a ed.). De Facto Editores.
- Niza, Sérgio (2000). *A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11(2), pp. 77-98. IIE. Niza, Sérgio (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho J. (Org.) *Modelos Curriculares Para a Educação de Infância*. Porto Editora
- Nonaka, Y. & Stoffregen, T. A. (2020). Social interaction in the emergence of toddler's mealtime spoon use. *Developmental Psychobiology* Wiley. [Social interaction in the emergence of toddler's mealtime spoon use](#)
- Nörnberg, M. (2013) Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. *Pro-Posições*, 24, 3(72), pp. 99-113. [*V24n3a07.indd \(scielo.br\)](#)

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil – um caminho para a transformação*. Penso.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Organização Mundial da Saúde & OPAS (2003). *Aleitamento materno e alimentação complementar*. OPAS/OMS. [Aleitamento materno e alimentação complementar - OPAS/OMS | Organização Pan-Americana da Saúde](#)
- Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: Teorias e práticas*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill Education. [Desenvolvimento Humano 12ª Ed. : Diane E. Papalia & Ruth Duskin Feldman : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#)
- Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). McGraw-Hill.
- Patacho, P. (2013). Paradigmas de investigação em Ciências Sociais. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, 3(6), pp. 13-28.
- Pedro, N., Matos, J. F., & Matos, A. (2019). A integração pedagógica do Kahoot no ensino básico: uma experiência de gamificação. *Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 7(1), pp. 92–108.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma do fracasso*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (s.d.). *A representação do mundo na criança*. Distribuidora Record.
- Portugal, G. (2011). No âmago da Educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Vasconcelos, *Conselho Nacional de Educação - Recomendação n.º 3/2011 – A educação dos 0 aos 3 anos*. PP. 47-60.

- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), pp. 35-58.
- Ribeiro, M. O., Sigaud, C. H. S., Rezende, M. A. & Veríssimo, M. De La Ó R. (2009). *Enfermagem e a saúde da criança na atenção básica - desenvolvimento infantil: a criança nas diferentes etapas de sua vida* (1.ª edição). Editora Manole.
- Rimm-Kaufman, S. E., Early, D. M., Cox, M. J., Saluja, G., Pianta, R. C., Bradley, R. H. & Payne, C. (2002). Early behavioral attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, pp. 451-470.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, (13), pp. 171-184.
- Rombert, J. (2017). *A linguagem mágica dos bebês. A esfera dos livros*.
- Santos, M. (2018). *Meditação na Escola*. Edições Mahatma.
- Santos, M., Fonseca, T., & Matos, F. (2009). Que se ganha com o Trabalho de Projeto?, *Noesis*, 76, pp. 26-29.
- Sarafana, S., Abecasis, F., Tavares, A., Soares, I. & Gomes, A. (2006). Aleitamento materno: evolução na última década. *Portuguese Journal of Pediatrics*, 37(1), pp. 9-14. [Aleitamento Materno: evolução na última década | Portuguese Journal of Pediatrics](#)
- Silva, H. S. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto I*. Pactor.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silva, T. (2013). Aleitamento materno: prevalência e fatores que influenciam a duração da sua modalidade exclusiva nos primeiros seis meses de idade. *Sociedade Portuguesa de Pediatria*, 44(5), pp. 223-228. [3399-Article Text-8254-1-10-20140111.pdf](#)
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.

- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Solon, L. A., Lippo, S. W., Assunção, M. L. & Lima, L. C. G. C. (2019). O ciberespaço e a escolha materna do modelo de introdução alimentar. *Jornada Acadêmica do HUPAA – Tecnologias em Saúde*. Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes Universidade Federal de Alagoas. [*Microsoft Word – O CIBERESPAÇO E A ESCOLHA MATERNA DO MODELO DE INTRODUÇÃO ALIMENTAR.docx \(ufal.br\)](#)
- Tavares, J., Pereira, A., S., Gomes, A., A., Monteiro, S., M. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem* (1). Porto Editora.
- Tran-Thong (1997). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia moderna*. Ed. Afrontamento.
- Turner, J. & Paris, S. G. (1995). How Literacy Tasks Influence Children's Motivation for Literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), pp. 662-673.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes. [vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente](#)
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6.^a ed.). Martins Fontes.
- Wang, L., Song, G., Chang, J., Guan, H., Zhang, Y., Zhang, T., & Zhang, Z. (2022). Professional feeding guidance improved infants' self-feeding proportion: randomized controlled trial. *Children*, 10(11), 1740. [Professional Feeding Guidance Improved Infants' Self-Feeding Proportion during Complementary Foods Introduction in Beijing, China: An Exploratory Study](#)
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction innine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99, pp. 101-128.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERCEIRA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE CRECHE

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância – Creche, foi-me solicitada a realização de uma reflexão individual sobre a quinta semana de intervenção e a sua respetiva planificação.

Ao longo desta semana de intervenção, 6 e 7 de novembro, o foco da planificação encontrava-se na alimentação das crianças. Esta semana fomos apenas dois dias devido à reunião de grupo na quarta, dia 8 de novembro, na ESECS.

Na segunda-feira o dia foi ligeiramente diferente, pois foi o dia da reunião de pais das salas de Berçário e ajudámos a preparar o espaço, uma vez que a reunião foi delineada para ser um momento de exploração dos cinco sentidos, à luz do que é proposto às crianças dos Berçários. A reunião foi ao fim do dia e, as responsáveis das salas convidaram-nos para assistir. Foi um momento interessante, a sala estava toda decorada como se fosse uma floresta e havia colchões no chão com folhas de árvores para os pais se sentarem. Foi igualmente interessante ver que os pais não esperavam ser recebidos daquela maneira e alguns até estavam com receio de se sentarem nos colchões, parecendo que esperavam uma “tradicional” reunião de pais em que estariam sentados à mesa. Existiu uma dinâmica bastante agradável para que os pais pudessem partilhar como se sentiam, passado o tempo inicial de adaptação em que tiveram de colocar os seus filhotes na creche. A maior parte dos pais agradeceu o cuidado, e outros ainda partilharam que no primeiro dia se sentiam angustiados, mas que agora já estavam mais calmos e felizes. Foi ainda apresentado aos pais, as diversas intencionalidades educativas que as responsáveis de sala delinearam para os seus grupos, bem como o novo Projeto “Bebés com Asas” que envolve duas componentes: Música e Psicomotricidade.

Durante um período da manhã de terça-feira, enquanto algumas crianças estavam a descansar nos seus berços, encontravam-se duas crianças no colchão e eu estava junto delas. Nesse momento, as duas crianças estavam relativamente perto uma da outra e, cada uma delas, se encontrava a fazer a exploração de um objeto, notando-se uma interação entre ambas pois havia uma que queria a colher que a outra criança tinha. Fiquei a observá-las, o modo como estavam a gerir a situação. As crianças têm essa necessidade, que os adultos as observem e escutem, e é um exercício crucial na educação. Para Pacheco (2020), para sermos capazes de escutar necessitamos de prestar

atenção à criança, seguindo e entrando na aprendizagem da mesma. Segundo Abreu & Martins (2020), quando a criança transmite sinais para demonstrar as suas necessidades, é importante que o adulto esteja atento e corresponda a esses sinais para que lhe proporcione segurança afetiva. Por sua vez, essa segurança trará conforto à criança para desenvolver ações autonomamente. O educador, responsável da sala, deve procurar momentos em que possa provocar novas formas de descoberta às crianças, ajudando a promover a relação criança-adulto e/ou criança-criança. Mas, é importante não esquecer que, tal como refere Pereira (2014), “o educador, o familiar ou outro cuidador da criança deve dar espaço e oportunidades à criança para que ela explore e escolha as interações que quer fazer” (p.13).

Nos dois dias, sempre que possível, participei ativamente na rotina das crianças. Os momentos de alimentação nunca devem ser vistos como momentos de batalha e são, segundo Seabra & Moura (2005), considerados como bastante propícios para que haja trocas entre o bebé e o seu cuidador. Rêgo *et al.* (2019), afirmam que é importante que os pais e educadores, ou seja, a casa e a creche, estejam em sintonia em relação à tarefa educativa de promoção dos bons hábitos alimentares, quer seja através do desenvolvimento de atitudes e valores em relação à alimentação e saúde, quer através da adoção de comportamentos alimentares saudáveis. É importante olhar para as refeições no seu todo e numa perspetiva positiva, agradável e feliz. Os mesmos autores referem ainda que, os pais e educadores devem manter-se persistentes e persuasivos na procura da aceitação de novos sabores e texturas pelas crianças e que devem manter-se pacientes aquando das suas reações de recusa ou rejeição. Em contrapartida, é crucial evitar demonstrar ansiedade, uma vez que esse estado transmitir-se-á à criança, dificultando o processo.

As crianças contactam com materiais de cozinha de plástico para exploração, como copos, colheres, taças e pratos e “a criança explora as propriedades físicas da colher de variadíssimos modos de brincar batendo com ela em superfícies, deixando-a cair ou atirando-a, mergulhando-a na comida, transferindo-a de uma mão para a outra” (Connolly & Dalglish, 1989; Gesell & Ilg, 1943; Valsiner, 1997 citado por Catela *et al.*, 2020). Enquanto alimentava a criança M., que geralmente tem uma ligeira dificuldade em comer a sopa, coloquei-lhe uma colher no tampo da cadeira de alimentação para que ela, se sentisse necessidade, pudesse explorá-la e percebendo se seria um método facilitador no processo de alimentação. Durante esse momento, a criança foi explorando a colher e, por algumas vezes, ela levou-a à boca. As crianças,

segundo Catela *et al.* (2020), ao se apropriarem da colher para se alimentar, exploram diferentes soluções motoras para se adaptarem a constrangimentos extrínsecos, como a orientação espacial da colher, mesmo que isso envolva o uso de qualquer uma das mãos.

Reflexão sobre a reunião conjunta:

Na quarta-feira realizou-se durante a manhã a reunião geral de turma, com todos os professores supervisores, com vista à partilha de experiências nos locais de Prática Pedagógica. Primeiramente, por cada par, foi-nos pedido que escrevêssemos três palavras sobre este percurso, e houve várias que foram comuns a vários grupos, tais como observação, aprendizagem e vínculo. Partilhámos e refletimos com os professores que estamos num contínuo processo de aprendizagem. Refletimos que a observação é igualmente constante e muito importante para apoiar no processo de planificação de atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças. Leitão *et al.* (2023), defendem que “a observação está intrínseca no modo de avaliação do processo individual da criança” (p. 41) e que “é o método principal para o acompanhamento das crianças em idade de creche” (p. 45). Em relação à observação, concluímos ainda que, neste momento, está num patamar diferente do inicial, encontra-se mais focada em cada criança e associada à escuta ativa de cada uma. No que concerne ao vínculo, é necessário criar um ambiente propício para a aproximação da criança ao educador. Para Marcos & ZauhyGarms (2016), é necessário um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima mais as crianças, indo ao encontro dos seus interesses, contribuindo assim para a consolidação de vínculos afetivos e de vivências.

Em suma, esta foi uma semana com várias oportunidades de reflexão sobre diversos temas, bem como de partilhas.

Referências bibliográficas:

Abreu, G. V. S. & Martins, G. D. F. (2020). Ser educadora de bebês: revisão sistemática de estudos inspirados na abordagem pikleriana. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 10 (3), p. 170-184.

- Catela, D., Leonardo, A., Patrício, B., Castelo, M., Nunes, M. & Seabra, A. P. (2020). Introdução e exploração da colher na infância em contexto familiar. *Revista UI – IPSantarém*, v. 8 (2), p. 30-38.
- Leitão, A. R., Silva, A. P. Ribeiro, R. & Sá, S. O. (2023). Registo de observação: Acompanhamento do desenvolvimento em creche. *Revista multidisciplinar – Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, v. 39, p. 38-46.
- Marcos, S. C. & ZauhyGarms, G. M. (2016). A formação de um vínculo afetivo entre educadoras e crianças como possibilidade para uma adaptação feliz a creche. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente*, v. 13 (3), p. 7-13.
- Pacheco, A. C. O. (2020). *Dar voz à criança para interpretar e agir sobre o conhecimento do mundo: o princípio de que uma nova etapa de aprendizagem se constrói a partir do que a criança sabe e diz o que é importante fazer*. [Relatório de Investigação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Pereira, S. M. N. (2014). *Um educador: Duas Realidades... O meu percurso da creche ao Jardim-de-Infância*. [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada]. Repositório Institucional da Politécnico de Leiria].
- Rêgo, C., Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Pereira-da-Silva, L., Nazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R. M. & Vale, S. (2019). *Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos – Linhas de orientação para profissionais e educadores*. Direção-Geral da Saúde. [*Alimentação Saudável nos Berçários final_08outubro_alteraçõescarlarego \(nutrimento.pt\)](#)
- Seabra, K. C. & Moura, M. L. S. (2005). Alimentação no ambiente de creche como contexto de interação nos primeiros dois anos de um bebê. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 10 (1), p. 77-86.

APÊNDICE II – SÉTIMA PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE CRECHE

Data: 20, 21 e 22 de novembro de 2023 **N.º de crianças:** 15 crianças **Idades:** 5 a 8 meses

Contextualização: O educador em creche, segundo Torião (2015), desempenha diversas tarefas desde a prestação de cuidados individuais às crianças – como a higiene, a segurança e o sono – até à educação – como a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesta planificação iremos debruçar-nos sobre os momentos de higiene.

O dia de um bebé, segundo Portugal (2011), é organizado em torno de experiências de cuidados diários, como a muda da fralda, a troca de roupa, o comer e o dormir. Estes cuidados de rotina são momentos importantes que proporcionam oportunidades únicas para interações entre o bebé e o adulto responsável, e ainda para aprendizagens visuais e táteis. Quando as rotinas são agradáveis, as crianças aprendem que as suas necessidades e os seus corpos são importantes. Guerra (2010), defende que os adultos responsáveis em berçário, devem preocupar-se em garantir os cuidados básicos e ao mesmo tempo estimular as crianças, auxiliá-las na regulação das suas emoções e cumprir com as expectativas da família e da instituição. A fralda deve ser mudada tantas vezes quantas as necessárias, de forma segura e higiénica. Nesses momentos, o adulto responsável deve procurar tornar as tarefas de cuidados pessoais agradáveis para a criança. Sempre que a criança está com obstrução nasal, tosse, expetoração, acumulação de secreções e dificuldades em expeli-las, o adulto responsável ajuda-a através de uma lavagem nasal com soro fisiológico e seringa. De acordo com Bito (2021), “É importante familiarizar o bebé desde cedo com esta técnica e introduzi-la na rotina diária, principalmente nos meses em que as infeções respiratórias são mais frequentes.”

Nota: Estes berçários, permitem que as rotinas sejam experiências diversificadas, respeitando assim as necessidades individuais de cada criança. São exemplos disso, os momentos de higiene, da sesta e da brincadeira livre que são realizados ao longo do dia.

Momentos	Sala	Criança	Intencionalidade Educativa	Descrição dos momentos	Recursos por sala
Higiene	X	A. A.	- Demonstrar a importância	Os momentos de higiene, ocorrem	Humanos:

	<p>B.</p> <p>P.</p> <p>M.</p> <p>D.</p> <p>A.</p> <p>A.Q.</p> <p>V.</p>	<p>dos hábitos saudáveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia da criança; - Transmitir conhecimento sobre cuidados pessoais; - Demonstrar a relevância que a higiene tem para a saúde em geral; - Promover o respeito pelo próprio corpo. 	<p>frequentemente, em determinados momentos da rotina, e sempre que se revelem necessários. São exemplos disso, quando a criança necessita de ser trocada por ter algum tipo de necessidade fisiológica na fralda, depois da hora da alimentação – quer o almoço ou o lanche – para troca de alguma roupa suja, limpar a cara e mãos e ainda aquando da limpeza de muco nasal e refluxo gástrico-esofágico.</p> <p>Conforme as crianças fazem as suas necessidades, o adulto pega na criança ao colo e leva-a até ao fraldário para lhe mudar a fralda e/ou trocar de roupa. Em outros casos, como a limpeza do muco nasal, o adulto auxilia o momento com o uso de papel. No caso de sentir necessidade de fazer uma lavagem nasal à criança, o adulto pega na criança ao colo e leva-a até ao</p>	<p>-Uma responsável de sala/ duas auxiliares/ uma mestranda;</p> <p>-8 crianças.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fraldas/Cuecas-fraldas - Toalhetas humedecidas/compressas e água; - Pomada para assadura da fralda; - Seringa; - Soro fisiológico.
--	---	---	---	--

				<p>fraldário, sentando-a e colocando-a ligeiramente de lado. Recorrendo a uma seringa com soro fisiológico coloca, intervaladamente, uma dose de soro em cada narina.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel do adulto: <ul style="list-style-type: none"> - Durante o momento da higiene, o adulto tem de se certificar que consegue proporcionar à criança uma higiene correta, respondendo às suas necessidades; -O adulto deve proporcionar à criança um momento de partilha, segurança e conforto; - Proporcionar à criança a exploração de matérias que irão ser utilizados – pomada, embalagem das
--	--	--	--	---

				<p>toalhas, etc. – na dinâmica deste momento, aquando da troca da fralda (por exemplo.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Também cabe ao adulto ter uma conversa estimulante com a criança de modo que a mesma não se sinta “invadida” a nível da sua privacidade; - Dialogar com a criança ao longo de cada ação (ex: aquando da limpeza do muco nasal, descrever à criança o que se está a fazer). <ul style="list-style-type: none"> • Papel da criança: <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir cuidados de higiene indo ao encontro da satisfação das suas necessidades. • Ambiente:
--	--	--	--	--

			<p>- A Sala de Atividades encontra-se na sua disposição normal;</p> <p>- Os recursos materiais necessários (fraldas, toalhas humedecidas, compressas e mudas de roupa) para a dinamização deste momento, encontram-se numa caixa devidamente identificada, num móvel superior divididos em cubos (um cubo destinado para cada criança). O recipiente que contém a água para humedecer as compressas encontra-se em cima do espaço do Fraldário assim como as pomadas para as assaduras que estão devidamente identificadas.</p>	
	Y	J.A.	Os momentos de higiene, ocorrem	Humanos:

		<p>Mó.</p> <p>Mi.</p> <p>Li.</p> <p>B.</p> <p>G.</p> <p>Lu.</p>	<p>frequentemente, em determinados momentos da rotina, e sempre que se revelem necessários. São exemplos disso, quando a criança necessita de ser trocada por ter algum tipo de necessidade fisiológica na fralda, depois da hora da alimentação – quer o almoço ou o lanche – para troca de alguma roupa suja, limpar a cara e mãos e ainda aquando da limpeza de muco nasal e refluxo gástrico-esofágico.</p> <p>Conforme as crianças fazem as suas necessidades, o adulto pega na criança e leva-a até ao fraldário para lhe mudar a fralda e/ou trocar de roupa. Em outros casos, como a limpeza do muco nasal, o adulto auxilia o momento com o uso de papel. No caso de sentir necessidade de fazer uma lavagem nasal à criança, o adulto pega na criança e leva-a até ao fraldário,</p>	<p>-Uma responsável de sala/ duas auxiliares/ uma mestranda;</p> <p>-8 crianças.</p> <p>Materiais:</p> <p>- Fraldas;</p> <p>- Toalhetas humedecidas/compressas e água;</p> <p>- Pomada para assadura da fralda;</p> <p>- Seringa;</p> <p>- Soro fisiológico.</p>
--	--	---	--	---

				<p>deitando-a e colocando-a de lado. Recorrendo a uma seringa com soro fisiológico coloca, intervaladamente, uma dose de soro cada narina e limpando.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel do adulto: <ul style="list-style-type: none"> - Durante o momento da higiene, o adulto tem de se certificar que consegue proporcionar à criança uma higiene correta, respondendo às suas necessidades; -O adulto deve proporcionar à criança um momento de partilha, segurança e conforto; - Proporcionar à criança a exploração de matérias que irão ser utilizados – pomada, embalagem das toalhas, etc. – na dinâmica deste
--	--	--	--	---

				<p>momento, aquando da troca da fralda (por exemplo.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Também cabe ao adulto ter uma conversa estimulante com a criança de modo que a mesma não se sinta “invadida” a nível da sua privacidade; - Dialogar com a criança ao longo de cada ação (ex: aquando da limpeza do muco nasal, descrever à criança o que se está a fazer). <ul style="list-style-type: none"> • Papel da criança: <ul style="list-style-type: none"> - Transmitir cuidados de higiene indo ao encontro da satisfação das suas necessidades. • Ambiente: <ul style="list-style-type: none"> - A Sala de Atividades encontra-se na sua disposição normal;
--	--	--	--	--

				<p>- Os recursos materiais necessários (fraldas, toalhas humedecidas, compressas, mudas de roupa e cremes para assaduras) para a dinamização deste momento, encontram-se numa caixa devidamente identificada, num móvel superior divididos em cubos (um cubo destinado para cada criança). O recipiente que contém a água para humedecer as compressas encontra-se em cima de uma prateleira na parede lateral do Fraldário.</p>	
--	--	--	--	--	--

Referências Bibliográficas:

- Almeida, R. (2023). *Refluxo gástrico-esofágico ou o famoso “bolsar” em bebés*. Psike. <https://psike.pt/refluxo-gastrico-esofagico-ou-o-famoso-bolsar-em-bebes/>
- Torrão, R. A. P. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche. Relatório Final – Prática e Intervenção Supervisionada.* *Rita Torrão [RELATÓRIO FINAL Cuidados e Rotinas Creche.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Portugal, G. (2011). *No Âmbito da Educação em Creche – O Primado das relações e a Importância dos Espaços*. In BETTENCOURT, A. M. (Dir.), *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 45-57). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guerra, V. (2010). *La violencia del cuidado del bebe y el placer da la subjetivación em el jardin de infantes*. Jornada de educación inicial y psicoanálisis. “*Crecer com outros*”. APU
- Brito, M. (2021, março 15). *Lavagem ao nariz do bebé com soro e seringa: como fazer?* Hospital da Luz. [Lavagem ao nariz do bebé com soro e seringa: como fazer? | Hospital da Luz](#)

APÊNDICE III – SEGUNDA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JI

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância - Jardim de Infância, foi solicitada a realização de uma reflexão individual sobre as vivências ao longo desta semana. Com o culminar da mesma, sinto necessidade de refletir sobre três momentos, um sobre algo que observei, outro de uma vivência pessoal e por fim sobre a documentação pedagógica.

