

**PROMOÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
– UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
CONTEXTUALIZADA E DIRIGIDA**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Maria Campos

Orientador: Professor Doutor Fernando Rebola

Portalegre, maio de 2017

**PROMOÇÃO DE HÁBITOS ALIMENTARES SAUDÁVEIS NA
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
– UMA ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
CONTEXTUALIZADA E DIRIGIDA**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação
científica e pedagógica do Professor Doutor Fernando Rebola

Maria Campos

Portalegre, maio de 2017

Constituição do Júri:

Presidente: Prof.^a Doutora Amélia de Jesus Marchão

Arguente: Prof.^a Especialista Maria Margarida Lourenço Tomaz Cândido Boavida

Malcata

Orientador: Prof.^o Doutor Fernando António Trindade Rebola

“Cada pessoa que passa na nossa vida, passa sozinha, porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra. Cada pessoa que passa pela nossa vida passa sozinha, não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.”

Charles Chaplin

Agradecimentos

Este trabalho representa um sonho, pois a sua concretização só foi possível devido a um grupo de pessoas que, de uma forma especial, passaram pela minha vida e me fizeram crescer.

Desta forma, quero expressar aqui o mais sincero agradecimento a todos aqueles que ao longo desta caminhada nunca me deixaram baixar os braços e sempre me ensinaram a lutar. É sim, a essas pessoas, que agradeço toda a confiança que depositaram em mim e que ainda depositam.

Em primeiro lugar **aos meus pais**, que me inspiram todos os dias, que me fazem rir, que me fazem chorar, que me fazem ter medo e que me fazem ter coragem. Eles são, sem dúvida alguma, o meu maior tesouro.

Aos meus queridos avós, por todos os ensinamentos e por todos os conselhos. Sou-lhes eternamente grata por estarem sempre presentes na minha vida e por me acarinharem todos os dias, sem exceção.

À minha irmã, que sempre me apoiou e me confortou em todos os momentos. É ela que me ensina todos os dias a viver e a guardar tudo aquilo que me faz feliz. Ao longo desta caminhada demonstrou ter por mim o maior orgulho.

Ao meu namorado, por escalar esta montanha comigo. Agradeço-te pelas palavras de incentivo, pelos gestos, pelos sorrisos, pelas gargalhadas que partilhámos e, acima de tudo, por toda a compreensão e preocupação durante este percurso. Guardo-te sempre perto de mim, na certeza do amor que te tenho, ser aquele que me faz sentir em casa.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Rebola, o meu profundo agradecimento por ter aceite orientar a minha investigação e por toda a disponibilidade e dedicação que sempre demonstrou ao longo deste percurso.

À minha grande e querida amiga Mafalda. Amiga de infância, amiga de todas as ocasiões, amiga que me enche o coração. Obrigada por me receberes sempre com esse teu abraço tão caloroso e por preservarmos esta longa amizade.

À minha colega de estágio e, acima de tudo amiga, **Bruna Medeiros**. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio incondicional, pelos momentos que partilhámos e, sobretudo, por me ensinares a nunca desistir.

À **educadora cooperante Graciela Fernandes** pelo carinho demonstrado e pela forma como me recebeu na sua sala. Agradeço toda a disponibilidade, a partilha de sugestões, os conselhos e, sobretudo, a confiança que depositou em mim ao longo deste percurso.

À **Professora Doutora Amélia Marchão** agradeço o apoio, as palavras de incentivo e os conhecimentos que transmitiu ao longo deste percurso académico.

Por fim, quero agradecer **a todas as crianças** que conheci nesta longa caminhada. Sem elas não teria sido possível concretizar este sonho e, como tal, também as considero coautoras deste trabalho. A sua colaboração contribuiu para a realização deste estudo.