Como já mencionado anteriormente, o grupo de crianças é maioritariamente composto por rapazes, o que faz com que sejam mais ativos e coloque algumas dificuldades em momentos de permanecer sentados durante algum tempo. Refletindo um pouco sobre este desafio, sinto que o que se pode fazer para melhorar este aspeto, e de modo que não se torne cansativo tanto para as crianças como para os adultos, é integrar mais momentos dinâmicos de atividades físicas ao longo do dia, ajudando as crianças a libertarem também a sua energia. Tentar sempre uma rotatividade de atividades, por exemplo, se for para ler uma história, no momento a seguir propor-lhes uma atividade mais ativa, sem que exija necessidade de estarem sentados. Neto (2020) afirma que existem várias pesquisas científicas que demonstram que alternar regularmente entre períodos de estar sentado e momentos ativos melhora a capacidade de aprendizagem.

Na quarta-feira realizámos uma saída de campo no exterior da Instituição que, apesar de não estar planificada, foi um bom momento de aprendizagens. Foi uma proposta da educadora e, como era o dia que marcava o início da Primavera, lançou-se o desafio às crianças de apanharem elementos que representassem esse marco. Durante o caminho algumas crianças foram apanhando flores e reparando na diversidade existente, chegando até a “tomar conta” de alguns caracóis. Depois de um momento em que a maioria estava a “escalar” um monte com a ajuda dos adultos presentes, uma criança começou a chorar porque lhe doía a mão por ter tocado/raspado numa planta. Passado uns minutos a criança começou a afastar-se e, continuando a chorar, disse que se ia embora e avançou sozinha.

Quando reparei, fui atrás da criança para que voltasse para junto de todos. Provavelmente, noutra altura teria insistido apenas para que voltasse para junto de todos, mas a realidade é que ao ver como a educadora resolve algumas situações

também me tem ajudado muito a perceber o caminho que quero fazer e como ajudar melhor as crianças a lidar com o que vão sentindo.

Cordeiro (2014) diz-nos que “A diferença entre um adulto e uma criança deve, também, residir na capacidade de lidar com a frustração, de avaliar os *timings* e de saber marcar os ritmos das discussões.” (p. 145). Posto isto, aproximei-me da criança que continuava a chorar e, não querendo invadir o seu espaço, reparei que tinha o atacador da sapatilha desapertado e questionei se o podia apertar. Depois perguntei o que tinha e a resposta foi - “dói” – enquanto mostrava a mão. Tentei então perceber melhor e questionei o que tinha acontecido para estar a doer, ao que a criança respondeu que tinha sido uma planta. Perguntei-lhe então se sabia que planta tinha sido e a resposta foi não. Pensei logo na tecnologia que é, por vezes, tão criticada, mas que, utilizada de forma correta, nos ajuda a descobrir várias coisas. Pedi-lhe então que me mostrasse qual tinha sido a planta que o tinha picado e que, com a ajuda do meu telemóvel, íamos descobrir o seu nome e se era uma planta que pudesse fazer algum mal ou não. E assim, lá fomos os dois descobrir e a criança parou de chorar, creio que até esqueceu a dor que podia estar a sentir e focou-se em descobrir novas coisas sobre as plantas.

Oom (2011) explica que se deve saber ouvir a criança, quando esta nos tenta através das suas atitudes e palavras dizer algo, saber falar calmamente com a criança, ou seja, manter uma voz positiva e firme e não gritar (pois assim, a criança agirá apenas por medo), por forma a fazer a criança entender determinadas regras e ser coerente.

O último momento que eu e a minha colega dinamizámos na semana foi a realização da documentação pedagógica com um grupo de crianças. Seleccionamos algumas fotografias de uma atividade de construções em que todos estiveram envolvidos em pequenos grupos e fomos chamando algumas crianças para que pudessem partilhar connosco o que sentiram, percebendo também quais as ideias que ficaram mais presentes nas crianças. Assim, Dubovik e Cippitelli (2020) referem que:

“A observação e a documentação pedagógica são um binómio inseparável no momento de investigar sobre os processos de conhecimento das crianças, do modo de como se apropriam do novo, do cognitivo, de que maneira se relacionam com os materiais que propomos a elas e os desafios apresentados, e também como se constroem nesse contexto as aprendizagens sociais, o modo de se comunicar com outras crianças, de construir relações de amizade, cumplicidade, troca de conhecimentos, confrontos e diferentes pontos de vista.

Assim, veio a ideia de pensar a documentação como uma interpretação do sentido que tem a experiência para a criança.” (p.158).

Em suma, estas reflexões serão um auxílio para as próximas intervenções, não esquecendo a importância de promover ambientes dinâmicos/ativos adaptados às necessidades das crianças. Tudo isto reforça o compromisso contínuo de melhorar as estratégias pedagógicas, procurando sempre proporcionar experiências significativas para as crianças.

Referências bibliográficas:

Cordeiro, M. (2014). *Educar com Amor* (3.^a ed). A Esfera dos Livros.

Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2020). *A linha como linguagem – O repertório do visível*. Phorte editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Oom, P. (2011). *Não te volto a dizer!*. Matéria – Prima;

APÊNDICE IV – SÉTIMA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE JI

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em Educação de Infância - Jardim de Infância, foi solicitada a realização de uma reflexão individual sobre as vivências ao longo desta semana.

Apesar desta semana ter sido talvez mais livre, quer pela presença de alguns pais a participar na dinâmica “maio – mês das famílias”, quer pela dedicação ao desafio da Turma Imbatível, foi incrível perceber como as crianças nos guiam e alertam para descobertas e evoluções que fazem.

“Compreender a criança é situarmo-nos nos microssistemas escola-família, apreender de cada um, os indicadores e referentes, imprescindíveis ao desenho da nossa ação educativa” (Gomes, 2016, p. 89). Esta citação destaca a importância de compreender a criança, considerando os contextos em que está inserida e reconhecendo os fatores que influenciam o seu desenvolvimento. Assim, ao considerar esses elementos, é possível desenhar uma ação educativa que vá ao encontro das necessidades e contextos específicos da criança.

Recordando a atividade motora realizada anteriormente e da qual surgiu a resolução de colocar à disposição das crianças cordas de saltar após observar a dificuldade geral do grupo, durante esta semana houve duas crianças que me surpreenderam bastante. A educadora levou uma corda nova para o Jardim que chamou a atenção de uma criança. A partir desse momento, sempre que havia oportunidade, lá se encontrava a M. com a corda a tentar progredir nos seus saltos e querendo mostrar como já conseguia dar um salto. Num dos dias, juntei-me à M. a saltar à corda e de repente outras crianças se juntaram. Naquele momento pensei em como incrível estava a ser observar crianças que não conseguiam dar um salto na corda à primeira tentativa e que agora já conseguiam, tentando até o salto para trás.

Percebe-se então que é importante que as crianças vivenciem experiências motoras desde cedo no seu dia-a-dia. Embora a capacidade motora não seja inata, a diversidade e a frequência das experiências motoras desempenham um papel crucial no desenvolvimento de um repertório motor variado e adaptável. Isso, por sua vez, possibilita a realização de aprendizagens progressivamente mais complexas. No entanto, durante o desenvolvimento motor infantil, é fundamental proporcionar

oportunidades para a prática, instrução adequada sobre a execução dos movimentos, incentivo e motivação para a participação. Esses elementos são essenciais para que as crianças adquiram padrões maduros nas habilidades motoras fundamentais (Paz, 2015).

Silva (2016) menciona que no JI se deve oferecer experiências desafiadoras e diversas, nas quais a criança aprenda a conhecer e a utilizar o seu corpo de forma mais eficaz, construindo uma autoimagem positiva. Além disso, ela deve participar em atividades que promovam a cooperação e uma competição saudável, seguir regras para agir em conjunto, e organizar-se para alcançar objetivos comuns, superando dificuldades e fracassos ao longo do caminho.

Termino esta reflexão salientando o desafio da Turma Imbatível e em como eu e o meu par pedagógico fomos sortudas por poder viver todo o processo desde a escolha de uma música que as crianças gostassem à criação conjunta de uma letra com hábitos de vida saudáveis, passando também pelo desenho de uma coreografia e respetiva gravação. Foi mesmo um processo muito bom em que toda a comunidade educativa esteve envolvida e, acima de tudo, muito divertida e interativa, tornando-se gratificante a observação da alegria das crianças na realização do mesmo. Assim, é importante reforçar que durante os primeiros anos de vida, as interações positivas com grupos de pares contribuem para o desenvolvimento de competências sociais mais adequadas na criança, tais como “sensibilidade, empatia, capacidade de envolvimento em diferentes contextos, capacidade de resolução de problemas sociais” (Lopes et al., 2011, p. 34).

Referências bibliográficas:

Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir.

Interacções, (42), p. 70-95.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M.C, Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências sociais:*

Aspectos comportamentais, emocionais da aprendizagem. Psiquilíbrios Edições.

Paz, T. F. S. (2015). *Desenvolvimento motor da pré-escola ao 1.º ciclo do ensino*

fundamental. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. [*AMERICAN](#)

[WORLD UNIVERSITY](#)

uniceub.br

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

APÊNDICE V – QUARTA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre a semana que passou, sendo mestranda interveniente. Assim, esta reflexão é referente aos dias 22 e 23 de abril.

Esta semana de intervenção permitiu-me, mais uma vez, tomar consciência dos múltiplos desafios que atravessam a prática docente, particularmente no que respeita à gestão do tempo, à organização das atividades e ao acompanhamento da turma. Estas questões, apesar de muitas vezes imprevisíveis, revelam-se fundamentais para garantir a eficácia das experiências de aprendizagem. Nesse sentido, é evidente que “qualquer planificação – de sequência de aprendizagem ou de aula – pressupõe escolhas pedagógicas teóricas que determinam uma prática concretizada.” (Pais & Monteiro, 1996, p. 34), o que reforça a importância de uma base sólida na organização didática, mesmo sabendo que a realidade da sala pode exigir mudanças imediatas.

A terça-feira iniciou-se com a escrita individual do dia no caderno, em que pedi aos alunos que escrevessem uma frase sobre as férias, registando depois o sumário do dia. Esta proposta revelou-se, de certa forma, interessante enquanto estratégia de transição e ligação à experiência pessoal. No entanto, e embora promova a ativação da escrita, esta tarefa levou mais tempo do que o previsto, especialmente quando o tempo disponível para o desenvolvimento do conteúdo principal era limitado. Uma alternativa possível passaria por ser um momento mais breve de partilha oral.

Em relação à introdução da temática das medidas e instrumentos de medição, comecei por colocar algumas questões aos alunos. As perguntas que coloquei suscitaram respostas espontâneas e diversificadas por parte dos alunos (instrumentos de medida - régua, palmo, fita métrica, etc.), revelaram a eficácia da metodologia interrogativa enquanto estratégia de ativação de conhecimentos prévios e construção coletiva de saberes. Aproveitei o momento para clarificar a utilização correta dos instrumentos de medição, nomeadamente a importância de iniciar a medição no ponto zero da régua. Esta explicação revelou-se essencial para alguns alunos, sobretudo tendo em conta os erros detetados posteriormente por alguns alunos na medição dos objetos

— erro que, de forma oportuna, foi retomado e esclarecido. Houve até momentos em que os alunos do grupo se iam alertando neste aspeto.

A atividade prática de medição (ver anexos, figuras 1, 2, 3 e 4), estruturada em diferentes locais da escola e com liberdade de escolha dos objetos a medir, permitiu aos alunos aplicar os conceitos explorados de forma contextualizada. No entanto, a atividade prolongou-se para além do tempo previsto, o que inviabilizou a sua conclusão antes da aula de natação. Esta dificuldade evidencia uma limitação na previsão da duração da tarefa, percebendo a necessidade de ajustes na complexidade da proposta (por exemplo, reduzindo o número de objetos a medir, terminando as medições mais tarde se houvesse tempo para tal).

Outro aspeto a considerar prende-se com a dificuldade em acompanhar todos os grupos de forma equitativa. Apesar do esforço em circular pelos diferentes pontos de atividade, a dispersão dos grupos dificultou o apoio individualizado e a monitorização próxima das tarefas, o que poderá ter contribuído para imprecisões nas medições e para uma menor fluidez no decorrer da atividade. Como refere Arends (1995), “a gestão da sala de aula é, possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar” (p. 186), e esta afirmação ressoa fortemente com a experiência vivenciada, revelando-se, não como uma falha, mas como um processo contínuo de aprendizagem profissional. Ter uma estrutura de apoio mais coesa, com a colaboração da minha colega ou com tarefas menos extensas, poderia ter contribuído para uma gestão mais eficaz do tempo e da atenção pedagógica.

O momento de regresso à sala, após a aula de natação, foi utilizado para concluir a atividade pendente das medições de objetos e conclusão das questões de reflexão presentes na folha de registo. Pedi ainda que fizessem a apresentação oral dos resultados em grande grupo, reduzindo apenas para 3 objetos por grupo e do 1.º local onde as realizaram, garantindo assim que seriam apresentados objetos de todos os espaços. Nesta partilha foi possível discutir discrepâncias nalgumas medições dos mesmos objetos.

Ainda assim, o facto de não ter sido possível confirmar as medições no local, por falta de tempo, constituiu uma oportunidade pedagógica não aproveitada. A ida ao local para confirmar a medida de pelo menos um objeto por grupo teria não só valorizado a verificação empírica, como também promovido o pensamento crítico e a autorregulação da aprendizagem por parte dos alunos. Neste sentido, a próxima planificação de

atividades semelhantes deverá incluir uma margem de tempo mais alargada para esta etapa de validação e reflexão.

Já na quarta-feira, a reorganização do tempo revelou-se necessária, uma vez que foi necessário concluir o trabalho de exploração pendente do dia anterior, o que levou à suspensão da atividade musical inicialmente prevista. Esta decisão, embora condicionada por imprevistos, foi pedagogicamente justificada, dado o valor do trabalho em curso e a necessidade de garantir a sua conclusão das unidades de medida de comprimento.

Na sala de aula, antes de iniciar o momento de exploração sobre as expressões, efetuei uma provocação inicial, com o confronto entre duas expressões, que funcionou como um bom ponto de partida para a reflexão e para o esclarecimento de significados. A proposta de exploração realizada no exterior (ver anexos, figura 5) foi organizada em dois grupos, com as duas mestrandas, de forma a garanti um acompanhamento mais próximo e evitar dispersões – uma decisão tomada com base na experiência do dia anterior.

Esta vivência reforça a ideia de que “a planificação feita em função de actividades manifesta, em nosso entender, mais vitalidade, maior dinamismo, uma vez que a «actividade» constitui-se como a «unidade de análise para compreender a realidade»” (Pais & Monteiro, 1996, p. 35). Ao envolver os alunos em tarefas concretas e contextualizadas, é possível não só aceder ao seu conhecimento prévio, como também fomentar aprendizagens significativas.

Ainda assim, o tempo voltou a ser um desafio, tendo regressado à sala já com pouco tempo disponível para uma discussão mais aprofundada. Este tipo de ajuste remete para a importância de uma prática flexível e intencionalmente diferenciada, capaz de dar resposta à diversidade que caracteriza qualquer sala de aula. Como refere Morgado (2004), “o desenvolvimento de processos educativos de qualidade e, portanto, inclusivos no que respeita à sala de aula, passará definitivamente pela capacidade demonstrada pelo professor no sentido de introduzir progressiva e estruturadamente formas de diferenciação nos seus processos de trabalho” (p. 53).

Concluí a atividade com a distribuição dos desafios de consolidação, organizados em três níveis de dificuldade, que permitiram uma diferenciação pedagógica ajustada às necessidades dos alunos. Sempre que necessário, prestei apoio individualizado, procurando manter o equilíbrio entre o incentivo à autonomia e a ajuda direcionada. Esta preocupação com a adaptação das tarefas às necessidades dos alunos

vai ao encontro do que defende Tomlinson (2000), ao sublinhar que os professores devem procurar promover a sua evolução no contexto de uma sala de aula heterogénea, desenvolvendo modelos de gestão curricular que envolvem todos os alunos e ajustando o nível de apoio providenciado, a complexidade das tarefas, os ritmos e os processos de aprendizagem às competências, motivações e perfis de aprendizagem dos alunos.

De forma geral, esta semana deixou-me particularmente consciente da importância da gestão eficaz do tempo pedagógico e da necessidade de ajustar expectativas à realidade do grupo e aos imprevistos que naturalmente surgem. Apesar dos constrangimentos, reconheço o valor das aprendizagens feitas neste processo, sobretudo ao nível da intencionalidade na planificação, da flexibilidade na execução e da capacidade de reflexão imediata e posterior sobre as decisões tomadas.

Acredito que, ao reconhecer estas fragilidades, me coloco num caminho de desenvolvimento profissional contínuo, procurando sempre alinhar a prática e a teoria, com foco na aprendizagem efetiva dos alunos e no meu crescimento enquanto futura docente.

Referências bibliográficas:

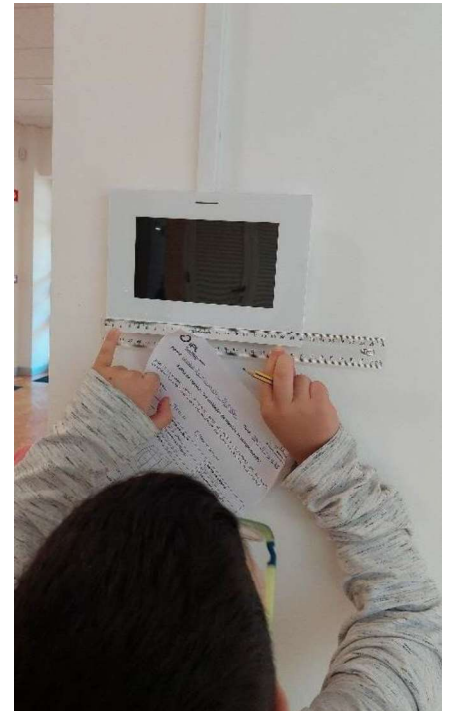
Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Editorial Presença.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma prática diária*. Editorial Presença.

Tomlinson, C. (2000). Differentiated Instruction: Can it Work? *The Education Digest*, 65 (5), pp. 25-31.

Anexos



Figuras 1, 2 e 3 – Alunos a explorar objetos para medir

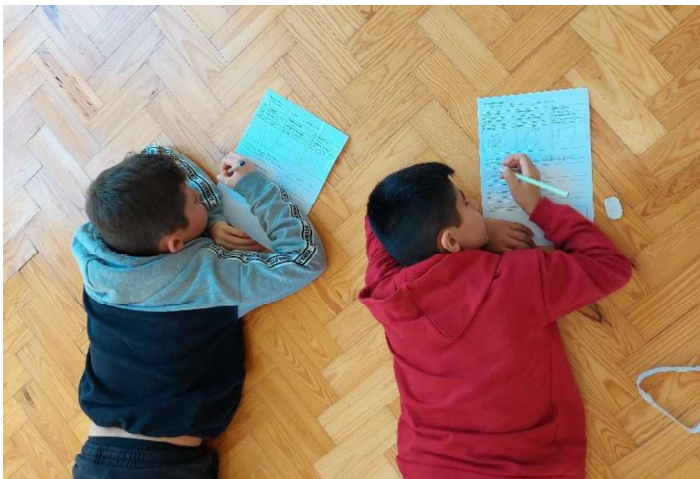


Figura 4 – Alunos a registarem as suas reflexões



Figura 5 – Estação de exploração das expressões

APÊNDICE VI – SEGUNDA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre a semana que passou, sendo mestranda interveniente. Assim, esta reflexão é referente aos dias 31 de março, 1 e 2 de abril.

Na segunda-feira, iniciei a atividade com a entrega do poema "*O Astronauta*" aos alunos, promovendo uma leitura silenciosa seguida da minha leitura em voz alta. Posteriormente, cada aluno leu uma estrofe, previamente sublinhada nas folhas distribuídas, para facilitar a orientação visual e manter o foco. Como o meu objetivo era utilizar o poema como ponto de partida para a introdução dos afixos, acabei por não o explorar tão profundamente quanto poderia. Em vez de dedicar um momento à análise do vocabulário e ao significado de algumas palavras menos comuns no dia a dia dos alunos, limitei-me a uma abordagem superficial do texto.

Refletindo agora, compreendo que poderia — e deveria — ter explorado o texto de forma mais rica e significativa. A leitura consiste, por definição, na atribuição de significado ao que é lido, sendo inseparável do processo de compreensão (Viana et al., 2010). Não se pode, portanto, falar em verdadeira leitura sem que haja interpretação e construção de sentido. O poema apresenta vocabulário que não é habitual no dia a dia dos alunos e, ao não o explorar devidamente, descurei o potencial linguístico e literário que poderia ter sido trabalhado. Este momento revelou como a pressão do tempo ou das expectativas pode, por vezes, condicionar negativamente as nossas decisões pedagógicas. Em futuras situações semelhantes, pretendo investir mais tempo na leitura e compreensão do texto, promovendo a ampliação do vocabulário, a sensibilidade estética e a expressão oral e escrita, antes de transitar para o conteúdo gramatical.

A atividade prática com prefixos e sufixos foi, por outro lado, bastante enriquecedora. A manipulação de peças para formar novas palavras captou a atenção dos alunos e fomentou o entusiasmo, o que é, por si só, um indicador de envolvimento ativo (ver anexos, figura 1). No entanto, observei que a diferenciação pedagógica ainda precisa de ser mais bem planeada. Os alunos com menos dificuldades completaram os exercícios muito rapidamente, enquanto outros ficaram para trás, evidenciando uma desigualdade no ritmo de trabalho que impacta a gestão do tempo e da turma.

Uma estratégia de melhoria que pretendo implementar será a criação de níveis diferenciados de complexidade para as tarefas propostas. Ao diversificar os desafios consoante o perfil dos alunos, poderei não só promover um maior equilíbrio no ritmo da turma, como também assegurar que todos estão a ser desafiados de forma adequada às suas necessidades. O conceito de diferenciação pedagógica assenta na ideia de que todos os alunos podem aprender, desde que lhes sejam proporcionadas estratégias e recursos adaptados às suas especificidades (Tomlinson, 2001). Paralelamente, tenciono experimentar a autoavaliação e o trabalho entre pares, incentivando estratégias como a revisão mútua de respostas, onde os alunos comparam e discutem as suas soluções antes de uma possível correção coletiva, ou a criação de pequenos desafios para quem termina mais cedo, permitindo que expliquem aos colegas o raciocínio seguido. Desta forma, promoverei a colaboração e a partilha de conhecimentos, garantindo que todos os alunos se sintam envolvidos e apoiados no seu processo de aprendizagem. É importante salientar que, fomentar a autonomia e a autorregulação dos alunos contribui para que estes desenvolvam competências de autoaprendizagem e pensamento crítico, tornando-se agentes ativos na construção do seu conhecimento (Tomlinson, 2001).

No seguimento do desafio de consolidação dos afixos, dei início à resolução individual de um problema matemático, que antecedia a formação do *mathteams*, aos alunos que já tinham terminado a tarefa. No entanto, esta transição precoce acabou por comprometer o encerramento da tarefa anterior, algo que deve ser revisto. A “pressa” em avançar para o próximo passo, talvez como forma de manter os alunos ocupados, resultou numa sensação de fragmentação das atividades e não permitiu um verdadeiro momento de sistematização ou reflexão sobre os afixos.

Ainda assim, o trabalho em grupo demonstrou ser uma mais-valia, uma vez que existiu uma interação promocional entre os alunos (ver anexos, figura 2). Freitas e Freitas (2002) mencionam que:

“A interação promocional tem a ver com a ajuda efectiva e eficiente que cada membro do grupo presta aos outros em relação ao processamento de informação, ao *feedback* que permite o progresso, à reflexão que leva a mais elevados raciocínios e capacidade de decisão, ao bom clima que faz com que não haja um nível de *stress* demasiado, mas antes uma motivação elevada.” (p. 29)

A decisão de escolher apenas um elemento por grupo para apresentar a resolução ao quadro, enquanto os restantes verificavam nos seus cadernos, revelou-se uma estratégia eficaz para promover a atenção e a validação coletiva do raciocínio. Escrever no quadro, simultaneamente com a apresentação, foi também útil para os alunos com mais dificuldades acompanharem o raciocínio. No entanto, poderia ter promovido ainda mais a discussão incentivando os alunos a confrontar ideias.

Durante a tarde, abordámos os movimentos da Terra — rotação e translação — com recurso a materiais manipuláveis, como o globo e a lanterna (ver anexos, figura 3). Esta abordagem visual e prática facilitou a compreensão dos conceitos e envolveu os alunos de forma positiva. No entanto, teria sido interessante registar as observações dos alunos ou realizar uma pequena atividade de sistematização para consolidar os conhecimentos adquiridos, uma vez que apenas registei os conceitos no quadro para que pudessem copiar para o seu caderno. A experiência com os ímanes, embora breve, foi muito bem recebida, revelando o entusiasmo dos alunos pela experimentação científica e dando atenção ao registo da previsão dos acontecimentos a testar e, posteriormente, do registo do que se observou (ver anexos, figuras 4 e 5).

Na terça-feira, por não ter uma planificação definida para a manhã, uma vez que tinha terminado o desafio no dia anterior, eu e a minha colega optámos por implementar um ‘roteiro’ de problemas matemáticos. Cada aluno recebeu uma folha de registo e foi resolvendo os problemas individualmente, recebendo um novo assim que terminava o anterior. Esta solução de última hora mostrou-se eficaz para manter os alunos ocupados, trabalhando também o seu raciocínio matemático, mas revelou algumas limitações. Os problemas estavam adequados para aqueles que apresentavam mais dificuldades, mas eram demasiado fáceis para os alunos mais avançados. Ainda assim, percebi que a preocupação em terminar rapidamente para receber o próximo problema levou a uma menor atenção na interpretação dos enunciados, o que pode ter comprometido a qualidade do raciocínio. Para evitar esta situação no futuro, pretendo introduzir desafios com níveis de complexidade ajustáveis e promover momentos de reflexão sobre as estratégias utilizadas, incentivando a compreensão aprofundada em vez da simples rapidez na execução.

Na quarta-feira, realizei um desafio de compreensão leitora. A metodologia seguida — leitura expressiva por mim, leitura silenciosa pelos alunos e nova leitura oral por mim — permitiu vários momentos de contacto com o texto, o que é positivo. Viana et al. (2010) referem que, antes da leitura, pode ser fundamental assegurar que os alunos

possuem o conhecimento necessário para compreender o texto. A ativação de saberes prévios, através da exploração do título, das ilustrações ou de uma breve contextualização, revela-se uma estratégia eficaz para facilitar a apropriação dos conteúdos e potenciar a compreensão. A leitura individual de partes do texto, embora importante para a fluência, poderia ter sido complementada com mais atividades de exploração do conteúdo, para garantir uma verdadeira apropriação do texto. Ainda assim, explorei mais o texto com os alunos recordando os movimentos de rotação e translação da Terra.

Referências Bibliográficas

Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2.^a ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Viana, F., Ribeiro, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S., Pereira, L., (2010) *O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Almedina. [*O ensino da compreensao leitora_da teoria a pratica pedagogica_um programa de intervencao para o 1.º Ciclo do Ensino Basico.pdf](#)

Anexos



Figura 1 – Atividade de manipulação de cartões para a descoberta dos afixos

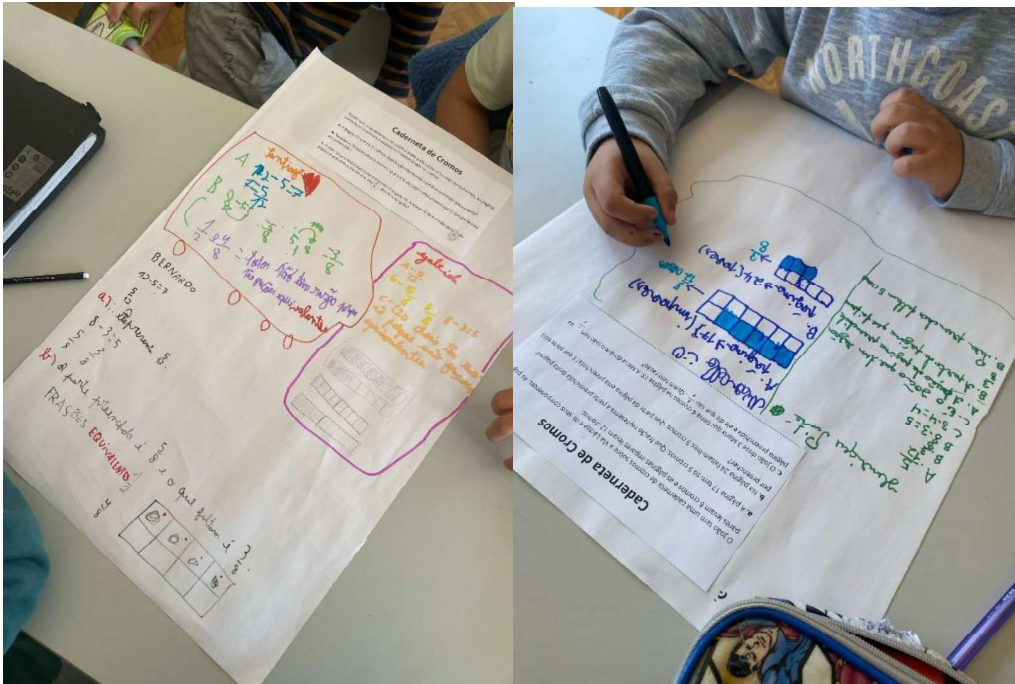


Figura 2 – Algumas resoluções do *mathteam*s com diferentes estratégias



Figura 3 – Movimento de rotação e Translação da Terra



Figura 4 – Atividade experimental com ímanes

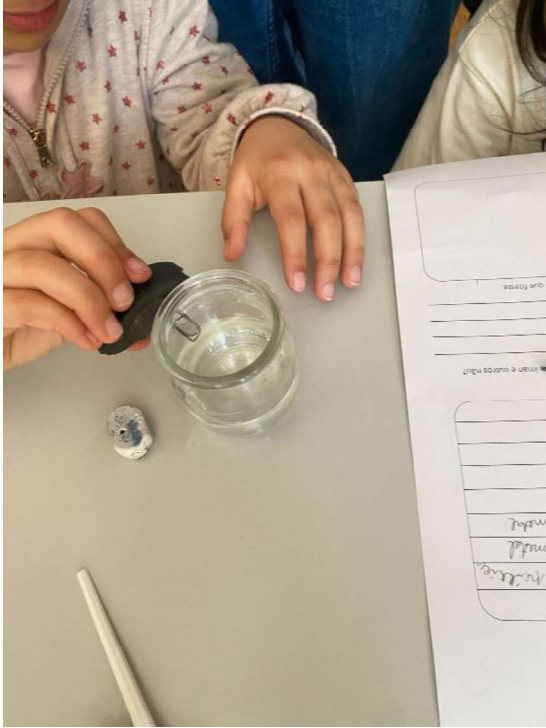


Figura 5 – Atividade experimental com ímanes

APÊNDICE VII – PRIMEIRA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre primeira semana de intervenção conjunta. Assim, esta reflexão é referente aos dias 24, 25 e 26 de março.

A semana de intervenção a pares revelou-se uma experiência enriquecedora na dinamização das atividades. Ao longo das aulas, foi possível observar diferentes formas de interação, aprendizagem cooperativa e estratégias pedagógicas. Contudo, também se identificaram alguns aspetos a melhorar para futuras intervenções, nomeadamente na otimização da participação dos alunos, na gestão da dinâmica dos grupos e na reflexão crítica sobre as atividades realizadas. A aprendizagem cooperativa surge como uma abordagem pedagógica que, antes de ser amplamente fundamentada por uma teoria unificada, se afirmou pela sua eficácia prática (Freitas & Freitas, 2002, p. 21).

Na atividade da manhã de segunda-feira, em que os alunos escreviam três características sobre si sem revelar o seu nome, a minha colega soube aproveitar bem as palavras escolhidas pelos alunos para fomentar a discussão sobre a classificação gramatical. Este foi um momento didaticamente interessante, pois permitiu a exploração do vocabulário e da forma como diferentes palavras podem ser interpretadas no contexto linguístico. Para potencializar esta atividade, no futuro poder-se-ia considerar a introdução de exemplos mais concretos e contextualizados, permitindo que os alunos relacionassem as palavras escolhidas com situações reais do seu quotidiano.

Na classificação morfológica dos elementos da frase, a minha colega aproveitou a forma verbal presente na frase para incentivar os alunos a conjugá-la no mesmo tempo verbal. Esta abordagem revelou-se eficaz na revisão dos tempos verbais, mas poderia ser complementada com estratégias que promovessem uma aprendizagem mais significativa, como a criação de outra frase ou situações do dia a dia onde os alunos aplicassem os tempos verbais de forma espontânea.

Relativamente ao *MathTeams*, a explicação das regras foi acompanhada pela participação ativa dos alunos, o que tornou o momento mais dinâmico. Lopes (2009) salienta que a discussão das regras com os alunos é fundamental para que compreendam

a sua importância, tornando-se mais propensos a segui-las. Contudo, ao dividir a turma em dois grandes grupos (ver anexos, figura 1), depressa se verificou que esta estratégia não era a mais adequada, uma vez que os diferentes ritmos de aprendizagem interferiram na dinâmica das equipas. Assim, em reflexão com a minha colega, percebemos que uma possível solução seria reduzir o tamanho dos grupos, permitindo que os alunos com dificuldades recebessem apoio mais direto dos colegas. Sendo, a aprendizagem cooperativa, uma metodologia facilitadora de uma integração escolar mais fácil e de um desenvolvimento do aluno a todos os níveis, esta torna-se uma estratégia pedagógica recomendada numa educação que se pretende mais intercultural (Costa, 2002, p. 79). Para otimizar ainda mais esta dinâmica no futuro, poder-se-ia considerar a distribuição estratégica dos alunos nos grupos, garantindo um equilíbrio entre diferentes níveis de competência e incentivando o trabalho colaborativo de forma mais equitativa. Adicionalmente, a implementação de funções específicas dentro dos grupos, como um porta-voz, poderia aumentar a responsabilidade de cada aluno e promover um envolvimento mais ativo.

Na minha intervenção da tarde, iniciei com a apresentação das estratégias utilizadas pelos grupos para resolver o problema do *MathTeams*. No entanto, apercebi-me de que muitos alunos se limitavam a ler mecanicamente o que tinham escrito, sem demonstrar um verdadeiro entendimento do raciocínio por detrás das soluções apresentadas. Para contornar esta situação, comecei a questionar sobre as respostas, incentivando os alunos a refletirem sobre o processo que seguiram. Como melhoria futura, poderia ser estabelecido um porta-voz por grupo, que apresentasse apenas as estratégias que fossem diferentes das já partilhadas, promovendo uma discussão mais focada e interativa. Além disso, poder-se-ia adotar uma abordagem de "explicação em cadeia", onde cada aluno contribui para a construção da resposta de forma progressiva, garantindo maior envolvimento e compreensão.

Na escrita criativa sobre o Sistema Solar, a receptividade dos alunos foi notável, uma vez que rapidamente demonstraram entusiasmo em partilhar as suas ideias previamente registadas. A escrita é uma prática imprescindível quer no nosso dia a dia, na escola, quer no meio social (Pereira & Cardoso, 2013). A decisão de construir um texto coletivo a partir das contribuições individuais mostrou-se eficaz na valorização das ideias dos alunos e no incentivo à escrita colaborativa. Para futuras intervenções, poder-se-ia experimentar a escrita em pares ou pequenos grupos, permitindo que os alunos desenvolvam a sua criatividade de forma conjunta antes da elaboração do texto

final. Também seria interessante introduzir momentos de revisão entre pares, onde os alunos analisassem e dessem feedback aos textos dos colegas, promovendo uma consciência crítica sobre o processo de escrita.

A escrita é uma atividade complexa que envolve múltiplas dimensões cognitivas e motoras, sendo essencial para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos. De acordo com Baptista et al. (2011, p. 9), “a escrita é uma atividade com uma complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras”, evidenciando a interação entre diferentes processos mentais e físicos na sua aprendizagem. Além disso, a produção escrita não se limita à simples codificação de palavras, mas exige também a construção de frases e textos coerentes, o que requer um conjunto alargado de competências linguísticas e estruturais, como salientam Franco et al. (2003, p. 25), ao referirem que “na escrita é preciso ter em consideração quer a produção de palavras (codificação) quer a produção de frases e de textos (composição)”. Este processo não ocorre isoladamente, uma vez que a linguagem escrita tem uma origem social e emerge das interações comunicativas entre os indivíduos, sendo influenciada pelo meio em que estão inseridos (Gomes et al., 2016, p. 27). Assim, a escrita deve ser desenvolvida num ambiente que estimule a cooperação e a troca de ideias, proporcionando aos alunos oportunidades significativas para aperfeiçoarem as suas competências de expressão escrita de forma estruturada e criativa.

Em suma, a semana de intervenção a pares proporcionou experiências de aprendizagens significativas. A dinamização de atividades interativas e a promoção do pensamento crítico foram aspetos positivos, mas também se verificaram desafios que podem ser trabalhados em futuras atividades. A adoção de estratégias mais estruturadas para a gestão dos grupos, a promoção de um maior aprofundamento na reflexão sobre as respostas e a introdução de momentos de revisão colaborativa são algumas sugestões de melhoria a considerar. Além disso, o incentivo à participação ativa dos alunos através da diversificação de métodos e dinâmicas pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e motivadora. Desta forma, a intervenção pedagógica tornar-se-á cada vez mais eficaz, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Referências bibliográficas:

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Layout 1](#)
- Costa, R. R. O. (2002). Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (1), pp. 79-98. [Aprender a cooperar e a trabalhar em grupo | Revista Portuguesa de Investigação Educacional](#)
- Franco, M. G., Reis, M. J., & Gil, T. M. S. (2003). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar*. Fundamentos. Ministérios da Educação. [BROCHURASDESIGNA3PAG.CDR](#)
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Gomes, M. C. C., Leal, S. M., & Serpa, M. S. D. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico* (1.ª ed.). Edições Colibri.
- Lopes, J. A. (2009). *Comportamento, aprendizagem e "ensinagem" na ordem e desordem da sala de aula*. Psíquilibrios Edições.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PCEP 3* (1.ª ed.). UA Editora. [Repositório Institucional da Universidade de Aveiro: Atividades para o ensino da língua: produção escrita: 1º e 2º ciclos do ensino básico](#)

Anexos



Figura 1 – Alunos em grupos no MathTeams

APÊNDICE VIII – DÉCIMA PLANIFICAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Fundamentação

Vivemos numa era digital em que o acesso à internet se tornou parte integrante do quotidiano das crianças, mesmo em idades muito precoces. Este acesso, ainda que repleto de potencialidades, traz consigo um conjunto de desafios e riscos que não podem ser ignorados, especialmente no contexto educativo. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se cada vez mais urgente preparar os alunos para uma utilização consciente, segura e crítica da internet. A escola, enquanto espaço privilegiado de aprendizagem, assume um papel essencial na promoção da literacia digital, ajudando as crianças a compreender os benefícios, mas também os perigos associados ao mundo digital.

Segundo Félix (2014), apesar do crescente contacto das crianças com as tecnologias, muitas continuam a desconhecer práticas básicas de segurança online, como a importância de não divulgar dados pessoais, reconhecer conteúdos impróprios ou evitar o contacto com desconhecidos em plataformas digitais. A ausência de orientação adequada por parte de adultos — sejam pais ou professores — agrava esta situação, contribuindo para uma maior vulnerabilidade dos alunos face a riscos digitais. Neste sentido, é fundamental que os educadores integrem no currículo abordagens que fomentem atitudes seguras e a construção de uma postura responsável perante a navegação na internet.

A utilização da internet sem a devida mediação pode também abrir caminho para formas de violência como o bullying e o cyberbullying. O bullying, caracterizado por comportamentos intencionais, repetitivos e com desequilíbrio de poder, pode assumir várias formas — físicas, verbais ou relacionais — e, infelizmente, está presente nas escolas desde os primeiros anos de escolaridade (Raimundo & Seixas, 2009). Já o cyberbullying, que surge com o desenvolvimento das tecnologias, é uma extensão deste fenómeno para o meio digital, onde o agressor pode manter o anonimato e onde a disseminação de mensagens ofensivas é facilitada por redes sociais, chats ou jogos online. Como refere Novo

(2009), esta modalidade de agressão é particularmente perigosa, pois transcende o espaço físico da escola, podendo afetar a criança em qualquer altura do dia e sem uma rede imediata de proteção.

A escola deve, por isso, assumir um papel ativo na prevenção destes comportamentos, promovendo não só a sensibilização para os riscos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais como a empatia, a escuta ativa, a cooperação e o respeito pela diferença. Silva (2015) defende que a criação de programas educativos orientados para a prevenção do bullying, adaptados à faixa etária dos alunos, tem efeitos muito positivos no clima escolar e na qualidade das interações entre pares. Estes programas devem ser participativos, permitindo que os alunos se expressem, identifiquem situações de risco e construam, em conjunto, estratégias de atuação. Da mesma forma, a formação contínua dos docentes é essencial para que saibam identificar sinais de alerta, intervir de forma eficaz e colaborar com as famílias.

Além da abordagem comportamental, é igualmente importante que os alunos compreendam as regras básicas da cidadania digital. Rodrigues e Grácio (2009) mostram que experiências de ensino baseadas em atividades interativas, como jogos, dramatizações ou debates, permitem que as crianças não só adquiram conhecimentos sobre segurança digital, como também interiorizem valores de respeito e responsabilidade online.

Em suma, garantir a segurança das crianças na internet e prevenir situações de bullying e cyberbullying exige um trabalho educativo estruturado, contínuo e articulado. É urgente capacitar os alunos do 1.º Ciclo para um uso ético e seguro da internet, promovendo a sua autonomia digital de forma crítica e informada. O envolvimento da comunidade educativa — professores, alunos e famílias — é indispensável para a criação de um ambiente escolar onde todos se sintam seguros, valorizados e respeitados, tanto no espaço físico como no digital.

Contextualização

A planificação semanal apresentada foi concebida para proporcionar aos alunos do 3.º ano experiências de aprendizagem integradas, desafiantes e significativas, promovendo competências essenciais nas áreas da linguagem, matemática, expressão artística e cidadania digital. As atividades foram organizadas de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, incentivando a autonomia, a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico, em consonância com as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

As manhãs terão início com uma rotina estruturada de escrita, onde os alunos registam a data, copiam o abecedário e escrevem uma frase do dia. Este momento promove a organização pessoal e linguística, a consciência fonológica e a consolidação da ortografia.

Na área da leitura e escrita, será explorado um poema adequado à faixa etária, promovendo a leitura expressiva, a interpretação textual e a sensibilização para o valor estético da linguagem poética. Após a análise do poema, os alunos serão convidados a assumir o papel de poetas, escrevendo um poema original a partir de um tema sorteado. Esta proposta visa desenvolver a criatividade, o vocabulário expressivo e o gosto pela escrita, num ambiente seguro e encorajador.

De seguida, os alunos terão tempo para rever e finalizar os seus poemas, com foco na correção ortográfica e na clareza das ideias. Cada criança realizará ainda uma ilustração criativa, promovendo a expressão artística e a ligação entre imagem e palavra. Posteriormente, os trabalhos serão digitados no computador e publicados no Padlet da turma, criando uma exposição virtual acessível à comunidade educativa. Esta atividade fomenta a literacia digital e valoriza o percurso individual de cada aluno, permitindo-lhes partilhar o seu trabalho com orgulho.

No domínio de Estudo do Meio, será realizada uma sessão sobre segurança na internet, que começa com a leitura de um texto informativo no manual e termina com um jogo interativo no Kahoot. Este momento pretende sensibilizar os alunos para comportamentos responsáveis online, promovendo a literacia mediática e a reflexão sobre riscos e precauções no ambiente digital.

A área da matemática será desenvolvida através de atividades variadas e progressivas. Inicia-se com o Dominó Matemático, em pequenos grupos, promovendo o cálculo mental, a lógica e o espírito colaborativo. De seguida, os alunos resolverão, individualmente, um desafio sobre área e perímetro, consolidando aprendizagens anteriores.

Por fim, os alunos participarão nos Math Teams, uma dinâmica que conjuga o trabalho individual, a discussão em grupo e a apresentação oral de estratégias matemáticas. Esta atividade desafia os alunos a resolverem problemas com maior complexidade, incentivando o raciocínio lógico, a argumentação matemática e a construção conjunta do conhecimento. Ao longo do processo, é promovida a metacognição, com momentos de reflexão e partilha sobre os diferentes caminhos possíveis para alcançar uma solução.

Toda a semana foi pensada de forma a garantir o equilíbrio entre momentos de leitura, escrita, raciocínio matemático, expressão artística e competências digitais, permitindo uma abordagem integrada das áreas curriculares. A participação ativa da mestranda permite um acompanhamento próximo dos alunos, com atenção à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo autonomia, confiança e envolvimento dos alunos no seu percurso educativo.