Resumo

O presente relatório apresenta a descrição e a reflexão das experiências vivenciadas ao longo da Prática e Intervenção Supervisionada numa sala de Creche e numa sala de Jardim de Infância. Nestes contextos desenvolveu-se um estudo focado na promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-escolar, seguindo uma abordagem metodológica de investigação-ação, guiado pelos seguintes objetivos: verificar que conhecimentos possuem as crianças em relação aos alimentos; averiguar quais são as principais escolhas alimentares das crianças; observar o comportamento/reação das crianças face a determinados alimentos; promover hábitos alimentares saudáveis, através de estratégias pedagógicas contextualizadas e dirigidas às reais necessidades do grupo.

O estudo principal foi realizado com um grupo de 23 crianças de jardim de infância com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Foi concebido um modelo de entrevista para recolher informação sobre os conhecimentos, as preferências e os hábitos alimentares das crianças que permitiu identificar aspetos críticos sobre os quais se focaram as atividades de educação alimentar desenvolvidas. A análise e interpretação dos dados emergentes contribuiu para a compreensão do objeto de estudo e permitiu-nos reconhecer a importância de uma abordagem contextualizada, dirigida e sistemática no âmbito da educação alimentar.

A metodologia centrada na investigação-ação, enquanto estratégia de formação reflexiva, permitiu regular continuamente a ação através da recolha e análise dos dados emergentes. Esta abordagem metodológica contribuiu de forma marcante para a melhoria da nossa prática educativa, pois permitiu a construção e a reconstrução de competências pessoais e profissionais.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Educação Alimentar; Alimentação Saudável; Hábitos Alimentares.

Abstract

The present report presents the description and reflection of the experiences lived during the Practice and Supervised Intervention in a Nursery room and Kindergarten room. In these contexts we developed a study focused on the promotion of healthy eating habits in Pre-school Education, following a methodological approach of action-research, focusing on the following objectives: to verify what knowledge children have regarding food; find out what are the main food choices of children; observe the behavior/reaction of children to particular foods; promote healthy eating habits, through pedagogical strategies contextualized and directed to the real needs of the group.

The main study was carried out with a group of 23 kindergarten children aged between 3 and 6 years. An interview model was designed to collect information regarding children's knowledge, preferences and eating habits that allowed the identification of critical aspects on which food education activities were then focused. The analysis and interpretation of the emerging data contributed to the understanding of the object of study and enabled us to recognize the importance of a contextualized, directed and systematic approach in the field of food education.

The methodology focused on action-research, as a reflexive training strategy, allowing us to regulate the action continuously through the collection and analysis of emerging data. This methodological approach contributed in a striking way to the improvement of our educational practice, since it allowed the construction and reconstruction of personal and professional competences.

Keywords: Pre-School Education; Nutrition Education; Healthy Eating; Eating Habits.

Siglas e abreviaturas

Siglas:

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IA – Investigação-Ação

Abreviaturas:

Ed. E – Educadora Estagiária

Ed. C – Educadora Cooperante

Índice

Introdução.....	21
Parte I – Enquadramento Teórico.....	25
1. A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	25
2. O Currículo na Educação Pré-Escolar.....	27
3. A alimentação.....	34
3.1 A alimentação saudável.....	35
3.2 A alimentação em idade Pré-Escolar.....	40
3.3 Promoção de hábitos alimentares saudáveis em contexto familiar e escolar.....	43
Parte II – Projeto de Investigação-Ação.....	47
1. Percurso(s) e contextos de intervenção.....	47
1.1 Opções metodológicas do estudo: a investigação-ação.....	47
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	50
1.3 Estabelecimentos educativos onde decorreu a ação.....	55
1.4 Caracterização das salas.....	59
1.5 Caracterização dos grupos.....	62
2. Ação em Contexto.....	65
2.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.....	65
2.1.1 Análise e discussão dos resultados das entrevistas.....	65
2.1.2 Análise e discussão dos resultados das atividades.....	79
2.2 Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada.....	109
Considerações finais.....	119
Apêndices.....	123
Apêndice A - Guião da Entrevista.....	125
Apêndice B - Imagens utilizadas para a entrevista.....	126
Referências Bibliográficas.....	127