Área(s)		Aprendizagens Essenciais		Descrição da atividade/Estratégias
Curricular (es)	Domínios e Conteúdos	Aprendizagens a promover		
2 de junho				
Português	Gramática:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a classe de palavras: determinante, quantificador numeral e advérbio; - Utilizar apropriadamente os tempos verbais para exprimir anterioridade, posterioridade e simultaneidade; - Reconhecer a frase a partir dos seus grupos constituintes (grupo 		<p style="text-align: center;">09h – 09h10</p> <p style="text-align: center;">Abertura do dia</p> <p>A aula terá início com uma rotina estruturada de escrita no caderno, promovendo a organização e a concentração dos alunos. As crianças serão convidadas a realizar um conjunto de tarefas simples, começando pela escrita da data completa, reforçando a organização temporal ao identificarem o dia, o mês, o ano e o dia da semana. Em seguida, copiarão o abecedário, consolidando a ordem alfabética e a atenção à grafia correta das</p>

		<p>nominal e grupo verbal) e das funções sintáticas centrais (sujeito e predicado);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor (A, B, G, I, J); - Organizador (A, B, C, I, J). 	<p>letras. Para finalizar esta rotina, escreverão uma frase do dia, incentivando a reflexão sobre a estrutura e o significado das frases e ainda o sumário.</p> <p>Após este momento inicial, será realizada a atividade de expansão frásica, seguindo a mesma dinâmica das semanas anteriores (<i>ver em anexos, figura 1</i>). A mestrandia orientará o processo através de questões desafiadoras que ajudarão as crianças a refletir sobre os diferentes elementos da frase, como o sujeito, a predicado, o local e a forma como o evento ocorre. Durante a atividade, os alunos poderão partilhar as suas frases e, em grande grupo, discutir diferentes estratégias para enriquecê-las. No final, cada criança registará a versão final da frase no caderno, consolidando o conhecimento adquirido.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cadernos diários; • Material de escrita.
<p>Português</p>	<p><u>Oralidade:</u></p> <p>Expressão</p> <p><u>Leitura:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia; - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos. - Ler textos com características poéticas e descritivas associados a 	<p>09h10 – 10h</p> <p>Exploração e interpretação de um poema</p> <p>A atividade terá início com uma conversa informal com os alunos, em grande grupo, durante a qual a mestrandia lançará uma questão provocadora:</p> <p>“Já alguma vez sentiram que, às vezes, quando estamos a ler um poema, parece que estamos a cantar?”</p> <p>“Que as palavras nos transmitem uma ideia de música? E que nos podem contar uma história?”</p>

	<p>diferentes finalidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes de texto. - Compreender textos poéticos escutados ou lidos; - Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicador (A, B, D, E, H); - Conhecedor (A, B, G, I, J). 	<p>A partir desta pergunta, será introduzida a ideia de que os poemas são como músicas feitas de palavras, que transmitem emoções, ideias e imagens através do ritmo e da linguagem.</p> <p>A mestranda apresentará então o poema “A Sombra”, de Luísa Ducla Soares, e fará uma leitura expressiva em voz alta, com o objetivo de captar a atenção e despertar a curiosidade dos alunos. De seguida, será promovido um momento de leitura partilhada, no qual os alunos serão convidados a ler o poema em voz alta, explorando a entoação, o ritmo e a expressividade.</p> <p>Depois da leitura, será dinamizada uma conversa orientada sobre o conteúdo do poema, onde se procurará identificar os sentimentos que transmite, as palavras mais marcantes e as imagens que desperta. Esta partilha será feita com recurso a questões abertas que promovam o pensamento crítico e a interpretação pessoal.</p> <p>Por fim, os alunos realizarão uma ficha de interpretação do poema (<i>ver em anexos, figuras 2 e 3</i>). Esta atividade permitirá consolidar as aprendizagens e avaliar a compreensão leitora, bem como incentivar a reflexão individual sobre o texto.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Desafio de interpretação do poema.
--	---	---

Português			
<p><u>Escrita:</u></p> <p><u>Gramática:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita; - Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento; - Expressar opiniões e fundamentá-las. - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor (A, B, G, I, J) 	<p style="text-align: center;">10h – 10h30</p> <p style="text-align: center;">Início da escrita do poema</p> <p>A atividade terá início com uma conversa informal em grande grupo, na qual a mestrandia lançará o seguinte desafio:</p> <p>“E se hoje cada um de vocês se tornasse poeta por um dia?”</p> <p>Após a pergunta, será explicado que os alunos irão escrever um poema original, a partir de um tema sorteado.</p> <p>Para isso, a mestrandia apresentará um saco com diferentes papéis, cada um contendo um tema simples e apelativo, apropriado ao nível etário dos alunos. Cada criança retirará um papel à sorte. Será dada a possibilidade de trocar de tema com outro que tenha em mente, caso não se sinta confortável com o que lhe calhou.</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O meu animal preferido • Um dia de chuva • As estrelas no céu • A escola dos meus sonhos • Um amigo especial • A magia do mar 	

			<ul style="list-style-type: none"> • A minha estação do ano favorita • Um piquenique no parque • O planeta Terra • Uma viagem imaginária <p>Após o sorteio, os alunos iniciarão a escrita individual do seu poema. Serão encorajados a dar asas à imaginação e a utilizar linguagem expressiva, explorando emoções, sensações e imagens poéticas de forma livre e criativa.</p> <p>Durante a atividade, a mestrandia circulará pela sala, oferecendo apoio e fazendo perguntas que ajudem a desenvolver as ideias dos alunos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – “O que é que te faz lembrar esse tema?” – “Que sentimentos gostavas de transmitir?” – “Consegues encontrar palavras que rimem?” – “Como podes descrever o teu tema com imagens bonitas?” – “Consegues comparar o teu tema a algo inesperado?” <p>O objetivo será proporcionar uma experiência de escrita livre, mas acompanhada, em que os alunos sintam que podem expressar-se com segurança, criatividade e entusiasmo.</p> <p>Material:</p>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Saco com temas para os poemas; • Caderno diário.
Intervalo da manhã (10h30-11h)			
Português	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita; - Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento; - Exprimir opiniões e fundamentá-las; - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (plástica). <p><u>Gramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. <p><u>Interpretação</u> e</p>	<p style="text-align: center;">11h – 12h30</p> <p style="text-align: center;">Terminar o poema e ilustração</p> <p>Neste momento será explicado que cada aluno irá terminar o seu poema e relê-lo com atenção, procurando identificar possíveis correções e melhorias, tanto a nível ortográfico como da organização das ideias. A mestranda incentivará os alunos a lerem o texto em voz baixa, para escutarem o ritmo e o som das palavras, e irá circular pela sala para apoiar este momento de revisão da escrita, sugerindo mudanças ou esclarecendo dúvidas.</p> <p>Serão colocadas algumas questões orientadoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Esta palavra está bem escrita?” – “Faz sentido aquilo que queres dizer aqui?” – “Será que podias usar uma palavra diferente ou mais precisa?” – “O teu poema tem um título que o represente bem?” 	

<p>Educação Artística – Artes Visuais</p>	<p><u>Comunicação:</u> <u>Experimentação</u> e <u>Criação:</u></p>	<p>artísticas; - Captar a expressividade contida na linguagem das imagens.</p> <p>- Integrar a linguagem das artes visuais nas suas experimentações; - Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> - Conhecedor (A, B, G, I, J); - Criativo (A, B, C, D, G); - Respeitador do outro (A, B, E, F, H).</p>	<p>Depois de feita a revisão e, sempre que necessário, a reescrita, os alunos receberão uma folha à parte onde serão convidados a realizar uma ilustração do seu poema. O objetivo será representar visualmente o que escreveram, de forma criativa e expressiva, reforçando a ligação entre texto e imagem. Será também valorizada a atenção ao detalhe e o cuidado estético.</p> <p>Durante este momento mais autónomo, a mestranda continuará a acompanhar individualmente os alunos, incentivando a expressão artística e propondo questões como:</p> <p>– “Que imagem te vem à cabeça quando lês o teu poema?”</p> <p>– “Quais são as cores que combinam com o que escreveste?”</p> <p>– “Consegues desenhar uma cena, um símbolo ou até um sentimento?”</p> <p>Esta atividade pretende finalizar a produção poética, promovendo não só a autocorreção e a valorização do trabalho escrito, mas também o desenvolvimento da expressividade visual e do sentido estético de cada aluno.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Caderno diário; • Folha para ilustração.
---	--	--	---

Almoço (12h30 - 14h)

Inglês (14h – 15h)

<p>Português</p>	<p><u>Escrita:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; - Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita; - Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento; - Expressar opiniões e fundamentá-las. - Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. - Consegue comunicar por texto, utilizando ferramentas digitais, para expressar uma ideia ou opinião, no contexto das atividades de aprendizagem. 	<p style="text-align: center;">15h – 16h</p> <p style="text-align: center;">Passar o poema para o Padlet</p> <p>A atividade terá início com uma breve explicação em grande grupo sobre o objetivo da tarefa: “Agora vamos transformar os nossos poemas em versões digitais, para criarmos uma exposição online que todos poderão visitar! Que título podemos dar à nossa exposição?”</p> <p>Será apresentado aos alunos o Padlet, uma ferramenta digital colaborativa, através da qual será criada uma parede virtual com todos os poemas da turma. A mestrandia explicará que cada aluno terá a oportunidade de copiar cuidadosamente o seu poema para o computador, garantindo que o texto final reflita o trabalho já revisto e corrigido na sessão anterior.</p> <p>Antes de começarem, será feita uma breve demonstração do funcionamento da plataforma: como aceder, onde escrever, como adicionar o título e como incluir a imagem da ilustração feita anteriormente (caso seja digitalizada ou fotografada). Será reforçada a importância de respeitar a ortografia, a pontuação e o formato do poema durante a digitação.</p> <p>Enquanto os alunos trabalham, a mestrandia circulará pela sala para apoiar tecnicamente os alunos, ajudando-os na utilização da ferramenta digital e</p>
<p>TIC – Cidadania Digital</p>	<p><u>Gramática:</u></p> <p><u>Comunicar</u></p> <p><u>Colaborar:</u></p>	<p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <p>- Conhecedor (A, B, G, I, J)</p>	

			<p>assegurando que o conteúdo é bem transposto para o formato online. Estará atenta às dificuldades individuais e poderá colocar questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> – “Reparaste se colocaste todas as estrofes?” – “Será que usaste corretamente as maiúsculas e os sinais de pontuação?” – “O teu poema está a aparecer bem organizado no Padlet?” <p>Esta atividade permitirá aos alunos valorizar o seu trabalho, desenvolver competências digitais e participar na criação de uma exposição online coletiva, acessível às famílias e à comunidade educativa, promovendo o orgulho pelo que escreveram e o sentido de partilha.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário; • Computadores individuais com acesso à internet.
Lanche da tarde (16h – 16h30)			
Português	<p><u>Oralidade:</u></p> <p>Compreensão</p> <p><u>Leitura:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar o essencial de discursos orais; - Identificar, organizar e registar informação relevante. - Ler textos com características narrativas e descritivas associados a 	<p style="text-align: center;">16h30 – 17h30</p> <p style="text-align: center;">Segurança na Internet - jogo</p> <p>A atividade começará com uma conversa orientadora em grande grupo, na qual a mestranda convidará os alunos a refletir sobre o seguinte:</p> <p>“Sabem que usamos muito os computadores e os telemóveis para aprender e para</p>

<p>Estudo do Meio</p>	<p><u>Sociedade</u> / <u>Natureza</u> <u>Tecnologia</u>:</p>	<p>diferentes finalidades; - Ler textos com entoação e ritmo adequados; - Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes de texto. - Reconhecer as potencialidades da <i>internet</i>, utilizando as tecnologias de informação e da comunicação com segurança e respeito, mantendo as informações pessoais em sigilo; - Reconhecer o papel dos <i>media</i> na informação sobre o mundo atual. <u>Descritores do perfil dos alunos:</u> - Conhecedor (A, B, G, I, J); - Organizador (A, B, C, I, J); - Comunicador (A, B, D, E, H).</p>	<p>comunicar... Mas será que a internet é sempre um lugar seguro? Que cuidados devemos ter quando estamos online?”</p> <p>Este momento inicial servirá para ativar conhecimentos prévios e lançar o tema da atividade: a segurança na internet. De seguida, será proposta a leitura das páginas 150 e 152 do manual de Estudo do Meio (<i>ver em anexos, figuras 4 e 5</i>), que aborda comportamentos responsáveis no uso das tecnologias e os principais perigos associados à navegação online. A leitura será feita em voz alta, permitindo a troca de ideias e a clarificação de vocabulário menos familiar.</p> <p>Concluída a leitura e discussão do conteúdo, será explicado que os alunos irão participar num jogo interativo no Kahoot (<i>ver em anexos, figuras 6 a 20</i>), onde responderão a um conjunto de questões relacionadas com os cuidados a ter na internet. O objetivo será verificar o que aprenderam de forma divertida e dinâmica.</p> <p>Cada aluno utilizará o seu computador pessoal para aceder ao jogo. A mestranda apoiará a turma durante o processo, ajudando na entrada na plataforma e esclarecendo dúvidas, sempre que necessário.</p> <p>Durante o jogo, será promovido o espírito de entreajuda e a reflexão crítica, através de questões como:</p> <p>– “Por que é importante ter palavras-passe seguras?”</p> <p>– “O que devemos fazer quando alguém nos envia uma mensagem estranha?”</p> <p>– “Como podemos proteger os nossos dados pessoais?”</p>
-----------------------	--	--	---

			<p>Esta atividade permitirá aos alunos consolidar conhecimentos sobre o uso responsável da internet, desenvolver o sentido crítico, a literacia digital e a responsabilidade individual, num contexto lúdico e colaborativo.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores com acesso à internet; • Kahoot; • Manual do Estudo do Meio – Eureka 3.
--	--	--	---

Referências Bibliográficas

- Félix, C. C. R. (2014). *A segurança na internet no 1.º ciclo do ensino básico: Utilização da internet como recurso educativo na prática supervisionada* [Relatório de estágio de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Novo, C. (2009). Bullying e as tecnologias da comunicação: do uso ao abuso. *Revista Interações*, (13), pp. 187–200.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). Comportamentos de bullying no 1.º Ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa. *Revista Interações*, (13), pp. 164–186.
- Rodrigues, M. R., & Grácio, J. (2009). Uma experiência sobre utilização segura da internet com alunos de 1.º ciclo do ensino básico. In P. Dias & A. Osório (Eds.), *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2009* (pp. 1069–1084). Universidade do Minho.
- Silva, C. M. S. R. (2015). *Criação e implementação de um programa de prevenção do bullying numa escola de Jardim de infância e 1.º ciclo portuguesa* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa].

Anexos



Nome: _____

Data: _____

1. Lê o poema com atenção e completa os espaços em falta.

A _____

Eu tenho uma amiga, a _____
que anda sempre comigo e não fala.
Por mais que eu puxe conversa,
sempre a marotoa se cala.

Logo que corro para o sol,
estende-se a _____ no chão.
Pisam-na todos os pés
e senta-se nela o cão.

Salta para trás e para a frente,
pula para cima, para o lado,
mas parece que está presa
à sola do meu calçado.

Faz tudo aquilo que eu faço:
macaca de imitação!
Até se lhe dou um estalo
me quer dar um safanão.

Eu sou branco, ela é preta,
ando em pé, ela deitada.
Mas nunca nos separamos
até ser noite fechada.

Luís Dúcio Soares, in Poemas do Mentiro e da Verdade

2. O que acontece à sombra quando a criança corre para o sol?

3. Porque é que a autora diz que a sombra é uma "macaca de imitação"?

4. Como é que a autora mostra que a sombra está sempre com a criança? Dá um exemplo do poema.

5. Achas que a sombra é uma boa amiga? Porque?

6. Para além da sombra, que outras coisas estão connosco no nosso dia a dia, mas que nem sempre notamos?

7. Rodeia os nomes nestas frases do poema:

- a) Eu tenho uma amiga, a sombra.
- b) Pisam-na todos os pés.

8. Encontra e copia 2 verbos no presente do indicativo que aparecem no poema.

9. Reescreve a frase no pretérito perfeito.

"A sombra anda sempre comigo e não fala."

10. Classifica morfologicamente os elementos da frase: "Eu tenho uma amiga, a sombra."

Eu - _____

tenho - _____

uma - _____

amiga - _____

à - _____

sombra - _____

APRENDO E APLICO

INTERNET PARA TODOS E PARA TOD@S

A **Internet** está disponível em todo o lado: na escola, em casa, no restaurante, nos autocarros... Mas não foi sempre assim!

Há muitos, muitos anos, os livros eram objetos raros, muito caros e a maioria da população abandonava a escola quando ainda era criança.

Aprenda-se mais pela experiência e o conhecimento era transmitido de forma oral, de **pessoa para pessoa**, nas várias gerações.

Num tempo mais moderno, **aprendia-se pelos livros, enciclopédias e dicionários**.

Entretanto, a obrigatoriedade de ir à escola foi sendo progressivamente alargada, o que atualmente permite uma maior escolarização da população (12.º ano).

Hoje em dia é muito fácil o **acesso à informação**.

A **rádio**, o **telefone**, a **televisão**, os **jornais**, as **revistas** e os **livros** são **meios de comunicação** muito importantes.

A **Internet** tomou mais fácil a comunicação entre as pessoas.

Mesmo quando se encontram no outro lado do mundo é possível comunicar através do **computador**, **tablet**, **smartphone**....

Nos nossos dias, a **Internet** está "ao virar da esquina".
Explica por palavras tuas a afirmação.

BRUNO MAGALHÃES



150

APRENDO E APLICO

SEGURANÇA E INTERNET

As novas tecnologias podem ser muito úteis, mas também podem ser perigosas.

As famílias, as escolas e as pessoas em geral devem prestar muita atenção ao seu uso.

Os perigos da utilização da **Internet** são muitos e são conhecidos pelos **três C**:

- **Conteúdos impróprios e ofensivos** – vários tipos de **violência**, **ódio** e **racismo** chegam facilmente às crianças e jovens, prejudicando o seu desenvolvimento adequado e harmonioso.
- **Contactos pessoais** – obtidos por parte de pessoas mal-intencionadas que usam o **email**, o **chat**, os **jogos online** e os **telemóveis** com a intenção de **enganar**, **ameaçar** ou **fazer mal**. **Nunca cedas os teus contactos pessoais a ninguém**.

- **Comércio** – através da **publicidade** podem enganar-se crianças e jovens, obter-se informação que não deve ser partilhada e vender-se produtos não autorizados.

Para além dos perigos referidos, ainda se consideram estes dois C:

- **Comportamentos não saudáveis** – o **uso abusivo da Internet** pode dar origem a comportamentos que levam à **dependência** e ao aparecimento de doenças.
- **Cópia de documentos** – a cópia de **documentos**, **trabalhos**, **textos** e **imagens** prejudica os direitos dos seus autores e é punida pela lei.

BRUNO MAGALHÃES



152

Figuras 4 e 5 – Manual de Estudo do Meio

O que é a internet?

No passado, como se aprendia mais facilmente?

A Kahoot! quiz slide with a background of a classroom. The top image shows a globe with network lines. Below it are four answer options in colored buttons: a red button with a triangle and 'Um jogo de computador', a blue button with a diamond and 'Uma aplicação', a yellow button with a circle and 'A rede de todos os computadores do mundo', and a green button with a square and 'Um local de pesquisa'. At the bottom, there are two more options: a yellow button with a circle and 'Através da internet', and a green button with a square and 'A jogar jogos'. A green checkmark is visible in the yellow button.

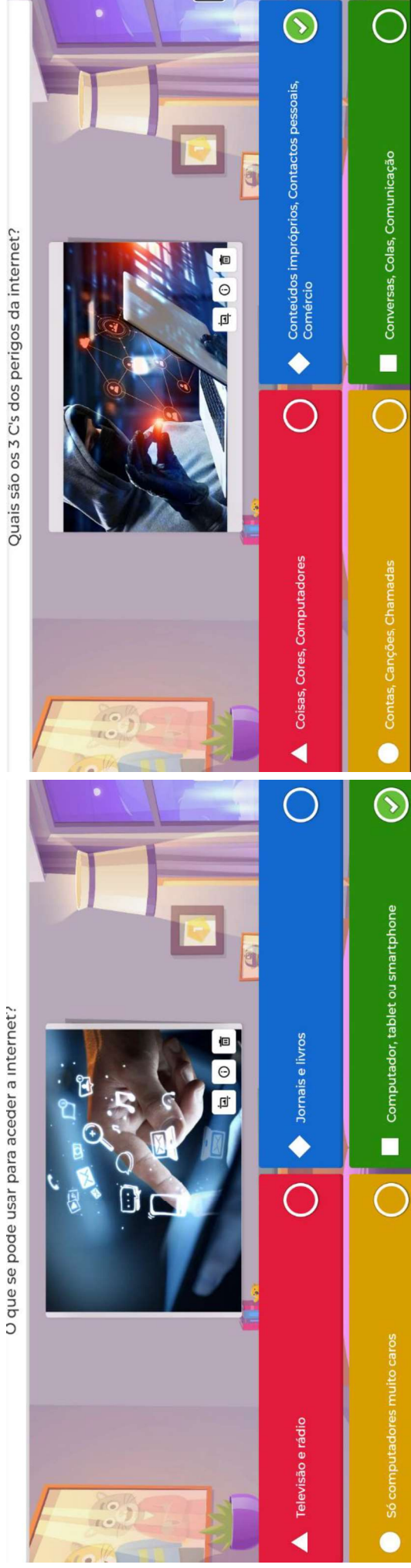
Hoje, como se pode aceder à informação?

O que a internet permite?

A Kahoot! quiz slide with a background of a classroom. The top image shows a person using a laptop with various icons. Below it are four answer options in colored buttons: a red button with a triangle and 'Só nos livros', a blue button with a diamond and 'Apenas com a ajuda de um adulto', a yellow button with a circle and 'Inclu sempre à escola', and a green button with a square and 'Com internet, rádio, jornais, televisão e revistas'. At the bottom, there are two more options: a red button with a triangle and 'Só jogar', and a yellow button with a circle and 'Comer comida de todo o mundo'. A green checkmark is visible in the green button.