Anexos.....	133
Anexo 1 - Ficha do estabelecimento de ensino	135
Anexo 2 - Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças	140
Anexo 3 - Ficha do espaço educativo da sala de atividades.....	141
Anexo 4 - Ficha do(a) educador(a) de infância.....	145
Anexo 5 - Análise das entrevistas (Creche)	151
Anexo 6 - Análise das entrevistas (Jardim de Infância).....	162
Anexo 8 - Fotografias das salas.....	179

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição das crianças da sala 2 por idade e sexo (Jardim de Infância).....	58
Tabela 2 - Distribuição das crianças entrevistadas por idade e sexo (Jardim de Infância)	66

Índice de figuras

Figura 1 - Recurso utilizado na entrevista.....	53
Figura 2 - Exemplo de uma composição efetuada por uma criança.....	53
Figura 3 - Exploração da televisão de papelão.....	80
Figura 4 - Criança C10 a verificar um dos frutos (laranja)	82
Figura 5 - Criança C13 a verificar um dos frutos (uvas).....	83
Figura 6 - Criança C16 na prova de um dos frutos (ameixa)	85
Figura 7 - Crianças a colocarem os pedaços de frutos no copo	87
Figura 8 - Copos de gelatina com os pedaços de frutos	88
Figura 9 - Desenho de um dos copos de gelatina.....	89
Figura 10 - Criança a estampar a maçã	89
Figura 11 - Cartaz elaborado pelas crianças.....	90
Figura 12 - Exploração da história "A lagartinha muito comilona"	91
Figura 13 - Construções elaboradas pelos grupos com recurso aos frutos.....	94
Figura 14 - Desenhos das construções dos frutos	94
Figura 15 - Criança a colocar um cartão de um alimento num dos pratos	98

Figura 16 - Tapete alusivo à história "O Nabo Gigante".	99
Figura 17 - Painéis com os respectivos cartões dos legumes	100
Figura 18 - Elaboração do pictograma	101
Figura 19 - Confeção do batido	103
Figura 20 - Crianças a provar o batido	104
Figura 21 - Exploração do poema "A semana inteira"	105
Figura 22 - Concurso da alimentação saudável	106
Figura 23 - Exemplo de um dos cartões	107
Figura 24 - Criança a colocar um dos cartões no cartaz	108
Figura 25 - Área do Acolhimento e Área dos Livros	179
Figura 26 - Área dos Jogos de Mesa e Área da Garagem	179
Figura 27 - Área da Modelagem	179
Figura 28 - Área da Pintura e Área da Casinha	180
Figura 29 - Área das Construções e Área de Trabalhos e Desenho	180
Figura 30 - Área de Acolhimento e Área dos Livros	180
Figura 31 - Área dos Jogos e Área da Garagem	181
Figura 32 - Área da Pintura e Área da Casinha	181
Figura 33 - Área da Loja	181
Figura 34 - Área de Recorte/Colagem e Área de Atelier	182
Figura 35 - Área da Ciência	182

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Número de crianças por idade (Creche)	56
Gráfico 2 - Número de crianças bilingues (Creche) por língua materna	56
Gráfico 3 - Número de crianças bilingues (Jardim de Infância) por língua materna	59
Gráfico 4 - Alimentos que as crianças normalmente ingerem ao pequeno-almoço	70
Gráfico 5 - Alimentos que as crianças normalmente ingerem ao jantar	72
Gráfico 6 - Alimentos que ingerem mais vezes	73
Gráfico 7 - Alimentos que nunca ingeriram	73
Gráfico 8 - Alimentos que as crianças mais gostam	74
Gráfico 9 - Alimentos que as crianças menos gostam	75
Gráfico 10 - Crianças que gostam/não gostam de “verdes”	76
Gráfico 11 - Alimentos que as crianças consideram mais saudáveis	77

Gráfico 12 - Alimentos que as crianças consideram menos saudáveis	78
Gráfico 13 - Legumes escolhidos para a confeção da sopa.....	101