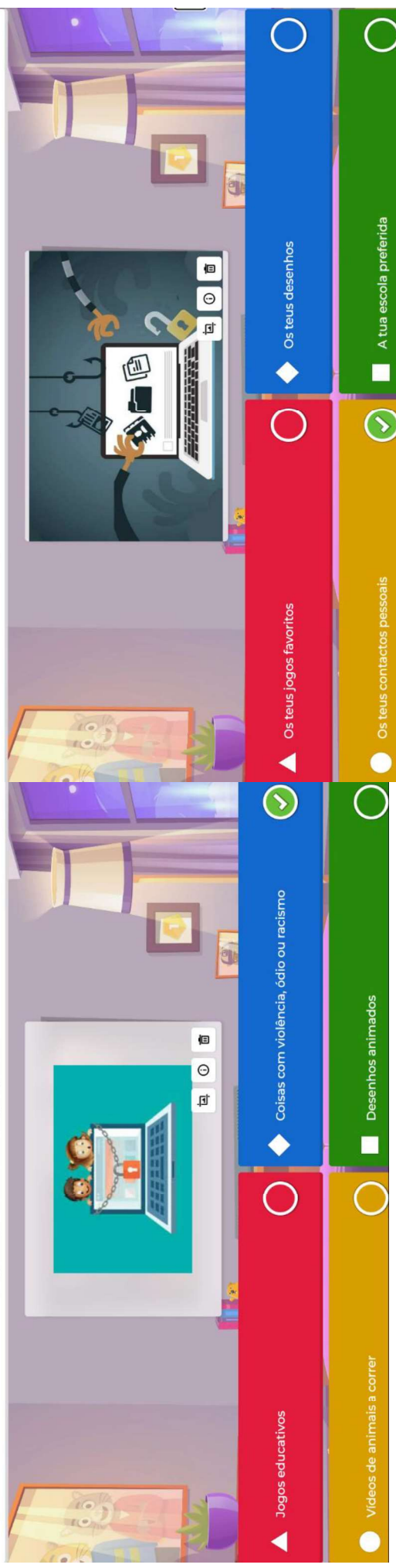
Figuras 6 a 9 – Jogo Kahoot

O que se pode usar para aceder a internet?



Quais são os 3 Cs dos perigos da internet?

O que são conteúdos impróprios?



O que nunca deves partilhar com desconhecidos?

Figuras 10 a 13 – Jogo Kahoot

Por que razão se deve ter cuidado com publicidade online?

Qual destes comportamentos não é saudável com a internet?

Por que os anúncios são aborrecidos

Porque pode haver enganoso ou produtos falsos

Porque nunca mostram vídeos

Usar durante muitas horas sem parar

Usar para aprender coisas novas

Ver vídeos educativos

Jogar só ao fim de semana

O que é o bullying?

O que é o cyberbullying?

Quando alguém repete ações más para assustar ou envergonhar outro

Quando vemos alguém a chorar

Quando contamos uma piada

Um novo jogo online

Bullying feito através das tecnologias digitais

Uma personagem de um filme

Uma aplicação para aprender

Figuras 18 a 20 – Jogo Kahoot

Qual destas atitudes é ciberbullying?

Partilhar um vídeo engraçado com permissão

Enviar emojis a um amigo

Espalhar mentiras ou ameaças por mensagem

Fazer um vídeo com os amigos

O que deves fazer se alguém te fizer ciberbullying?

Responder com insultos

Criticar com o computador

Apagar tudo e fingir que nada aconteceu

Falar com os teus pais ou com um adulto em quem confies

O que nunca deves fazer online?

Usar a internet para fazer trabalhos de pesquisa

Partilhar dados pessoais com desconhecidos

Falar com os teus amigos

Jogar jogos divertidos

Figuras 14 a 17 – Jogo Kahoot

APÊNDICE IX – DÉCIMA REFLEXÃO INDIVIDUAL EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) I, integrada no 2.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi solicitada a realização de uma reflexão sobre a semana que passou, sendo mestranda interveniente. Assim, esta reflexão é referente aos dias 2, 3 e 4 de junho.

Esta semana em que assumi o papel de mestranda interveniente revelou-se particularmente enriquecedora, tanto pela autonomia que pude exercer, como pelas aprendizagens que decorreram da observação contínua das reações e necessidades dos alunos. As atividades propostas, que articularam leitura, escrita, discussão crítica, uso de tecnologias e ainda uma proposta de jogo matemático adaptado, permitiram-me observar diferentes formas de envolvimento e apropriação da aprendizagem por parte dos alunos.

A proposta de escrita de um poema surgiu após uma exploração prévia em grupo de um texto poético, com foco nas suas características estruturais e expressivas. Ainda assim, um dos alunos iniciou a escrita com um registo próximo da narrativa. Esta situação reforça a ideia de que a modelação de géneros textuais não é, por si só, garantia de apropriação. A intervenção que decidi fazer — dar a ler outros poemas — funcionou como andaimagem (*scaffolding*), conceito defendido por Vygotsky e amplamente trabalhado em contexto educativo por Ponte et al. (2003), que enfatizam a importância de apoiar os alunos em momentos-chave do processo, ajustando o tipo de ajuda consoante o seu nível de desenvolvimento.

O sorteio de temas (com liberdade de troca, desde que não se repetissem) foi bem acolhido, promovendo uma sensação de autoria e envolvimento. Essa liberdade, associada à valorização das escolhas dos alunos, é reconhecida como promotora da motivação intrínseca (Pacheco, 2005), essencial sobretudo em tarefas de escrita criativa, que exigem exposição pessoal e investimento emocional.

A maioria dos alunos demonstrou criatividade e empenho, recorrendo pouco à minha ajuda. As principais dificuldades centraram-se na procura de palavras com rima e sentido coerente com o poema. Esta consciência metalinguística e o esforço para manter coerência e coesão são indicadores de desenvolvimento na competência escrita, o que está em consonância com os referenciais propostos por Alves e Mata (2010), que

defendem uma abordagem processual da escrita, baseada em reescrita, revisão e apoio do professor.

Após a revisão individual comigo — onde dei feedback e corrigi eventuais erros — os alunos copiaram os seus poemas, ilustraram-nos e publicaram-nos no Padlet da turma (ver anexos, figura 1). A partilha em ambiente digital permitiu uma valorização pública do trabalho, fomentando a autoestima. Esta dimensão da visibilidade da aprendizagem é destacada por Leal e Zárate (2010), que defendem que as tecnologias devem ser usadas não apenas como ferramenta instrumental, mas como espaço de expressão, comunicação e reflexão.

Noutra atividade, trabalhou-se o tema da segurança na internet e o (ciber)bullying, começando com a leitura e debate de um texto informativo. Este momento de consciencialização e diálogo permitiu que os alunos expressassem as suas experiências e perceções, demonstrando um pensamento crítico em construção. Posteriormente, realizaram um Kahoot com questões sobre os temas abordados. Esta sequência pedagógica — primeiro a exploração e reflexão, depois o jogo digital — permitiu transformar o jogo num recurso de consolidação e não apenas numa estratégia lúdica (ver anexos, figuras 2 e 3). Estudos como os de Pedro, Matos e Matos (2019) apontam que o uso pedagógico da tecnologia, quando intencional e contextualizado, potencia aprendizagens mais profundas e significativas.

Outro momento de interesse foi a leitura e interpretação de um texto em grande grupo, algo que ainda não tinha experimentado com esta turma. A leitura das perguntas foi feita em voz alta, com todos os alunos a acompanharem e responderem à mesma questão ao mesmo tempo, exceto as duas questões de opinião, que foram respondidas individualmente. Esta estratégia permitiu manter um ritmo comum, evitando dispersão e promovendo o foco. No entanto, uma dúvida surgida numa questão de opinião levou-me a perceber que nem todos os alunos compreendem, à partida, o que se espera numa resposta mais subjetiva. Este tipo de situação remete para a importância da metacompreensão e da metacognição, competências que, segundo Silva (2008), devem ser estimuladas desde cedo, pois favorecem uma aprendizagem mais autónoma e autorregulada.

Um momento que senti como desafiante foi a dinamização do jogo de dominó matemático, adaptado aos diferentes níveis dos alunos, dividido em quatro grupos (ver anexos, figuras 4, 5, 6 e 7). A proposta consistia em resolver operações mentais no qual os alunos tinham de verificar as correspondências corretas para dar continuidade às

peças. No entanto, senti alguma dificuldade em estar presente de forma equitativa em todos os grupos, pois exigiam apoio simultâneo, tanto na validação dos cálculos como na organização do jogo. Apesar da preparação prévia com a resolução das primeiras sete peças numa folha ter sido útil para reduzir a carga cognitiva durante o início do jogo (ver anexos, figura 8), apercebi-me de que a gestão da minha atenção como mestranda se tornou menos eficaz na correção de erros de cálculo em alguns grupos.

Esta situação leva-me a refletir sobre a importância de pensar estratégias para garantir maior autonomia nos grupos durante este tipo de atividades. Talvez pudesse ter atribuído um aluno “monitor” por grupo — alguém com mais segurança nos conteúdos — ou ter preparado cartões de autocorreção com os resultados das peças, para que os próprios alunos pudessem verificar com autonomia se os cálculos estavam certos. De acordo com Ponte et al. (2003), promover a autonomia com base em recursos estruturados e papéis colaborativos dentro do grupo é uma forma de garantir maior envolvimento e eficácia na aprendizagem cooperativa.

Além disso, esta experiência sublinha a necessidade de planificar momentos em que a própria estrutura da atividade permita ao professor circular e observar sem ser constantemente solicitado, algo que por vezes escapa quando a intenção é tornar o jogo mais desafiante e adaptado. Esta gestão da complexidade da sala é uma competência em desenvolvimento, e reforça a ideia de que, como defendem Alarcão e Tavares (2003), o professor reflexivo é aquele que está consciente não só do que ensina, mas de como as suas decisões organizacionais afetam o clima da aula e o sucesso das aprendizagens.

Considero que esta semana representou um momento-chave de desenvolvimento profissional. O desafio de gerir tempo, atenção e diferenciação pedagógica levou-me a repensar algumas decisões: será que deveria ter reforçado a exemplificação de poemas antes da escrita? Como posso integrar melhor o feedback entre pares nas partilhas digitais? E de que forma posso promover maior consciência dos diferentes tipos de questões e respostas? Mais do que executar um plano, intervir é um processo de constante escuta e ajuste. A prática reflexiva, defendida por Alarcão (2014), permite precisamente este movimento contínuo entre a ação e a análise crítica, promovendo uma profissionalidade docente sustentada na investigação, na ética e na intencionalidade pedagógica.

Em retrospectiva, esta semana de intervenção permitiu-me refletir sobre o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem, bem como sobre a necessidade de diversificar estratégias para atender à heterogeneidade da turma. A escrita criativa, o uso

das tecnologias de forma pedagógica e os jogos como recurso de consolidação de conteúdos mostraram-se ferramentas ricas e promotoras de envolvimento. No entanto, experiências como a do dominó reforçam que a planificação deve ir além dos conteúdos e incluir aspetos organizativos e de gestão da autonomia dos alunos. Continuar a refletir sobre estas dimensões é essencial para o meu crescimento profissional, e reforça a convicção de que ser professor deve também ser investigador da sua própria prática.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2014). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Alves, M., & Mata, L. (2010). Produção de texto: ensinar e avaliar. *Noesis*, 80, pp. 50–53.
- Leal, J., & Zárata, A. (2010). Literacia digital e produção escrita: práticas em sala de aula. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 3(2), pp. 4–17.
- Pacheco, J. A. (2005). *Currículo: Teorias e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, N., Matos, J. F., & Matos, A. (2019). A integração pedagógica do Kahoot no ensino básico: uma experiência de gamificação. *Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 7(1), pp. 92–108.
- Ponte, J. P., Brocardo, J., & Oliveira, H. (2003). *Investigar para ensinar matemática*. APM.
- Ponte, J. P., Oliveira, H., & Varandas, J. M. (2003). *Investigar para melhorar a prática: Uma introdução à metodologia de investigação-ação*. APM.
- Silva, P. (2008). Leitura e metacognição: Caminhos para uma formação leitora. *Palavra, São Paulo*, 16(2), pp. 53–66.

Anexos



Figura 1 – Apresentação de poemas no Padlet



Figuras 2 e 3 – Jogo no kahoot sobre segurança na internet



Figuras 4 e 5 – Grupos de jogos dominó



Figuras 6 e 7 – Grupos de jogos dominó



Figura 8 – Resolução de operações das 7 primeiras peças

APÊNDICE X – PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA EM CONTEXTO DE 1.º CEB II

Contextualização

Durante esta semana, será implementada uma planificação integradora desenvolvida no âmbito da Unidade Curricular de Didática do 1.º Ciclo do Ensino Básico II, com o objetivo de articular conteúdos e competências de diversas Áreas Curriculares através de experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e centradas nos alunos. A proposta procura promover o envolvimento ativo das crianças, incentivando-as a aprender de forma participativa, reflexiva e colaborativa, a partir dos seus saberes prévios, interesses e referências culturais.

O fio condutor desta planificação será a valorização do património cultural imaterial, com especial enfoque nas danças tradicionais, nos jogos populares e na dramatização, enquanto expressões identitárias e instrumentos pedagógicos com elevado potencial formativo. Neste sentido, serão promovidas atividades que equilibram o trabalho dentro e fora da sala de aula, explorando tanto o movimento como a oralidade, o corpo e a expressão artística como formas válidas de aprender e de estar na escola.

Na área do Estudo do Meio, os alunos serão convidados a refletir sobre práticas culturais do seu quotidiano e da sua comunidade, identificando manifestações festivas, danças, jogos e brincadeiras que fazem parte do património lúdico e social. Esta abordagem servirá de ponto de partida para a integração de aprendizagens nas áreas do Português, da Matemática, da Expressão Artística e da Educação Física.

Ao longo da semana, os jogos tradicionais como o Galo, a Macaca, a Corda e as Pedrinhas serão explorados e adaptados a diferentes conteúdos curriculares. Estas atividades permitirão consolidar aprendizagens através de desafios integrados, reforçando competências como o cálculo mental, a leitura e interpretação de frases, o trabalho cooperativo e a comunicação oral. Serão momentos de grande envolvimento emocional, social e motor, em que o respeito pelas regras e a partilha com os colegas assumem um papel de destaque.

Paralelamente, será ensaiada e apresentada a dramatização da peça “A Padeirinha no Largo da Aldeia”, inspirada em tradições locais e acompanhada por uma dança tradicional infantil (“Ora Bate, Padeirinha!”). Esta atividade, articulada entre a Educação Artística, a Expressão Dramática e a Educação Física, permitirá desenvolver competências de memorização, expressão corporal, cooperação e consciência rítmica, culminando numa apresentação pública dirigida às outras turmas da escola.

A culminância desta planificação — com a apresentação da peça teatral e da dança — pretende não só dar visibilidade ao trabalho desenvolvido, mas também reforçar a confiança, o sentido de pertença e o orgulho pelo património cultural. Esta experiência pretende ainda consolidar aprendizagens de forma interdisciplinar, criativa e emocionalmente significativa. No final da semana, será promovido um momento coletivo de autoavaliação e reflexão com os alunos,

onde poderão analisar o seu percurso, identificar conquistas e dificuldades, e partilhar como se sentiram ao longo das atividades. Esta etapa é fundamental para reforçar a consciência do percurso de aprendizagem e desenvolver o pensamento crítico, a escuta ativa e a valorização do trabalho em grupo.

A conceção desta proposta foi orientada pelos princípios das Aprendizagens Essenciais e do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, procurando garantir coerência pedagógica, intencionalidade didática e valorização da cultura local enquanto motor para a construção de aprendizagens integradas e significativas.

**** Sempre que algum aluno terminar as atividades previstas na planificação, poderá realizar tarefas alternativas, como desafios de consolidação, atividades do manual ou revisões individuais com apoio da mestranda observadora****

Área(s) Curricular (es)	Aprendizagens Essenciais		Descrição da atividade/Estratégias
	Domínios e Conteúdos	Aprendizagens a promover	
Português	Oralidade: Compreensão Expressão	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas; Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com	09h – 09h30 Momento de partilha O momento começará colocando as mesas numa disposição em U, criando desde o início um ambiente envolvente. Cada aluno levará consigo o questionário previamente preenchido em casa com a colaboração da família, contendo informações sobre jogos tradicionais, lengalengas, trava-línguas e músicas populares. A mestranda irá introduzir o momento valorizando o envolvimento das famílias, explicando que cada resposta recolhida é uma peça importante da identidade cultural coletiva da turma. Um a um, os alunos serão convidados a partilhar algo do que descobriram — seja o nome de um jogo desconhecido para os colegas, uma música que os avós ainda hoje cantam ou uma

Dia 1

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Sociedade</p>	<p>respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. <p>Reconhecer vestígios do passado local: costumes e tradições;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e valorizar a diversidade. <ul style="list-style-type: none"> - <u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Participativo (B, C, D, E, F); Respeitador do outro (A, B, E, F, H); Informado (A, B, G, I, J). 	<p>lengalenga divertida. A conversa será conduzida de forma espontânea, com escuta ativa e valorização das contribuições de todos, promovendo a curiosidade entre pares.</p> <p>Para registrar os elementos partilhados, a mestranda atribuirá a um aluno a função de “secretário”, que, com o apoio de uma folha previamente preparada anotará palavras-chave, nomes de jogos e outras expressões que surjam. Este momento marcará simbolicamente o início da exploração das tradições populares, promovendo um sentimento de pertença e despertando o entusiasmo para as atividades práticas que se seguirão.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionários – “Vamos conhecer as nossas tradições!” • Folha do secretário; • Material de escrita.
<p>Educação Artística – Dança</p>	<p>Apropriação e reflexão:</p>	<p>Descobrir diferentes formas de movimentação do corpo;</p> <p>Descobrir diferentes formas de ocupação no espaço;</p> <p>Identificar diferentes estilos e</p>	<p>09h30 – 10h</p> <p>Dança – “A Padeirinha”</p> <p>Após a partilha, a mestranda retomará a folha do questionário, chamando a atenção para um detalhe que poderá ter passado despercebido: o <i>QR Code</i> presente na página. Relembra a turma da presença do código conduzindo assim a atenção para a música tradicional “A Padeirinha”. A mestranda explicará que aquela será a</p>

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Sociedade</p>	<p>gêneros do património cultural e artístico, como danças tradicionais;</p> <p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Crítico (A, B, C, D, G);</p> <p>- Respeitador do outro (A, B, E, F, H).</p>	<p>canção central do projeto e que, tal como aconteceu noutras gerações, também a turma irá dançá-la, dando-lhe vida com o corpo, o ritmo e a alegria.</p> <p>Será anunciado que irão sair para o espaço exterior, onde será ensaiada a coreografia tradicional associada à música.</p> <p>Ao chegar ao exterior, a mestranda organizará os alunos em duplas, conforme a versão escolhida da dança, e começará por mostrar os passos base, explicando os movimentos em simultâneo com o refrão e as estrofes. Os alunos serão convidados a repetir e experimentar os gestos e deslocações, promovendo desde logo a memorização progressiva da sequência coreográfica.</p> <p>A atividade decorrerá num ambiente com espaço para o erro e para a reinvenção espontânea de movimentos, valorizando o envolvimento corporal e emocional dos alunos. Para terminar, será feita uma pequena apresentação em conjunto, reforçando o espírito de grupo e a ligação afetiva ao património popular português.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coluna de som; • Telemóvel com a música.
<p>Educação Artística</p> <p>- Dança</p> <p>Português</p>	<p><u>Apropriação e reflexão:</u></p> <p><u>Oralidade:</u> Expressão</p>	<p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Falar com clareza e articular de</p>	<p>10h – 10h30</p> <p>Exploração da letra – “A Padeirinha”</p> <p>Após o ensaio da coreografia d’ “A Padeirinha”, e com a música ainda presente na memória corporal e auditiva das crianças, a turma, ainda no exterior, irá realizar uma atividade centrada na sua letra. A mestranda explicará que, para além da dança, também as palavras das canções tradicionais são uma forma de transmitir histórias,</p>

	<p>Leitura:</p>	<p>modo adequado as palavras.</p> <p>Ler excertos de textos com entoação e ritmo adequados; Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Crítico (A, B, C, D, G); Leitor (A, B, C, D, F, H, I); Organizador (A, B, C, I, J)</p>	<p>sentimentos e vivências de outros tempos. Propõe-se então que a turma explore a estrutura da letra d’ “Padeirinha” de forma colaborativa.</p> <p>Para isso, cada criança receberá dois versos numa cartolina, correspondentes a metade de uma estrofe (quadra). A mestranda dará o mote inicial apresentando a primeira estrofe completa, lida em voz alta. A partir daí, os alunos serão desafiados a circular pelo espaço, dialogando entre si, de modo a encontrar o par de versos que complete a sua quadra. Quando acreditarem ter encontrado o par certo, sentam-se juntos no chão.</p> <p>Ao longo da atividade, a mestranda circulará pelo espaço, promovendo a reflexão sobre o significado das palavras, a coerência rítmica e a presença de rimas — pistas importantes para a correta organização da letra.</p> <p>Quando todos os pares estiverem reunidos, a turma será desafiada a ordenar-se no espaço, de acordo com a sequência correta das quadras da canção. Um de cada par será responsável por ler a sua estrofe em voz alta, na ordem combinada, reconstruindo assim coletivamente a letra completa d’ “A Padeirinha”. Esta leitura em grupo funcionará não só como exercício de leitura expressiva e compreensão textual, mas também como um momento simbólico de reconstrução da tradição através da participação ativa de todos.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartolinas com frases.
Intervalo da manhã (10h30-11h)			
Português	<u>Oralidade:</u>	Identificar, organizar e registar	11h – 12h

	Compreensão	informação relevante em função dos objetivos de escuta.	Exploração da peça de teatro “A Padeirinha no Largo da Aldeia”
Educação Artística – Expressão Dramática / Teatro	Expressão <u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u> <u>Interpretação e Comunicação:</u> <u>Experimentação</u> <u>Criação:</u>	Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral. Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento; Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências. Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias.	Neste momento dar-se-á início à fase de ensaios, etapa essencial para a apropriação do texto dramático e desenvolvimento da expressividade corporal e oral dos alunos. Os ensaios serão organizados de forma progressiva, começando com leituras dramatizadas e evoluindo para a representação em movimento e com expressão, aproximando gradualmente os alunos da versão final da peça. Inicialmente, a mestranda orientará a leitura em voz alta, já com os papéis definidos, incentivando os alunos a dar vida às suas personagens através da entoação, ritmo e emoção. Serão feitas paragens estratégicas para dar <i>feedback</i> individual e coletivo, reforçando aspetos positivos e propondo sugestões de melhoria. A atenção será especialmente dirigida à clareza na dicção, à projeção vocal e à compreensão das intenções de cada personagem, promovendo uma leitura cada vez mais expressiva e confiante. Ao longo deste processo, será valorizada a autonomia progressiva dos alunos na organização e na gestão do seu papel, promovendo a responsabilidade e a entreatajuda entre pares. A mestranda assumirá o papel de facilitadora, oferecendo orientações, mas também ouvindo sugestões das crianças, numa lógica de coconstrução. Sempre que necessário, poderão ser feitas adaptações no guião ou na encenação, garantindo a inclusão de todos os alunos e o equilíbrio na participação. Numa segunda fase, os alunos serão convidados a levantar-se e a experimentar a deslocação, respeitando o espaço. A mestranda apoiará a marcação dos movimentos, indicando entradas, saídas, posições e interações entre personagens. Sempre que necessário, serão utilizados objetos ou sinais visuais para representar elementos do

Dança	<p style="text-align: center;"><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p>	<p>Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).</p> <p>Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pela mestrandia;</p> <p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Interpretar o seu papel coreográfico em consonância com os contextos.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Criativo (A, C, D, J); Respeitador do outro (A, B, E, F, H); Comunicador (A, B, D, E, H).</p>	<p>cenário, ajudando os alunos a situarem-se no espaço.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coluna de som; • Guião com a peça de teatro.
Português	<p><u>Oralidade:</u> Compreensão</p>	<p>- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos. Falar com clareza e articular de</p>	<p style="text-align: center;">12h – 12h30 Corrida de Sacos</p> <p>A mestrandia propõe uma corrida de sacos inspirada nas brincadeiras tradicionais, com uma vertente interdisciplinar de matemática e português. A atividade decorrerá</p>

Matemática	<p>Expressão</p> <p><u>Gramática:</u></p> <p><u>Números:</u> Cálculo mental Estratégias cálculo mental</p>	<p>modo adequado as palavras.</p> <p>Distinguir sílaba tónica de átona;</p> <p>- Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo;</p> <p>Deduz significador de expressões que não correspondam ao sentido literal.</p> <p>Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo;</p> <p>Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Conhecedor (A, B, G, I, J); Organizador (A, B, C, I, J); - Comunicador (A, B, D, E, H); - A, C, D, E, F, I.</p>	<p>no exterior da escola, onde será preparada uma pista com cones que representará o percurso da corrida e a zona de formação da resposta final.</p> <p>Os alunos serão divididos em equipas de cinco elementos. Cada aluno receberá, de forma aleatória, um cartão com um número, uma operação matemática (+, -, x, :) ou uma palavra (por exemplo, nomes, verbos, artigos).</p> <p>À vez, cada aluno de cada equipa realiza o percurso com o saco, partindo da linha de partida até ao cone delimitador. Ao chegar, permanece no local onde termina o percurso, mostrando o seu cartão à equipa. O colega seguinte deverá observar o(s) cartão(ões) dos colegas que já se encontram na linha de chegada e decidir estrategicamente a sua posição, de forma a contribuir para a construção correta de uma conta matemática ou frase com sentido.</p> <p>O desafio termina quando todos os membros da equipa estiverem posicionados e a resposta final estiver completa e coerente. A atividade pretende promover, para além da atividade física, o raciocínio lógico, a leitura, a previsão e o trabalho em equipa, numa dinâmica divertida e desafiante.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 sacos de serrapilheira; • Palavras/números em cartolina.
------------	--	---	---

Almoço (12h30 - 14h)**Inglês (14h – 15h)**

Português	<p><u>Oralidade:</u> Compreensão</p> <p>Expressão</p> <p><u>Gramática:</u></p>	<p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Distinguir sílaba tónica de átona; - Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo; Deduz significador de expressões que não correspondam ao sentido literal.</p>	<p style="text-align: center;">15h – 16h Jogo do Lencinho</p> <p>Com a letra da música “A Padeirinha” reconstruída e a memória cultural ainda viva nas palavras partilhadas, a mestranda introduzirá o próximo: os jogos tradicionais. A turma será convidada a refletir brevemente sobre o que são jogos tradicionais que, tal como a música, também os jogos fazem parte do património imaterial português.</p> <p>A mestranda apresentará então o primeiro jogo: o Jogo do Lencinho, que será adaptado para integrar conteúdos curriculares. A turma será dividida em duas equipas de cinco elementos e, a cada elemento de cada equipa, será atribuído um número entre 1 e 5, sendo que os mesmos números existirão em ambas as equipas. A mestranda posicionar-se-á ao centro, com um lenço na mão.</p> <p>Antes de cada ronda, a mestranda lançará uma pergunta relacionada com conteúdos das aprendizagens essenciais do 3.º ano. Após colocar a questão, a mestranda deixará um breve momento para pensarem na resposta e de seguida, em voz alta, chamará o número. Caso sinta necessidade, repetirá a questão após um dos alunos agarrar o lenço. Os dois alunos com esse número — um de cada equipa — correrão até ao centro para tentar agarrar o lenço. Quem o apanhar terá a oportunidade de responder à pergunta.</p> <p>Se a resposta estiver correta, o aluno poderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltar para a sua equipa, garantindo 1 ponto;
Matemática	<p>Números: Cálculo mental Estratégias cálculo mental</p>	<p>Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo; Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p>	

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Sociedade:</p>	<p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Conhecedor (A, B, G, I, J); Organizador (A, B, C, I, J); - Comunicador (A, B, D, E, H); - A, C, D, E, F, I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tentar correr até à equipa adversária sem ser apanhado pelo colega com o mesmo número, o que valerá 2 pontos. • Se for apanhado antes de lá chegar, o ponto não será contabilizado (esta vertente do jogo estimulará o raciocínio rápido, a tomada de decisão estratégica e a cooperação entre pares). <p>Durante o jogo, a mestranda introduzirá duas palavras-chave surpresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Gelo” – todos os participantes devem ficar imóveis, sem se mexerem; • “Fogo” – qualquer elemento de qualquer equipa pode correr para tentar agarrar o lenço e responder à pergunta, independentemente do número chamado. <p>Estas variáveis conferem ao jogo maior dinâmica, promovendo a atenção, a escuta ativa e o controlo corporal. O jogo funcionará não só como momento de exercício físico e convívio lúdico, mas também como forma ativa e envolvente de consolidação de aprendizagens.</p> <p><i>*Nota: Em rondas seguintes, e com o intuito de desafiar ainda mais o pensamento lógico-matemático, a mestranda poderá substituir a chamada direta do número por uma operação matemática simples. Por exemplo, em vez de dizer “número 3”, dirá “2 + 1”; ou, no lugar do “4”, poderá dizer “26 - 22”. Assim, só os alunos que resolverem corretamente a operação perceberão que devem correr, reforçando o cálculo mental de forma contextualizada. *</i></p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 lenço; • 1 apito; • Desafios para colocar oralmente.
<p>Lanche da tarde (16h – 16h30)</p>			

Português	<u>Oralidade:</u> Compreensão Expressão <u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta. - Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral. - Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento; - Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências. Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – monólogo ou 	<p style="text-align: center;">16h30 – 17h30</p> <p style="text-align: center;">Ensaio da peça de teatro “A Padeirainha no Largo da Aldeia”</p> <p>Neste momento dar-se-á início à fase de ensaios, etapa essencial para a apropriação do texto dramático e desenvolvimento da expressividade corporal e oral dos alunos. Os ensaios serão organizados de forma progressiva, começando com leituras dramatizadas e evoluindo para a representação em movimento e com expressão, aproximando gradualmente os alunos da versão final da peça.</p> <p>Inicialmente, a mestranda orientará a leitura em voz alta, já com os papéis definidos, incentivando os alunos a dar vida às suas personagens através da entoação, ritmo e emoção. Serão feitas paragens estratégicas para dar <i>feedback</i> individual e coletivo, reforçando aspetos positivos e propondo sugestões de melhoria. A atenção será especialmente dirigida à clareza na dicção, à projeção vocal e à compreensão das intenções de cada personagem, promovendo uma leitura cada vez mais expressiva e confiante.</p> <p>Ao longo deste processo, será valorizada a autonomia progressiva dos alunos na organização e na gestão do seu papel, promovendo a responsabilidade e a entreadua entre pares. A mestranda assumirá o papel de facilitadora, oferecendo orientações, mas também ouvindo sugestões das crianças, numa lógica de coconstrução. Sempre que necessário, poderão ser feitas adaptações no guião ou na encenação, garantindo a inclusão de todos os alunos e o equilíbrio na participação.</p> <p>Numa segunda fase, os alunos serão convidados a levantar-se e a experimentar a deslocação, respeitando o espaço. A mestranda apoiará a marcação dos movimentos, indicando entradas, saídas, posições e interações entre personagens. Sempre que necessário, serão utilizados objetos ou sinais visuais para representar</p>
-----------	---	---	---

Educação Artística – Dança	<p><u>Experimentação</u> <u>Criação:</u></p> <p><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p>	<p>diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). - Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pela mestrandia; - Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico. - Interpretar o seu papel coreográfico em consonância com os contextos. <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Criativo (A, C, D, J); - Respeitador do outro (A, B, E, F, H); <p>Comunicador (A, B, D, E, H).</p>	<p>elementos do cenário, ajudando os alunos a situarem-se no espaço.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coluna de som; • Guião com a peça de teatro.
Dia 2			
Português	<u>Oralidade:</u> Compreensão	Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas	09h – 10h Jogo do Galo

<p>Matemática</p>	<p>Expressão</p> <p><u>Gramática:</u></p> <p>Números: Cálculo mental Estratégias cálculo mental</p> <p><u>Sociedade:</u></p>	<p>conhecidos.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Distinguir sílaba tónica de átona; - Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo; Deduz significador de expressões que não correspondam ao sentido literal.</p> <p>Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo; Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p>	<p>A atividade consistirá na dinamização do jogo tradicional do Galo, numa versão de grande dimensão, permitindo a participação ativa de todos os alunos. O objetivo principal será aliar o raciocínio estratégico e a cooperação à consolidação de conhecimentos das áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio.</p> <p>Os alunos serão organizados em duas equipas. O “tabuleiro” do jogo será apresentado em formato ampliado no chão e cada equipa terá um conjunto de peças identificadoras (círculos e cruzes em cartão colorido).</p> <p>Antes de colocar uma peça no “tabuleiro”, o aluno deverá responder a uma questão surpresa sobre conteúdos previamente trabalhados em aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se acertar, poderá colocar a sua peça no local escolhido. • Se errar, perde a vez e o jogo passa para a equipa adversária. <p>A atividade será acompanhada pela mestranda, que lançará os desafios, validará as respostas e assegurará o cumprimento das regras do jogo. A equipa vencedora será aquela que conseguir alinhar três peças seguidas — na horizontal, vertical ou diagonal — ou, em caso de empate, a que tiver acumulado mais respostas corretas.</p> <p>Este jogo permitirá desenvolver a cooperação, a tomada de decisão, o raciocínio lógico, bem como o reforço de aprendizagens de forma lúdica e motivadora, promovendo o envolvimento de todos os alunos numa experiência educativa desafiante e divertida.</p> <p>Material:</p>
-------------------	--	--	---

		<p>Conhecedor (A, B, G, I, J); Organizador (A, B, C, I, J); - Comunicador (A, B, D, E, H); A, C, D, E, F, I.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Peças para jogo do galo; • Questões surpresa.
<p>Educação Artística – Dança</p>	<p><u>Apropriação reflexão:</u></p>	<p>Descobrir diferentes formas de movimentação do corpo; Descobrir diferentes formas de ocupação no espaço; Identificar diferentes estilos e gêneros do património cultural e artístico, como danças tradicionais; Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Crítico (A, B, C, D, G); Respeitador do outro (A, B, E, F, H).</p>	<p style="text-align: center;">10h – 10h30</p> <p style="text-align: center;">Ensaio dança “A Padeirinha”</p> <p>O momento será dedicado ao ensaio da dança tradicional “A Padeirinha”, com o objetivo de preparar a apresentação final para as restantes turmas da escola. Este ensaio permitirá às crianças rever e consolidar os movimentos coreografados, praticar a coordenação em grupo e aperfeiçoar a expressão corporal ao ritmo da música.</p> <p>Durante o ensaio, a mestrandia orientará a organização espacial dos alunos, assegurando que cada criança compreende o seu lugar e os tempos da dança. Serão também dadas indicações sobre a postura, a sincronia dos movimentos e a expressão facial, incentivando o envolvimento e a vivacidade na performance.</p> <p>Este momento assume-se como uma oportunidade para reforçar o espírito de grupo, o sentido de responsabilidade e o compromisso com o trabalho coletivo, promovendo a confiança e o entusiasmo dos alunos para a apresentação pública.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coluna de som; • Música “A Padeirinha”.
<p>Estudo do Meio</p>	<p><u>Sociedade:</u></p>		

Lanche da manhã (10h30 – 11h)

<p>Português</p>	<p><u>Oralidade:</u> Compreensão</p> <p>Expressão</p> <p><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p>	<p>Identificar, organizar e registrar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; - Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral.</p> <p>Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento;</p> <p>Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.</p> <p>Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura - monólogo ou diálogo; segmentação - cenas, atos, quadros, etc.; componentes</p>	<p>11h – 12h30</p> <p>Ensaio da geral da peça de teatro “A Padeirinha no Largo da Aldeia”</p> <p>A atividade corresponderá ao ensaio geral da peça de teatro “Padeirinha no Largo da Aldeia” preparada ao longo das semanas, baseada na canção tradicional “Ora bate, Padeirinha”. Este momento terá como objetivo permitir uma última preparação antes da apresentação final às outras turmas, proporcionando às crianças a oportunidade de testar a fluência, a expressividade, a projeção de voz e os movimentos já ensaiados.</p> <p>A mestranda assumirá o papel de orientadora, acompanhando o grupo ao longo da dramatização e oferecendo apoio pontual sempre que necessário. Serão recriadas todas as condições do momento de apresentação (cenário, figurinos, marcações em palco e entradas/saídas), permitindo aos alunos vivenciar o ambiente da atuação de forma realista.</p> <p>Durante o ensaio, serão observados e ajustados, se necessário, aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clareza na fala e entoação das falas; • Expressão corporal e gestual; • Articulação entre as personagens; • Transições entre cenas e movimentos no espaço. <p>Após o ensaio geral, realizar-se-á uma breve reflexão coletiva reforçar a confiança dos alunos e garantir que todos se sentem preparados para o momento final de apresentação.</p> <p>Material:</p>
------------------	--	--	--

Educação Artística – Dança	<p><u>Experimentação</u> <u>Criação:</u></p> <p><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p>	<p>textuais – falas e didascálias.</p> <p>Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).</p> <p>Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pela mestrandia;</p> <p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Interpretar o seu papel coreográfico em consonância com os contextos.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Criativo (A, C, D, J); Respeitador do outro (A, B, E, F, H); Comunicador (A, B, D, E, H).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guião do teatro; • Adereços de cada personagem.
Almoço (12h30 - 14h)			
Português	<p><u>Oralidade:</u> Compreensão</p>	<p>- Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</p>	<p>14h – 15h Jogo da Corda</p>

<p>Estudo do Meio</p>	<p>Expressão</p> <p><u>Gramática:</u></p> <p><u>Números:</u> Cálculo mental Estratégias cálculo mental</p> <p><u>Sociedade:</u></p>	<p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Distinguir sílaba tónica de átona;</p> <p>- Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo;</p> <p>Deduz significador de expressões que não correspondam ao sentido literal.</p> <p>Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo;</p> <p>Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p> <p>Reconhecer vestígios do passado: costumes e tradições.</p>	<p>A atividade terá início com o jogo tradicional da corda, com o objetivo de explorar, de forma lúdica, o conceito de força abordado na área de Estudo do Meio. Antes do início do jogo, será feita uma breve recordação com os alunos sobre a força e o esforço físico necessário para deslocar objetos ou, neste caso, vencer a resistência da equipa adversária. Serão levantadas questões como:</p> <p>“Neste tipo de jogo utilizamos uma força de puxar ou empurrar?”</p> <p>“Como é que conseguimos aumentar a força da nossa equipa?”</p> <p>Cada equipa terá uma caixa com cartões que contém operações matemáticas simples (adições, subtrações, multiplicações). O primeiro aluno corre até à caixa, retira um cartão e resolve oralmente a operação perante um elemento da equipa adversária, que valida a resposta:</p> <p>Se acertar, corre de volta e dá lugar ao próximo colega;</p> <p>Cada aluno realiza a estafeta duas vezes;</p> <p>Cada resposta correta vale 2 pontos; se houver erro e o colega seguinte responder corretamente, a equipa recebe 1 ponto.</p> <p>2.ª Estafeta – Corre com a Palavra</p> <p>Nesta prova, os alunos correm até à caixa da sua equipa, onde se encontram cartões com questões de conteúdos lecionados e previamente. A validação é feita por um colega da equipa adversária;</p> <p>Se a resposta estiver correta, o aluno regressa e dá lugar ao próximo;</p> <p>Cada aluno participa duas vezes;</p>
-----------------------	---	--	---

	<p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u> Conhecedor (A, B, G, I, J); Organizador (A, B, C, I, J); - Comunicador (A, B, D, E, H); A, C, D, E, F, I.</p>	<p>Aplica-se o mesmo sistema de pontuação: 2 pontos por resposta correta direta, 1 ponto se for necessário passar ao colega seguinte para responder.</p> <p>3.^a Estafeta – Jogo das Pedrinhas (jogo que surgiu na pesquisa efetuada por um aluno)</p> <p>Nesta fase, cada aluno realizará o tradicional jogo das pedrinhas duas vezes, promovendo a concentração e a destreza manual. A versão do jogo será a seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descrição do jogo das pedrinhas:</i> <ul style="list-style-type: none"> o Cada aluno recebe três pequenas pedrinhas; o <p>Esconde as mãos atrás das costas com as pedrinhas;</p> <p>Os alunos serão divididos em duas equipes equilibradas, que disputarão entre si o tradicional jogo da corda, aplicando os seus conhecimentos sobre o efeito da força no movimento dos corpos.</p> <p>Após a primeira ronda, a equipa vencedora avançará para a realização de um percurso de estafetas com desafios interdisciplinares, enquanto a equipa que perdeu terá um papel ativo de validação das respostas dadas, promovendo assim o envolvimento e a colaboração entre todos.</p> <p>1.^a Estafeta – Corre e Conta o Com uma só mão, guarda 0, 1, 2 ou 3 pedrinhas, mostrando a mão fechada para o seu par;</p> <ul style="list-style-type: none"> o Um dos jogadores tenta adivinhar a soma que os dois jogadores têm nas mãos que estão à frente.
--	---	---

			<p>Repetição do Jogo da Corda</p> <p>Após todas as estafetas, as equipas voltam ao posto inicial que é o jogo da corda, repetindo o processo. A equipa que vence o jogo da corda ganha de imediato 5 pontos.</p> <p>Esta atividade promove a integração curricular, a cooperação entre pares, o desenvolvimento motor e cognitivo, e valoriza ainda os jogos tradicionais como recursos educativos, aliados ao prazer de aprender em movimento.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corda; • Caixa com as questões para a primeira e segunda estafeta; • Pedrinhas.
<p>Português</p>	<p><u>Oralidade:</u></p> <p>Compreensão</p> <p>Expressão</p> <p><u>Gramática:</u></p>	<p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Distinguir sílaba tónica de átona;</p> <p>Conjugar verbos regulares e irregulares no presente, pretérito perfeito e no futuro do modo indicativo;</p>	<p>15h – 16h</p> <p>Jogo da macaca</p> <p>A atividade consistirá na dinamização do jogo tradicional da macaca, adaptado de forma interdisciplinar para integrar conteúdos de Matemática, Português e Estudo do Meio. Esta proposta visa promover a articulação entre o movimento, o raciocínio e a cooperação, num ambiente lúdico e de aprendizagem ativa.</p> <p>Os alunos serão divididos em duas equipas, incentivando o trabalho colaborativo e o espírito de grupo. Cada criança, por sua vez, realizará o percurso da tradicional macaca (saltando com um pé ou com os dois, conforme as casas), até chegar à casa 9, onde se encontrará o desafio final. Antes de se virar para regressar, deverá responder a uma questão surpresa, retirada de um conjunto previamente preparado, com perguntas variadas sobre os conteúdos curriculares abordados recentemente.</p>

Matemática	<p><u>Números:</u> Cálculo mental Estratégias cálculo mental</p>	<p>Deduz significador de expressões que não correspondam ao sentido literal.</p> <p>Compreender e usar com fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo;</p> <p>Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental.</p>	<p>O funcionamento da atividade será o seguinte:</p> <p>Se o aluno responder corretamente, ganha 2 pontos para a sua equipa.</p> <p>Se errar, o colega seguinte da mesma equipa poderá entrar no jogo e tentar responder.</p> <p>Caso acerte, a equipa soma 1 ponto.</p> <p>O jogo decorre de forma alternada entre as equipas e será cronometrado para manter o ritmo e dinamismo.</p> <p>A equipa que somar mais pontos no final do tempo estipulado será a vencedora.</p> <p>Durante a atividade, a mestranda interventive acompanhará os alunos, lançando os desafios, mediando o jogo e a mestranda observadora fará o registo da pontuação, cronometrando o tempo de cada equipa.</p> <p>Este jogo permitirá consolidar aprendizagens de forma dinâmica, integrando movimento, estratégia, pensamento crítico e cooperação, respeitando o ritmo e o papel ativo de cada aluno no grupo.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questões para responder.
Lanche da tarde (16h – 16h30)			
Português	<p><u>Oralidade:</u> Compreensão:</p>	<p>Identificar, organizar e registar</p>	<p>16h30 – 17h</p>

<p>Educação Artística</p> <p>– Expressão Dramática / Teatro</p>	<p><u>Expressão.</u></p> <p><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p> <p><u>Experimentação</u> <u>Criação:</u></p>	<p>informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p> <p>Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento;</p> <p>Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambiências.</p> <p>Reconhecer, em produções próprias ou de outrem, as especificidades formais do texto dramático convencional: estrutura – monólogo ou diálogo; segmentação – cenas, atos, quadros, etc.; componentes textuais – falas e didascálias.</p>	<p>Apresentação da peça de teatro - “Padeirinha no Largo da Aldeia”</p> <p>A atividade será dedicada à apresentação às outras turmas. da peça de teatro “Padeirinha no Largo da Aldeia”, preparada ao longo das semanas, baseada na canção tradicional “Ora bate, Padeirinha”. Este momento terá como objetivo permitir uma última preparação antes da apresentação final às outras turmas, proporcionando às crianças a oportunidade de testar a fluência, a expressividade, a projeção de voz e os movimentos já ensaiados.</p> <p>A mestranda assumirá o papel de orientadora, acompanhando o grupo ao longo da dramatização e oferecendo apoio pontual sempre que necessário. Serão recriadas todas as condições do momento de apresentação (cenário, figurinos, marcações em palco e entradas/saídas), permitindo aos alunos vivenciar o ambiente da atuação de forma realista.</p> <p>Durante o ensaio, serão observados e ajustados, se necessário, aspetos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clareza na fala e entoação das falas; • Expressão corporal e gestual; • Articulação entre as personagens; • Transições entre cenas e movimentos no espaço. <p>Após o ensaio geral, realizar-se-á uma breve reflexão coletiva reforçar a confiança dos alunos e garantir que todos se sentem preparados para o momento final de apresentação.</p> <p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guião do teatro;
---	--	--	--

<p>- Dança</p>	<p><u>Apropriação</u> <u>Reflexão:</u></p> <p><u>Interpretação</u> <u>Comunicação:</u></p>	<p>Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.).</p> <p>Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pela mestrandia;</p> <p>Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico.</p> <p>Interpretar o seu papel coreográfico em consonância com os contextos.</p> <p><u>Descritores do perfil dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Criativo (A, C, D, J); - Respeitador do outro (A, B, E, F, H); - Comunicador (A, B, D, E, H). 	<ul style="list-style-type: none"> • Adereços de cada personagem.
			<p>17h – 17h30 Autoavaliação</p> <p>A atividade terá início com um momento individual de autoavaliação, no qual cada</p>

			<p>aluno preencherá uma folha com umas breves questões de reflexão sobre a sua participação nas atividades realizadas nas últimas <i>semanas</i>: os jogos tradicionais, a dança da música “Ora bate, Padeirinha” e a apresentação da peça de teatro baseada na mesma canção.</p> <p>De forma simples e acessível, os alunos serão convidados a responder, por escrito, a questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"De que atividade gostei mais? Porquê?"</i> • <i>"Sentiu-me confortável a participar? O que correu melhor para mim?"</i> • <i>"Houve algo que me custou mais? O que poderia melhorar da próxima vez?"</i> • <i>"O que aprendi com estas atividades?"</i> <p>Depois do preenchimento das folhas de autoavaliação, será dinamizada uma conversa em grande grupo, orientada pela mestranda, que incentivará a partilha e a reflexão conjunta. A conversa partirá das experiências vividas e permitirá valorizar o empenho e o progresso de cada um, fomentando o pensamento crítico e a escuta ativa.</p> <p>Algumas questões que orientarão este momento de diálogo incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"O que significou mais para vocês nestas atividades?"</i> • <i>"O que aprenderam com os jogos tradicionais e com a dança?"</i> • <i>"Como se sentiram no momento de apresentar a peça de teatro às outras turmas?"</i> • <i>"O que foi mais fácil? E o que foi mais desafiante?"</i> • <i>"Acham importante prepararmos coisas para apresentar aos outros? Porquê?"</i>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> • <i>"O que fariam diferente numa próxima apresentação?"</i> <p>Este momento de avaliação formativa terá como objetivo promover a autoconsciência, a valorização do percurso individual e coletivo e o reforço das aprendizagens através da reflexão partilhada, num ambiente seguro e de respeito mútuo.</p> <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folhas de autoavaliação; • Material de escrita.
--	--	--	---

APÊNDICE XI – AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE REGISTOS AUDIOVISUAIS



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE IMAGENS

Exmo.(a) Sr.(^a) Encarregado de Educação,

Nós, Júlia Marques e Rute Santos, alunas do 1.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB no Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), solicitamos a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), XXXXXXXXXX, no âmbito das atividades letivas a realizar durante a nossa Prática Pedagógica em contexto de Creche entre o período de 9/10 a 10/01.