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A criança desempenha um papel ativo na Educação Pré-Escolar, onde o seu desenvolvimento e as suas aprendizagens podem e devem ocorrer num ambiente social, rico e estimulante. Nesse sentido, importa realçar que:

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

Considerando que é desde cedo que as crianças demonstram interesse e curiosidade sobre o mundo que as rodeia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) integram a Área de Conhecimento do Mundo enquanto “*uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas.*” (Silva et al., 2016, p. 85)

Nesta perspetiva, procurámos abordar uma temática que se encontra diretamente relacionada com a área do Conhecimento do Mundo e que está inscrita no quotidiano das crianças – a alimentação saudável. Esta temática é de uma grande importância para a saúde e o bem-estar da criança, pois sendo o jardim de infância um contexto que possibilita um conjunto de oportunidades de contacto com novas situações, nesse contexto a criança também deve descobrir e compreender que os alimentos são indispensáveis para o seu crescimento e desenvolvimento e que devem ser consumidos com a frequência e nas proporções adequadas. Desta forma, a educação alimentar deve fazer parte das preocupações educativas de qualquer educador/a.

A promoção de hábitos alimentares saudáveis deve iniciar-se desde cedo, pois “*o que uma criança come determina não só o seu peso, mas também o modo como se sente e comporta*” (Mindell, 1998, p. 15). É, portanto, através de uma boa prática alimentar que se previnem determinadas doenças, como o excesso de peso, a obesidade, a desnutrição, as cáries dentárias, entre outras. Sobre uma dessas patologias Viana (2002) citado por Viana, Santos, & Guimarães, (2008) afirma:

a obesidade cuja prevalência tem aumentado assustadoramente em todas as idades, e em todas as regiões do mundo, é provavelmente a consequência mais frequente de uma alimentação não saudável e ingestão excessiva associadas a um estilo de vida caracterizado por falta de actividade física. (p. 224)

De facto, verificamos que o problema da obesidade infantil tem vindo a aumentar progressivamente e, nesse sentido, torna-se importante prevenir desde cedo determinados erros alimentares, evitando assim, custos do ponto de vista humano e financeiro. Como tal, é fundamental implementar estratégias promotoras de alimentação saudável na Educação Pré-Escolar. Cabe, então, ao/à educador/a e ao jardim de infância, enquanto instituição educativa, proporcionar situações, regras e rotinas, no sentido de promover aprendizagens indutoras de hábitos alimentares saudáveis.

Neste contexto surge a questão que enquadra este estudo: *de que modo se podem promover hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar?* Desta questão emergem outras questões com ela relacionadas e de cuja resposta está dependente: *que conhecimentos têm as crianças sobre os alimentos? Quais são os seus hábitos alimentares? Que comportamentos é necessário mudar?* Todas estas questões encontram-se relacionadas entre si e articulam determinados conteúdos. Segundo Máximo-Esteves (2008) as questões “(...) permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer.” (p. 80)

Tendo como referência as questões enunciadas, definimos os seguintes objetivos que guiaram o nosso estudo e a nossa intervenção pedagógica:

- Verificar que conhecimentos possuem as crianças em relação aos alimentos;
- Averiguar quais são as principais escolhas alimentares das crianças;
- Observar o comportamento/reação das crianças face a determinados alimentos;
- Promover hábitos alimentares saudáveis, através de estratégias pedagógicas contextualizadas e dirigidas às reais necessidades do grupo.

Para além dos objetivos enunciados, pretende-se sensibilizar não só as crianças, mas também os/as educadores/as e os encarregados de educação para a necessidade de promoverem hábitos alimentares saudáveis.