Estes registos serão apenas utilizados para fins académicos, de modo que, a identidade e privacidade das crianças esteja assegurada. Acrescentamos ainda, que o rosto das crianças não será visível.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Autorizo a recolha de imagem da criança _____.

Não autorizo a recolha de imagem da criança _____.

Assinatura do Encarregado de Educação.

Data

____/____/____

APÊNDICE XII – TRANSCRIÇÃO DETALHADA DOS REGISTOS AUDIOVISUAIS
RECOLHIDOS

Descrição dos vídeos recolhidos:

Tabela 2 Descrição dos vídeos da criança A.

<u>Criança A.</u>					
Data	Hora	Tempo	Utensílios usados na refeição	Intervenientes no momento da refeição	Descrição
14.11.2023 V1	10h57	10min 05s	cadeira de alimentação, prato, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. enquanto o adulto mexe a sopa com uma colher para arrefecer, a criança está de boca aberta e de braços levantados, mexendo-os e tentando agarrar o prato. Ao seu lado está também uma criança a ser alimentada que está a chorar e a A. vai olhando para ela enquanto continua a ser alimentada pelo adulto, levantando os braços simultaneamente. Depois, a auxiliar coloca o resto da sopa no prato e a A. tenta novamente agarrar o prato, enquanto o adulto não lhe dá sopa, abre a boca e “bate” com as mãos na base da cadeira até que é alimentada. Enquanto é alimentada, vai estabelecendo uma interação com a mestranda que a está a gravar, inclinando a cabeça para o lado esquerdo, levantando de seguida a cabeça. Repete o movimento mais três vezes. Continua a ser alimentada pelo adulto enquanto vai levantando os braços, abrindo e fechando as mãos. Após comer a

					<p>sopa toda, o adulto pega no prato com a fruta e dá à A. que inicialmente está a olhar para o bebé que está ao seu lado e depois a auxiliar chama-a e a A. olha para ela, sendo alimentada com a fruta. No fim da refeição a auxiliar dá-lhe água num copo e a A. sorri, olhando para a auxiliar. O adulto limpa a base da cadeira de alimentação com um guardanapo e coloca o copo em cima da mesma. A A. agarra nele com as duas mãos e leva-o à boca. Mantém-no na boca, não fazendo a elevação do copo como se fosse para beber, e colocando três dedos no interior do copo, na parte aberta, fazendo com que o mesmo se vire no final.</p>
22.11.2023	10h55	07min 20s	cadeira de alimentação, prato, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	<p>a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. Ao longo da refeição a criança vai mexendo os braços no ar, parecendo que tenta agarrar algo, enquanto olha para o prato com a sopa que o adulto segura. De vez em quando olha para a mestranda que está a gravar a refeição, continuando a ser recetiva à sopa que a auxiliar lhe dá. Ao seu lado está uma criança a chorar e de vez em quando a sua atenção vai para lá, voltando quando o adulto chama pelo seu nome. O adulto limpa a boca da A. com um guardanapo e deixa-o na ponta da base da cadeira de alimentação. A partir daí o foco da A. passa a estar no guardanapo enquanto abre e fecha as mãos, mexendo os</p>

V2

					braços para tentar alcançá-lo. A um certo momento consegue, leva o guardanapo à boca e volta a deixá-lo na base da cadeira, enquanto o adulto lhe continua a dar sopa. O adulto dá-lhe água com um copo enquanto a A. olha fixamente para si.
29.11. 2023 V3	11h01	02min 27s	cadeira de alimentação, taça de vidro, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente a alimentá-la. A A. vai sempre mexendo os braços à medida que é alimentada, abrindo e fechando as mãos. O seu olhar vai estando maioritariamente na mestranda que está a gravar, especialmente quando o adulto lhe dá fruta. Nesta refeição não tem nada ao seu alcance que consiga agarrar. No fim da refeição a auxiliar limpa-lhe a cara com um guardanapo, a A. olha para a mestranda e esboça um ligeiro sorriso, depois a auxiliar dá-lhe água com um copo e a A. sorri.
13.12. 2023 V4	11h00	02min 55s	cadeira de alimentação, taça de vidro, colher (para o adulto alimentar), colher (para a B. explorar) e	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. A A. tem uma colher em cima da base da cadeira. Antes de começar a ser alimentada explora a colher e leva-a à boca como se fosse comer. Quando a auxiliar lhe começa a dar a sopa vai mexendo as suas mãos, abrindo e fechando, enquanto mantém a boca aberta de forma constante. Passados 2 minutos do início da refeição ter iniciado, agarra na colher e

			babete.		leva-a à boca, mordendo-a, enquanto a vai tentando rodar e sorrindo para a auxiliar. O adulto continua a dar-lhe sopa, fazendo uma espera enquanto a A. mantém a colher na sua boca. A A. roda a colher e leva o cabo da mesma à boca, mordendo-o de lado enquanto o adulto aguarda com a colher com sopa à sua frente. Depois solta a colher em cima da base da cadeira e só mais tarde, quase no final da sopa, é que volta a agarrar na colher e a colocar o cabo na boca. Durante o período em que não agarra na colher, vai olhando para uma criança que se encontra no chão e a produzir uns sons.
--	--	--	---------	--	--

Tabela 3 Descrição dos vídeos da criança B.

<u>Criança B</u>					
Data	Hora	Tempo	Utensílios usados na refeição	Intervenientes no momento da refeição	Descrição
14.11.2023 V5	11h19	13min 42s	cadeira de alimentação, prato, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. A criança olha para o adulto antes deste lhe dar a sopa, depois prova, vira a cara e volta a olhar para o adulto. Ao seu redor existe o choro de uma criança então o B. vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando procurar a origem do som, enquanto vai abrindo a boca para comer a sopa e

				<p>mantém as mãos apoiadas na base da cadeira de alimentação. Três minutos depois do início da refeição, o B. fica a olhar para o bebé ao lado que está a chorar e sem voltar a cara para o adulto o alimentar. Assim, a auxiliar chama-o, toca-lhe na bochecha e o B. vira-se para si. Quando fica com sopa à volta da boca, vai com a sua mão esfregar no local, como se fosse para limpar e a auxiliar limpa-lhe a mão com o babete. O B. repete o movimento de esfregar a boca com a mão mais duas vezes e a auxiliar retira-lhe a mão, continuando a dar-lhe sopa. Aos nove minutos, o B. parece tentar puxar o seu babete e depois bate com a mão em cima da base da cadeira de alimentação, ficando a olhar para o lado. O adulto vai repetindo o nome dele para que este se vire para si e o B. vai repetidamente virando a cabeça para um lado e para o outro ficando uns segundos a olhar. Já no final da sopa, aos 10min, o B. junta as suas mãos e fica a olhar durante uns segundos para as mesmas, enquanto come. Depois separa-as e volta a virar-se para o lado de onde vem o choro de um bebé. O adulto limpa-lhe a boca com um guardanapo e vai buscar a fruta para lhe dar. Antes de lhe dar, o B. esfrega os olhos com as mãos. Depois alimenta-o com a fruta enquanto o B. vai olhando para o lado e esfregando, duas vezes, os olhos com as mãos. No final da refeição o adulto limpa-lhe a cara e dá-lhe água com um copo, enquanto o B. mantém as mãos apoiadas na base da</p>
--	--	--	--	--

					cadeira de alimentação.
21.11.2023 V6	11h17	14min 07s	cadeira de alimentação, taça de vidro, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, responsável de sala, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a responsável de sala está sentada à sua frente. O adulto começa por brincar um bocadinho com a colher com sopa, fazendo um som enquanto a mexe de um lado para o outro, parando em frente à boca do B. O B. ri-se e abre a boca. As suas mãos estão apoiadas na base da cadeira de alimentação, exceto quando o B. olha para o lado e as suas mãos acompanham o olhar. O adulto vai conversando e brincando com a criança em alguns momentos em que esta se encontra com a boca fechada recorrendo à colher com sopa, imitando um avião e a o B. ri-se. Existe uma criança a chorar e o B. vai virando a cabeça para um lado e para o outro, procurando a origem do som, enquanto continua a abrir a boca e as suas mãos agarram as laterais da base da cadeira de alimentação. Algumas vezes o adulto vai chamando seu nome e a criança vira-se, olhando para o adulto. Quatro minutos depois do início da refeição, o adulto limpa a boca ao B. com um guardanapo. E noutros momentos o B. vai tentando alcançar a cara do adulto enquanto este brinca com ao B. reproduzindo uns sons e levando a sua cara para junto da criança. Depois volta a limpar a sua cara com um guardanapo e continua a dar-lhe sopa, enquanto gira a taça da sopa no ar,

					tentando que o B. abra a boca. Quando o B. já não fica recetível à sopa, o adulto troca para o prato com fruta e vai-lhe dando intercalado com a sopa, continuando a fazer a brincadeira do aviãozinho e o B. ri-se. No fim da refeição, o adulto dá água ao B. com um copo e este tenta agarrar o copo enquanto bebe, depois deixa as mãos na base da cadeira de alimentação e sorri no final.
28.11.2023 V7	11h02	17min 30s	cadeira de alimentação, prato, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, responsável de sala, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a responsável de sala está sentada à sua frente. A criança mantém as mãos em cima da base da cadeira de alimentação enquanto o adulto lhe vai dando a sopa. Nalguns momentos a criança come uma colher de sopa e, após engolir, ri-se e dá um “guincho” enquanto olha para o adulto. O adulto vai falando com o B. e ele continua recetivo à sopa. De vez em quando vai mexendo as mãos, mantendo-as na base da cadeira de alimentação. Cerca de quatro minutos depois do início da refeição o B. tenta agarrar a colher enquanto produz uns “guinchos” e sorri para o adulto que continua a conversar com ele. Sensivelmente a meio da refeição o B. deixa de abrir tão facilmente a boca e o adulto volta a fazer a brincadeira do avião com a colher repetidamente e acrescentando também o copo como se fosse fazer um brinde, dizendo “tchim-tchim” e o B. ri-se. Com o guardanapo o adulto limpa a

					base da cadeira e a boca da criança. Quase no final da refeição o B. bate com as mãos em cima da base da cadeira.
13.12.2023 V8	11h18	06min 56s	cadeira de alimentação, taça de vidro, colher (para o adulto alimentar), colher (para a M. explorar), babete.	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. O adulto coloca uma colher em cima da base da cadeira de alimentação e o B. vai explorando a colher, batendo e rodando a colher pelo espaço da base enquanto come a sopa e o adulto canta para si. O adulto chama o B. pois o foco dele está na colher, observando o objeto. Enquanto o adulto lhe dá sopa, o B. vai continuando a mexer a colher pela base da cadeira de alimentação. A meio da refeição, cerca de três minutos depois do início, o B. deixa cair a colher para o chão e fica a olhar, procurando-a. Não volta a responder de forma positiva ao adulto, continuando a procurar a colher. O adulto apanha-a, dá-lhe e o B. volta a mandar para o chão, procurando-a novamente. O adulto não a apanha e fala com o B. para que ele olhe para si e coma a sopa. O B. responde de forma positiva, mas a sua cabeça continua a rodar, procurando a colher que está no chão. O adulto trauteia uma canção e vai falando com o B. enquanto o seu olhar continua a procurar a colher. Depois a auxiliar canta para o B. e vai conseguindo dar-lhe sopa. Quando a auxiliar se levanta com a taça da sopa, o B. leva a mão à cara, esfregando o olho. Depois,

					volta com o prato com fruta e dá à criança.
--	--	--	--	--	---

Tabela 4 Descrição dos vídeos da criança C.

<u>Criança C.</u>					
Data	Hora	Tempo	Utensílios usados na refeição	Intervenientes no momento da refeição	Descrição
15.11.2023 V9	11h24	25min 01s	cadeira de alimentação, prato, colher (para o adulto alimentar), colher (para a M. explorar), babete.	criança, 2 auxiliares, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. O adulto coloca uma colher em cima da base da cadeira de alimentação e, enquanto a C. resiste para não comer a sopa, o adulto pega na colher tentando chamar a sua atenção. A C. pega na colher e rapidamente a deixa cair em cima da base da cadeira. O adulto tentar dar-lhe comida enquanto a criança continua a chorar. O adulto coloca uma música ucraniana a tocar e a criança acalmase, sorrindo e comendo uma colher de sopa que o adulto lhe dá. Depois outro adulto se junta, batendo palmas tentando que a criança coma mais uma colher de sopa. A C. volta a chorar de forma constante, acalmando-se de forma ligeira quando escuta a música ucraniana, comendo algumas colheres de sopa.
22.11.2023	11h35	14min 33s	cadeira de alimentação,	criança, auxiliar,	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua

V10			taça de vidro, copo, colher, babete.	mestranda (gravar).	<p>frente. A criança vai mexendo o corpo, fazendo embalos repentinos após o adulto lhe dar uma colher de sopa. Quase dois minutos depois do início da refeição, a criança começa a chorar de forma constante, agitando o corpo. Leva a sua mão à boca e o adulto limpa-lhe a mão no babete que ficou com sopa. O adulto continua a tentar dar-lhe sopa enquanto a criança continua a chorar e o seu corpo continua agitado. O adulto tenta acalmá-la, não a alimentando e conversando com ela. Depois, retoma a alimentação e oferece água à criança e esta tenta agarrar no copo. De seguida continua a dar-lhe sopa e a criança volta a chorar de forma constante. Depois tenta intercalar uma colher de sopa com um pouco de água e quando a C. vê o copo à sua frente acalma-se ligeiramente. Enquanto a auxiliar segura no copo com água, deixou a taça de sopa em cima da base da cadeira de alimentação e a C. agarrou na colher, levando quase as suas mãos para a sopa. Quando o adulto repara, rapidamente retira a taça da base da cadeira. O adulto tenta acalmar a criança e faz a brincadeira do avião com a colher, à qual a criança responde de forma positiva, comendo mais algumas colheres de sopa. Já no final da refeição a auxiliar vai mexendo no nariz da C. como se estivesse a tocar à campainha, conversando com a mesma. No final da refeição, o adulto dá-lhe água através do copo.</p>
-----	--	--	---	------------------------	--

27.11. 2023 V11	11h28	06min 30s	cadeira de alimentação, taça de vidro, copo, colher, babete, guardanapo.	criança, responsável de sala, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a responsável de sala está sentada à sua frente. O adulto começa por interagir com a criança mexendo-lhe no nariz, como se fosse uma campainha e vai falando para a mesma. A C. vai abrindo a boca e comendo a sopa que o adulto lhe dá. As suas mãos vão estando em movimento pela base da cadeira de alimentação. Uns momentos depois a C. fica a chorar de forma contínua e o adulto tenta que a criança se mantenha calma e consiga comer. Para isso vai criando uma brincadeira com a mão na base da cadeira fazendo ritmos e trauteando uma canção. É através desta estratégia criada na base da cadeira que o adulto vai conseguindo alimentar a C., criando posteriormente a interação do avião com a colher quando a mesma vai ficando mais agitada novamente. Há uma auxiliar que se junta para tentar ajudar e vai fazendo gestos com a mão e a criança olha para ela. A refeição termina com o adulto a limpar-lhe a boca com um guardanapo e a dar-lhe água com um copo.
18.12. 2023 V12	11h16	07min 06s	cadeira de alimentação, taça de vidro, colher (para o	criança, auxiliar, mestranda (gravar).	a criança encontra-se sentada na cadeira de alimentação e a auxiliar está sentada à sua frente. O adulto coloca uma colher na base da cadeira de alimentação e a C. rapidamente a agarra, levando-a à boca. Enquanto é

			<p>adulto alimentar), colher (para a M. explorar), babete.</p>	<p>alimentada, vai explorando a colher e efetuando batidas rítmicas com a colher na base da cadeira. Continua a ser recetiva à sopa que o adulto lhe dá e por vezes leva a sua colher à boca e volta a continuar nas batidas rítmicas. Quando a C. leva a colher à boca, o adulto respeita o tempo de exploração. Vai agarrando a colher com as duas mãos quando a leva à boca e quando a tira fica com ela só numa mão. Depois tenta trocá-la de mão e fica a agarrá-la com as duas, continuando nas batidas rítmicas e recetiva à alimentação que o adulto lhe dá. Quase no final da refeição a C. larga a colher e deixa-a cair para o chão. Com os braços e as mãos a abrir e a fechar procura pela colher na base e vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando procurar. O adulto, não conseguindo alimentá-la pela sua agitação, apanha a colher e dá à criança. A C. volta a explorar a sua colher e continua recetiva à alimentação, sorrindo. No final a C. volta a deixar cair a colher e o adulto apanha-a e coloca-a novamente na base da cadeira de alimentação.</p>
--	--	--	--	--

APÊNDICE XIII – QUESTIONÁRIO AOS PAIS DOS PARTICIPANTES

Questionário sobre os momentos de refeição vividos em contexto familiar

Com este questionário pretende-se recolher informação sobre os momentos de refeição do seu filho/a em contexto familiar, na sua presença, a fim de estudar as interações estabelecidas (com objetos e pessoas) nesses momentos.

Informamos que a informação recolhida cumpre todos os requisitos éticos, sendo que a mesma é confidencial e os dados serão tratados e utilizados meramente para fins de investigação.

Por favor, responda às perguntas da forma mais precisa possível, com base nas suas próprias experiências e observações. Não há respostas certas ou erradas, apenas a sua opinião é importante.

Agradeço desde já a participação neste estudo.

Atenciosamente,

Rute Santos

(Estudante do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico que desenvolveu a prática pedagógica em contexto de creche n.º [REDACTED], no 1.º semestre do presente ano letivo)

Das opções abaixo indicadas assinale com uma cruz ou preencha os espaços em branco.

Parte I: Caracterização sociodemográfica do/a respondente e da criança.

1. Em que qualidade está a responder a este questionário?

Mãe Pai Outra (indique qual) _____

2. Indique a sua idade: _____ anos

3. Indique a sua profissão: _____

4. Indique o número de filhos: _____

a. E respetivas idades: _____

5. Dados da criança a investigar

a. Nome: _____

- b. Género: Masculino Feminino
- c. Idade da criança _____ (meses)
- d. Nacionalidade: _____

Parte II: Caraterização do momento da refeição.

1. Como é a alimentação do seu filho/a?

Alimentação base (purés de frutas, legumes e sopas)

Introdução de alimentos sólidos (alimentos cortados em palitos ou outros)

2. O seu filho demonstra preferência por alguns alimentos específicos?

a. Sim Não

Se sim, quais: _____

b. Como apresenta ou já apresentou esses alimentos ao seu filho/a?

Triturados Inteiros Partido aos Pedacos

c. Como é que ele/a reagiu/reage às diferentes apresentações? P.f.

especifique descrevendo cada situação se for mais que uma a sua resposta.

3. O seu filho/a usa utensílios de cozinha durante os momentos de refeição?

a. Sim Não

Se sim, quais (colher, garfo, faca, copo...): _____

Descreva como é que o seu filho/a utiliza cada utensílio:

4. Se respondeu “sim” à questão anterior, notou alguma diferença na exploração de alimentos quando o seu filho/a manuseava determinado utensílio?

a. Sim Não

Se sim, que diferenças notou durante o momento da refeição utilizando esses utensílios? _____

5. Quem está presente, normalmente, nos momentos de refeição do seu filho/a?

Pai Mãe Irmã(o) Outro Qual _____

6. Como se sentem as várias pessoas presentes nos momentos de alimentação do seu filho/a? (Utilize p.f. a escala apresentada para cada pessoa presente e justifique a sua classificação).

Pai:

Muito Confortável Confortável Pouco Confortável

Justifique: _____

Mãe:

Muito Confortável Confortável Pouco Confortável

Justifique: _____

Irmã(o):

Muito Confortável Confortável Pouco Confortável

Justifique: _____

Outro:

Muito Confortável Confortável Pouco Confortável

Justifique: _____

7. Descreva o último momento de refeição que vivenciou com o seu filho/a.

8. Acrescente alguma coisa sobre os momentos de refeição com o seu filho/a que ache importante e não tenha sido questionado ou referido antes.

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE XIV – TABELA DE ANÁLISE DOS VÍDEOS DA CRIANÇA A.

Tabela 5 Grelha de análise dos vídeos criança A.

<i>Criança A.</i>		
Categorias	Subcategorias	Trechos descrições
Exploração e manipulação dos utensílios	Manipulação funcional	<p><i>“A A. agarra nele [copo] com as duas mãos e leva-o à boca. Mantém-no na boca, não fazendo a elevação do copo como se fosse para beber.” (V1)</i></p> <p><i>“O adulto dá-lhe água com um copo enquanto a A. olha fixamente para si.” (V2)</i></p> <p><i>“depois a auxiliar dá-lhe água com um copo e a A. sorri.” (V3)</i></p> <p><i>“Antes de começar a ser alimentada explora a colher e leva-a à boca como se fosse comer.” (V4)</i></p>
	Exploração lúdica/sensorial	<p><i>“colocando três dedos no interior do copo, na parte aberta, fazendo com que o mesmo se vire no final.” (V1) / “tenta agarrar o prato.” (V1)</i></p> <p><i>“consegue [apanhar o guardanapo], leva o guardanapo à boca e volta a deixá-lo na base da cadeira.” (V2)</i></p> <p><i>“agarra na colher e leva-a à boca, mordendo-a, enquanto a vai tentando rodar e sorrindo para a auxiliar.” (V4) / “A A. roda a colher e leva o cabo da mesma à</i></p>

		<i>boca, mordendo-o de lado.” (V4) / “só mais tarde, quase no final da sopa, é que volta a agarrar na colher e a colocar o cabo na boca.” (V4)</i>
Respostas motoras e coordenação motora fina	Tipo de preensão	<p><i>“A A. agarra nele [copo] com as duas mãos.” (V1)</i></p> <p><i>“consegue [apanhar o guardanapo]” (implica preensão manual para agarrar o objeto). (V2)</i></p> <p><i>“agarra na colher e leva-a à boca.” / “volta a agarrar na colher.” (V4)</i></p>
	Coordenação mão–boca	<p><i>“leva-o à boca. Mantém-no na boca, não fazendo a elevação do copo como se fosse para beber.” (V1)</i></p> <p><i>“leva o guardanapo à boca.” (V2)</i></p> <p><i>“leva-a à boca como se fosse comer.” (V4) / “agarra na colher e leva-a à boca.” (V4)</i></p>
Expressões corporais	Positivas	<p><i>“No fim da refeição a auxiliar dá-lhe água num copo e a A. sorri, olhando para a auxiliar.” (V1)</i></p> <p><i>“continuando a ser recetiva à sopa que a auxiliar lhe dá.” (V2)</i></p> <p><i>“a A. olha para a mestranda e esboça um ligeiro sorriso.” (V3) / “a A. sorri [quando a auxiliar lhe dá água com um copo].” (V3)</i></p> <p><i>“sorrindo para a auxiliar.” (V4)</i></p>

	Negativas	<i>“Enquanto o adulto não lhe dá sopa, abre a boca e ‘bate’ com as mãos na base da cadeira.” (V1)</i>
	Neutras	<p><i>“vai levantando os braços, abrindo e fechando as mãos.” (V1)</i></p> <p><i>“vai mexendo os braços no ar, parecendo que tenta agarrar algo.” (V2) / “abre e fecha as mãos, mexendo os braços para tentar alcançá-lo [guardanapo].” (V2)</i></p> <p><i>“A A. vai sempre mexendo os braços à medida que é alimentada, abrindo e fechando as mãos.” (V3)</i></p> <p><i>“vai mexendo as suas mãos, abrindo e fechando, enquanto mantém a boca aberta de forma constante.” (V4)</i></p>
Interações com o adulto	Procura de apoio	<p><i>“abre a boca e ‘bate’ com as mãos na base da cadeira até que é alimentada.” (V1)</i></p> <p><i>“voltando [o olhar] quando o adulto chama pelo seu nome.” (V2)</i></p>
	Aceitação de ajuda	<p><i>“continua a ser alimentada pelo adulto.” (v1)</i></p> <p><i>“continuando a ser recetiva à sopa que a auxiliar lhe dá.” (V2) / “o adulto dá-lhe água com um copo.” (V2) / “O adulto limpa a boca da A.” (V2)</i></p> <p><i>“depois a auxiliar dá-lhe água com um copo.” (V3)</i></p> <p><i>“Quando a auxiliar lhe começa a dar a</i></p>

		<p><i>sopa...” (V4) / “O adulto continua a dar-lhe sopa, fazendo uma espera enquanto a A. mantém a colher na sua boca.” (V4)</i></p>
Interações com os pares	Olhares e atenção conjunta	<p><i>“Ao seu lado está também uma criança a ser alimentada que está a chorar e a A. vai olhando para ela.” (V1) / “está a olhar para o bebé que está ao seu lado.” (V1)</i></p> <p><i>“Ao seu lado está uma criança a chorar e de vez em quando a sua atenção vai para lá.” (V2)</i></p> <p><i>“vai olhando para uma criança que se encontra no chão e a produzir uns sons.” (V4)</i></p>
Envolvimento na refeição	Envolvimento elevado	<p><i>“de boca aberta e de braços levantados, mexendo-os e tentando agarrar o prato.” (V1) / “tenta novamente agarrar o prato.” (V1) / “abre a boca e ‘bate’ com as mãos na base da cadeira até que é alimentada.” (V1)</i></p> <p><i>“olha para o prato com a sopa que o adulto segura.” (V2) / “abre e fecha as mãos, mexendo os braços para tentar alcançá-lo [guardanapo].” (V2)</i></p> <p><i>“A A. vai sempre mexendo os braços à medida que é alimentada, abrindo e fechando as mãos.” (V3) / “O seu olhar vai estando maioritariamente na mestranda que está a gravar, especialmente quando o adulto lhe dá fruta.” (V3)</i></p> <p><i>“explora a colher e leva-a à boca como se</i></p>

		<i>fosse comer.” (V4) / “agarra na colher e leva-a à boca, mordendo-a, enquanto a vai tentando rodar e sorrindo para a auxiliar.” (V4)</i>
	Envolvimento reduzido	<p><i>“De vez em quando olha para a mestranda que está a gravar a refeição.” (atenção alternada entre tarefa e distração). (V2)</i></p> <p><i>“Durante o período em que não agarra na colher, vai olhando para uma criança que se encontra no chão.” (V4)</i></p>

APÊNDICE XV – TABELA DE ANÁLISE DOS VÍDEOS DA CRIANÇA B.

Tabela 6 Grelha de análise dos vídeos criança B.

<i>Criança B.</i>		
Categorias	Subcategorias	Trechos descrições
Exploração e manipulação dos utensílios	Manipulação funcional	<p><i>“No final da refeição o adulto limpa-lhe a cara e dá-lhe água com um copo, enquanto o B. mantém as mãos apoiadas na base da cadeira de alimentação.” (V5)</i></p> <p><i>“No fim da refeição, o adulto dá água ao B. com um copo e este tenta agarrar o copo enquanto bebe.” (V6)</i></p> <p><i>“tenta agarrar a colher” (V7)</i></p> <p><i>“Fica com eles (utensílios de cozinha) nas mãos, às vezes mete a comida na colher e depois mete na boca.” (questionário)</i></p>
	Exploração lúdica/sensorial	<p><i>“o B. parece tentar puxar o seu babete e depois bate com a mão em cima da base da cadeira de alimentação.” (V5)</i></p> <p><i>“Cerca de quatro minutos depois do início da refeição o B. tenta agarrar a colher enquanto produz uns ‘guinchos’ e sorri para o adulto.” (V7)</i></p> <p><i>“Quase no final da refeição o B. bate com as mãos em cima da base da cadeira.” (V7)</i></p> <p><i>“O adulto coloca uma colher em cima da</i></p>

		<p><i>base da cadeira de alimentação e o B. vai explorando a colher, batendo e rodando a colher pelo espaço da base enquanto come a sopa.” (V8) / “A meio da refeição (...) o B. deixa cair a colher para o chão e fica a olhar, procurando-a.” (V8) / “O adulto apanha-a, dá-lhe e o B. volta a mandar para o chão, procurando-a novamente.” (V8)</i></p> <p><i>“Fica com eles (utensílios de cozinha) nas mãos...” (interpreta-se que nem sempre usa de forma funcional, podendo explorar sensorialmente) (questionário)</i></p>
Respostas motoras e coordenação motora fina	Tipo de preensão	<p><i>“as suas mãos agarram as laterais da base da cadeira de alimentação.” (V6) / “este tenta agarrar o copo enquanto bebe.” (V6)</i></p> <p><i>“Cerca de quatro minutos depois do início da refeição o B. tenta agarrar a colher.” (V7)</i></p> <p><i>“O B. vai explorando a colher, batendo e rodando a colher pelo espaço da base...” (V8)</i></p>
	Coordenação mão–boca	<p><i>“Quando fica com sopa à volta da boca, vai com a sua mão esfregar no local, como se fosse para limpar.” (V5) / “O B. repete o movimento de esfregar a boca com a mão mais duas vezes.” (V5) / “Antes de lhe dar, o B. esfrega os olhos com as mãos.” (V5) / “esfregando, duas vezes, os olhos com as mãos.” (V5)</i></p> <p><i>“este tenta agarrar o copo enquanto bebe.”</i></p>

		<p>(V6)</p> <p><i>“Às vezes mete a comida na colher e depois mete na boca.” (questionário)</i></p>
<p>Expressões corporais</p>	<p>Positivas</p>	<p><i>“O B. ri-se e abre a boca.” (V6) / “o B. ri-se.” (V6) / “sorri no final.” (V6)</i></p> <p><i>“Nalguns momentos a criança come uma colher de sopa e, após engolir, ri-se e dá um ‘guincho’ enquanto olha para o adulto.” (V7) / “Cerca de quatro minutos depois do início da refeição o B. tenta agarrar a colher enquanto produz uns ‘guinchos’ e sorri para o adulto.” (V7) / “o B. ri-se [quando o adulto faz a brincadeira do avião e do ‘tchim-tchim’].” (V7)</i></p> <p><i>“O adulto fala com o B. para que ele olhe para si e coma a sopa. O B. responde de forma positiva...” (V8)</i></p> <p><i>“Tem alimentos que come bem...” (questionário)</i></p>
	<p>Negativas</p>	<p><i>“Ao seu redor existe o choro de uma criança então o B. vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando procurar a origem do som.” (V5) / “Depois alimenta-o com a fruta enquanto o B. vai olhando para o lado e esfregando, duas vezes, os olhos com as mãos.” (interpreta-se como sinais de desconforto ou cansaço). (V5)</i></p> <p><i>“...deixa de abrir tão facilmente a boca” (V7)</i></p> <p><i>“Não volta a responder de forma positiva ao</i></p>

		<p><i>adulto, continuando a procurar a colher.” (V8)</i></p> <p><i>“... tem outros que faz cara feia e só depois de muita paciência ele aceita.” (questionário)</i></p>
	<p>Neutras</p>	<p><i>“Aos nove minutos, o B. parece tentar puxar o seu babete e depois bate com a mão em cima da base da cadeira de alimentação, ficando a olhar para o lado.” (V5) / “Já no final da sopa, aos 10min, o B. junta as suas mãos e fica a olhar durante uns segundos para as mesmas.” (V5)</i></p> <p><i>“As suas mãos estão apoiadas na base da cadeira de alimentação, exceto quando o B. olha para o lado e as suas mãos acompanham o olhar.” (V6)</i></p> <p><i>“De vez em quando vai mexendo as mãos, mantendo-as na base da cadeira de alimentação.” (V7)</i></p> <p><i>“A meio da refeição (...) o B. deixa cair a colher para o chão e fica a olhar, procurando-a.” (V8) / “O adulto trauteia uma canção e vai falando com o B. enquanto o seu olhar continua a procurar a colher.” (V8)</i></p>
<p>Interações com o adulto</p>	<p>Procura de apoio</p>	<p><i>“Assim, a auxiliar chama-o, toca-lhe na bochecha e o B. vira-se para si.” (V5) / “O adulto vai repetindo o nome dele para que este se vire para si.” (V5)</i></p> <p><i>“Algumas vezes o adulto vai chamando o seu nome e a criança vira-se, olhando para o</i></p>

		<i>adulto.</i> ” (V6)
	Aceitação de ajuda	<p><i>“a auxiliar limpa-lhe a mão com o babete.”</i> (V5) / <i>“a auxiliar retira-lhe a mão, continuando a dar-lhe sopa.”</i> (V5) / <i>“O adulto limpa-lhe a boca com um guardanapo.”</i> (V5) / <i>“o adulto limpa-lhe a cara e dá-lhe água com um copo.”</i> (V5)</p> <p><i>“Quatro minutos depois do início da refeição, o adulto limpa a boca ao B. com um guardanapo.”</i> (V6) / <i>“Depois volta a limpar a sua cara com um guardanapo e continua a dar-lhe sopa.”</i> (V6)</p> <p><i>“A criança mantém as mãos em cima da base da cadeira de alimentação enquanto o adulto lhe vai dando a sopa.”</i> (V7) / <i>“O adulto vai falando com o B. e ele continua recetivo à sopa.”</i> (V7) / <i>“Com o guardanapo o adulto limpa a base da cadeira e a boca da criança.”</i> (V7)</p> <p><i>“O adulto fala com o B. para que ele olhe para si e coma a sopa. O B. responde de forma positiva.”</i> (V8) / <i>“Depois, volta com o prato com fruta e dá à criança.”</i> (V8)</p> <p><i>“...só depois de muita paciência ele aceita.”</i> (revela que a persistência do adulto influencia a aceitação) (questionário)</p>
Interações com os pares	Olhares e atenção conjunta	<i>“Ao seu redor existe o choro de uma criança então o B. vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando procurar a origem do som.”</i> (V5) / <i>“Depois separa-</i>

		<p><i>as [mãos] e volta a virar-se para o lado de onde vem o choro de um bebé.” (V5) / “fica a olhar para o bebé ao lado que está a chorar” (V5)</i></p> <p><i>“Existe uma criança a chorar e o B. vai virando a cabeça para um lado e para o outro, procurando a origem do som.” (V6)</i></p>
<p>Envolvimento na refeição</p>	<p>Envolvimento elevado</p>	<p><i>“A criança olha para o adulto antes deste lhe dar a sopa, depois prova, vira a cara e volta a olhar para o adulto.” (V5)</i></p> <p><i>“O adulto começa por brincar um bocadinho com a colher com sopa, fazendo um som... O B. ri-se e abre a boca.” (V6) / “o adulto vai conversando e brincando com a criança... imitando um avião e o B. ri-se.” (V6) / “continuando a fazer a brincadeira do aviãozinho e o B. ri-se.” (V6)</i></p> <p><i>“Nalguns momentos a criança come uma colher de sopa e, após engolir, ri-se e dá um ‘guincho’ enquanto olha para o adulto.” (V7) / “Cerca de quatro minutos depois... tenta agarrar a colher enquanto produz uns ‘guinchos’ e sorri.” (V7)</i></p>
	<p>Envolvimento reduzido</p>	<p><i>“Depois alimenta-o com a fruta enquanto o B. vai olhando para o lado e esfregando, duas vezes, os olhos com as mãos.” (sinais de fadiga e distração). (V5)</i></p> <p><i>“Quando o B. já não fica recetivo à sopa, o</i></p>

		<p><i>adulto troca para o prato com fruta.” (V6)</i></p> <p><i>“Não volta a responder de forma positiva ao adulto, continuando a procurar a colher.” (V8) / “O adulto trauteia uma canção e vai falando com o B. enquanto o seu olhar continua a procurar a colher.” (V8)</i></p>
--	--	---

APÊNDICE XVI – TABELA DE ANÁLISE DOS VÍDEOS DA CRIANÇA C.

Tabela 7 Grelha de análise dos vídeos criança C.

<i>Criança C.</i>		
Categorias	Subcategorias	Trechos descrições
Exploração e manipulação dos utensílios	Manipulação funcional	<p><i>“O adulto dá-lhe água através do copo.” (V10)</i> <i>/ “A criança tenta agarrar no copo.” (V10)</i></p> <p><i>“A refeição termina com o adulto a limpar-lhe a boca com um guardanapo e a dar-lhe água com um copo.” (V11)</i></p> <p><i>“A C. rapidamente agarra [a colher], levando-a à boca.” (V12) / “Por vezes leva a sua colher à boca e volta a continuar nas batidas rítmicas.” (V12)</i></p>
	Exploração lúdica/sensorial	<p><i>“A C. pega na colher e rapidamente a deixa cair em cima da base da cadeira.” (V9)</i></p> <p><i>“A C. agarrou na colher, levando quase as suas mãos para a sopa.” (V10)</i></p> <p><i>“Enquanto é alimentada, vai explorando a colher e efetuando batidas rítmicas com a colher na base da cadeira.” (V12) / “Depois tenta trocá-la de mão e fica a agarrá-la com as duas, continuando nas batidas rítmicas.” (V12) / “A C. volta a explorar a sua colher.” (V12)</i></p>
Respostas motoras e coordenação motora fina	Tipo de preensão	<p><i>“A C. pega na colher...” (V9)</i></p> <p><i>“A criança tenta agarrar no copo.” (V10) / “A</i></p>

		<p><i>C. agarrou na colher...” (V10)</i></p> <p><i>“As suas mãos vão estando em movimento pela base da cadeira de alimentação.” (V11)</i></p> <p><i>“Vai agarrando a colher com as duas mãos quando a leva à boca e quando a tira fica com ela só numa mão. Depois tenta trocá-la de mão e fica a agarrá-la com as duas.” (V12)</i></p>
	<p>Coordenação mão–boca</p>	<p><i>“Leva a sua mão à boca e o adulto limpa-lhe a mão no babete que ficou com sopa.” (V10)</i></p> <p><i>“A C. rapidamente agarra [a colher], levando-a à boca.” (V12) / “Por vezes leva a sua colher à boca...” (V12)</i></p>
<p>Expressões corporais</p>	<p>Positivas</p>	<p><i>“A criança acalma-se, sorrindo e comendo uma colher de sopa que o adulto lhe dá.” (V9)</i></p> <p><i>“O adulto tenta acalmar a criança e faz a brincadeira do avião com a colher, à qual a criança responde de forma positiva, comendo mais algumas colheres de sopa.” (V10) / “No final da refeição, o adulto [...] vai mexendo no nariz da C. como se estivesse a tocar à campainha, conversando com a mesma.” (V10)</i></p> <p><i>“O adulto começa por interagir com a criança mexendo-lhe no nariz, como se fosse uma campainha e vai falando para a mesma. A C. vai abrindo a boca e comendo a sopa...” (V11)</i></p> <p><i>“A C. volta a explorar a sua colher e continua recetiva à alimentação, sorrindo.” (V12)</i></p>

	<p>Negativas</p>	<p><i>“Enquanto a C. resiste para não comer a sopa, o adulto tenta dar-lhe comida enquanto a criança continua a chorar.” (V9) / “A C. volta a chorar de forma constante...” (V9)</i></p> <p><i>“Quase dois minutos depois do início da refeição, a criança começa a chorar de forma constante, agitando o corpo.” (V10) / “Enquanto a criança continua a chorar e o seu corpo continua agitado.” (V10) / “A criança volta a chorar de forma constante.” (V10)</i></p> <p><i>“Uns momentos depois a C. fica a chorar de forma contínua...” / “...quando a mesma vai ficando mais agitada novamente.” (V11)</i></p> <p><i>“Com os braços e as mãos a abrir e a fechar procura pela colher na base e vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando procurar. O adulto, não conseguindo alimentá-la pela sua agitação...” (V12)</i></p>
	<p>Neutras</p>	<p><i>“A criança vai mexendo o corpo, fazendo embalos repentinos após o adulto lhe dar uma colher de sopa.” (V10)</i></p> <p><i>“As suas mãos vão estando em movimento pela base da cadeira de alimentação.” (V11)</i></p> <p><i>“Enquanto é alimentada, vai explorando a colher e efetuando batidas rítmicas com a colher na base da cadeira.” (V12)</i></p>
<p>Interações com o adulto</p>	<p>Procura de apoio</p>	<p><i>“Com os braços e as mãos a abrir e a fechar procura pela colher na base e vai rodando a cabeça de um lado para o outro tentando</i></p>

		<p><i>procurar. O adulto, não conseguindo alimentá-la... apanha a colher e dá à criança.” (V12)</i></p> <p><i>“C. come peixe, mesmo do prato da mãe.” (demonstra partilha alimentar em contexto familiar, ligada à relação com o adulto) (questionário)</i></p>
	<p>Aceitação de ajuda</p>	<p><i>“O adulto dá-lhe comida [...] a criança acalma-se [...] comendo uma colher de sopa que o adulto lhe dá.” (V9)</i></p> <p><i>“O adulto tenta acalmá-la, não a alimentando e conversando com ela. Depois, retoma a alimentação e oferece água à criança...” (V10)</i></p> <p><i>“O adulto tenta que a criança se mantenha calma e consiga comer. Para isso vai criando uma brincadeira com a mão na base da cadeira fazendo ritmos e trauteando uma canção.” (V11)</i></p> <p><i>“O adulto, não conseguindo alimentá-la pela sua agitação, apanha a colher e dá à criança.” (V12)</i></p>
<p>Interações com os pares</p>	<p>Olhares e atenção conjunta</p>	<p><i>“Há uma auxiliar que se junta para tentar ajudar e vai fazendo gestos com a mão e a criança olha para ela.” (V11)</i></p>
<p>Envolvimento na refeição</p>	<p>Envolvimento elevado</p>	<p><i>“O adulto faz a brincadeira do avião com a colher, à qual a criança responde de forma positiva, comendo mais algumas colheres de sopa.” (V10)</i></p> <p><i>“É através desta estratégia criada na base da cadeira que o adulto vai conseguindo</i></p>

		<p><i>alimentar a C., criando posteriormente a interação do avião com a colher...” (V11)</i></p> <p><i>“Enquanto é alimentada, vai explorando a colher e efetuando batidas rítmicas...” (V12) / “A C. rapidamente agarra [a colher], levando-a à boca.” (V12)</i></p>
	Envolvimento reduzido	<p><i>“Enquanto a C. resiste para não comer a sopa...” (V9) / “A C. volta a chorar de forma constante.” (V9)</i></p> <p><i>“A criança começa a chorar de forma constante, agitando o corpo.” (V10) / “A criança volta a chorar de forma constante.” (V10)</i></p> <p><i>“Uns momentos depois a C. fica a chorar de forma contínua...” (V11) / “...quando a mesma vai ficando mais agitada novamente.” (V11)</i></p>