Recorremos à metodologia de investigação-ação (IA) como abordagem metodológica para o desenvolvimento deste estudo. Optámos por esta metodologia tendo em conta alguns aspetos, nomeadamente porque a abordagem de IA: (i) favorece mudanças significativas no contexto educativo; (ii) promove interações entre o investigador e os intervenientes; (iii)

permite presenciar situações e refletir sobre as mesmas; (iv) possibilita a observação, identificação e compreensão de problemas ocorridos no contexto e a busca de estratégias para a sua resolução. Nesta linha de pensamento, Sanches (2005), refere que *“uma metodologia centrada na Investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma a uniformidade, a exclusão”* (p. 140)

Relativamente à estrutura do presente relatório, numa primeira parte é contextualizada a Educação Pré-Escolar em Portugal, colocando em evidência alguns documentos orientadores. No seguimento destas questões, é salientada a importância do currículo e da forma como o/a educador/a o constrói e desenvolve ao longo da sua prática pedagógica. Evidenciamos, também, a problemática em que este estudo se foca – a alimentação saudável. É neste âmbito que salientamos a importância da alimentação saudável, da alimentação em idade Pré-Escolar e da promoção de hábitos alimentares saudáveis em contexto familiar e em contexto escolar.

Na segunda parte do relatório enunciamos os pressupostos metodológicos, neste caso, a abordagem metodológica a que recorreremos, assim como os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados ao longo do estudo. Caracterizam-se os estabelecimentos educativos, as salas e os grupos onde decorreu a prática pedagógica. Procedemos, também, à análise e interpretação dos resultados das entrevistas e das atividades desenvolvidas com as crianças.

Ainda em relação à ação em contexto é apresentada uma reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada em cada contexto, evidenciando a intervenção educativa e pedagógica desenvolvida nas diferentes áreas de conteúdo das OCEPE.

Por fim, apresentamos as considerações finais, onde desenvolvemos uma reflexão sobre o estudo realizado, colocando em evidência o papel do/a educador/a no percurso da criança enquanto promotor/a de práticas alimentares saudáveis.

Promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar
– Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida

Parte I – Enquadramento Teórico

1. A Educação Pré-Escolar em Portugal

Nos últimos anos Portugal vivenciou mudanças significativas no âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) com a principal finalidade de melhorar a qualidade das práticas educativas, considerando, particularmente, aspetos como a formação do/a educador/a e a sua posição enquanto construtor/a do currículo.

À medida que a sociedade foi evoluindo o sistema educativo foi acompanhando progressivamente essa evolução, assumindo a EPE um papel fulcral na sociedade atual. Segundo Papalia, Olds, & Feldman (2001):

Actualmente, mais do que nunca, as crianças despendem parte do seu dia no jardim de infância, na creche (...). Tanto os jardins de infância como as creches são *centros de aprendizagem* – locais onde as crianças mais novas se juntam e aprendem (...). (p. 339)

A EPE é hoje considerada como a primeira etapa de um longo caminho educativo e, como tal, o jardim de infância é um espaço privilegiado para a aquisição de novas aprendizagens, estruturantes e decisivas, no percurso da criança.

O ano de 1997 foi um marco na evolução da EPE em Portugal com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) que no seu Artigo 2.º do Capítulo II refere:

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

A publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar consagra também a função educativa e social da EPE, enunciando os seguintes objetivos gerais e pedagógicos:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Capítulo IV, artigo 10.º)

Nesse mesmo ano, 1997, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) a fim de apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Sobre este documento importa frisar a sua importância no sistema educativo, pois integra um conjunto de princípios gerais, que visam orientar o/a educador/a na conceção, desenvolvimento e avaliação da sua prática pedagógica.

Após a publicação das OCEPE (ME, 1997) surgiram novos documentos que as complementaram e cuja principal finalidade consistiu em apoiar a organização e gestão do currículo. Através da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) foi instituído a existência do Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola, do Projeto Curricular do grupo, do Processo Individual da Criança, da Organização da Componente de Apoio à Família, das Planificações das Atividades e do respetivo Relatório de Avaliação.

Sobre a organização e gestão do currículo, Marchão (2012) enfatiza:

(...) a necessidade de um diagnóstico preciso sobre o grupo de crianças, para fundamentar articuladamente as opções educativas expressas com as do projecto curricular do estabelecimento/escola com a metodologia escolhida, com as opções de

organização do ambiente educativo, servindo também de justificação para as opções curriculares e os objectivos esperados. (p. 49)

Na EPE o/a educador/a tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, uma vez que todas as atividades devem ser estruturadas e organizadas de forma a promover uma educação de qualidade. No entanto, é importante reconhecer que a qualidade na Educação Pré-Escolar é um processo complexo,

(...) uma vez que abarca inúmeros critérios que vão desde a estrutura organizacional, gestão e adequação dos espaços físicos, materiais e equipamento, ao currículo desenvolvido, ao papel primordial do educador de infância (...) na inter-relação que estabelece com as crianças e na colaboração com as famílias. (Silva, 2013, p. 36)

As primeiras OCEPE foram publicadas em 1997 e baseavam-se, fundamentalmente, nos objetivos globais pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) que se direccionavam a auxiliar a construção e gestão do currículo no jardim de infância e na responsabilidade que cada educador assumia ao colaborar com a equipa educativa do estabelecimento. Em 2016 as OCEPE (Silva et al., 2016) assumem uma nova dimensão, na medida em que se verifica a necessidade de visitar o documento anterior, integrando novas áreas e realçando a importância da transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, e de forma a melhorar o sistema educativo, o Ministério da Educação através do Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho publica as novas OCEPE (Silva et al., 2016).

2. O Currículo na Educação Pré-Escolar

Falar em currículo na EPE implica refletir sobre questões curriculares, sobre a organização e gestão do ambiente educativo, do tempo, do espaço e dos materiais. Sobre o conceito de currículo, Roldão (2000), citada por Serra (2004), refere que este é “(...) *uma construção social, no sentido em que reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo e determinada época*” (p. 26).

Ao refletirmos sobre o currículo, não podemos associá-lo apenas a conceitos técnicos, nomeadamente, o conceito de ensino e o conceito de aprendizagem, pois como salienta Silva (2000), citado por Serra (2004):

O currículo pode ser tudo isso, mas é sobretudo aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada um, de cada escola, é possível pensá-lo através de

perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinaram. (p. 32)

Sobre o currículo na EPE, Serra (2004) afirma que “(...) *pensar em currículo na educação pré-escolar é nele incluir todas as actividades (planeadas ou não), privilegiando-se o currículo oculto e dando importância às relações sociais que as crianças estabelecem no contexto educativo*” (p. 34).

Também Marchão (2012), considera o currículo “(...) *como uma identidade polissémica, susceptível de múltiplas interpretações, que pode incluir apenas a definição global dos objectivos escolares ou, ir mais longe, e incluir os mais diversos acontecimentos que podem ser vividos num dado contexto escolar*” (p. 27).

Numa outra perspectiva, Alves (2004) entende que o currículo “(...) *deve contemplar os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos (...)*” (p. 60).

Podemos, pois, assumir que o currículo não se traduz apenas num planeamento de atividades que se desenvolvem no jardim de infância, o mesmo integra também um conjunto de fatores fundamentais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente na construção de conhecimentos, de competências, entre outros.

Independentemente do conceito de currículo, é indiscutível a importância da sua construção e organização por parte do/a educador/a e, neste sentido, é essencial conhecer o contexto e as características das crianças “(...) *através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade*” (Silva et al., 2016, p. 13). É a partir dessa recolha de informação que o/a educador/a prepara a sua intervenção, organizando o projeto curricular de grupo, articulando-o com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas. A intervenção do/a educador/a vai sendo melhorada “(...) *através da avaliação, tanto da intervenção do/a educador/a na organização do ambiente educativo e no desenvolvimento do processo, como dos efeitos dessa intervenção na evolução do grupo e nos progressos de aprendizagem de cada criança*” (Silva et al., 2016, p. 17).

Importa sublinhar que, ao longo das OCEPE (Silva et al., 2016) é privilegiada a articulação curricular da EPE com o 1.º Ciclo e será benéfico para a criança que ao transitar

se efetue uma reflexão entre educadores/as e professores/as sobre as aprendizagens desenvolvidas na Educação Pré-Escolar. Deste modo,

(...) ao analisarem os respetivos currículos, educadores/as e professores/as poderão dar-se conta que as áreas de conteúdo da educação pré-escolar têm diferenças, mas também semelhanças com as do programa de 1.º ciclo, e poderão, assim, encontrar formas de promover uma articulação curricular. (Silva et al., 2016, p. 101)

A partir desta articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo é possível evitar determinadas situações que podem originar perturbações ao longo do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, Serra (2004) acentua a:

(...) importância de o ensino se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas na educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico. (p. 76)

Ainda nesta perspetiva, salientamos a importância da articulação curricular, na medida em que ela também possibilita um enriquecimento da ação pedagógica dos professores/as e educadores/as que, por sua vez, resulta num maior sucesso escolar para as crianças.

As novas OCEPE (Silva et al., 2016) contemplam três secções, nomeadamente: o enquadramento geral, onde são considerados os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; e a organização do ambiente educativo. No que se refere aos fundamentos e princípios da pedagogia de infância, as OCEPE salientam que os mesmos “(...) *estão intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados*” (Silva et al., 2016, p. 8). Nesta secção é evidenciada a intencionalidade educativa estabelecida pelas OCEPE que se traduz na reflexão de determinadas conceções e valores que se encontram implícitos nas finalidades da prática, designadamente o papel do/a educador/a, a imagem da criança e a forma como reconhece as aprendizagens da criança. Importa, neste sentido, referir que as OCEPE:

(...) não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo. (Silva et al., 2016, p. 13)

Em relação à organização do ambiente educativo e, tendo em conta os diferentes sistemas em interação, importa mencionar as características a privilegiar na organização de cada um dos sistemas que o integram, nomeadamente a organização do estabelecimento educativo que, sendo o espaço onde ocorre grande parte das aprendizagens da criança, deve também possibilitar aos educadores/as oportunidades de formação. É, pois, nesta perspetiva, que as OCEPE consideram que *“o estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como a dinâmica da equipa educativa”* (Silva et al., 2016, p. 23). No que se refere à organização do ambiente educativo da sala, é muito importante que o/a educador/a pense sobre as oportunidades de aprendizagem que esse ambiente proporciona à criança e, se possível, que o adapte e melhore de acordo com as necessidades da mesma.

Ainda em relação ao ambiente educativo, Fitas (2012) defende que o *“(...) jardim de infância deve ser um espaço estimulante, com um ambiente acolhedor e alegre onde as crianças possam desenvolver atitudes positivas para com a aprendizagem e para com os outros, construindo a sua identidade (...)”* (p. 21).

A organização do ambiente educativo inclui várias dimensões que se encontram interligadas, designadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo. Estas dimensões constituem, assim, um suporte de desenvolvimento curricular *“pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender”* (Silva et al., 2016, p. 24).

Uma outra característica a referenciar em relação ao ambiente educativo são as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente, as relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, as relações com os pais/família, as relações entre os profissionais e as relações com a comunidade.

Na segunda secção das OCEPE são indicadas as áreas de conteúdo que as integram, sendo estas consideradas *“(...) âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer”* (Silva et al., 2016, p. 31). Sob este ponto de vista, importa considerar o papel do/da educador/a no processo de aprendizagem, sobretudo na articulação e abordagem das áreas de conteúdo e dos respetivos domínios, no planeamento de oportunidades de aprendizagem, no apoio prestado à criança e na sua iniciativa ao propor situações desafiadoras e estimulantes.

Analisando uma das primeiras áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, esta é considerada uma área transversal pois, tendo conteúdos específicos, está relacionada com todas as outras áreas de conteúdo que integram as OCEPE. Esta área “(...) assenta, tal como as outras, no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33). Devido à sua transversalidade algumas aprendizagens dessa área são retomadas noutras áreas de conteúdo e, nessas aprendizagens as OCEPE consideram quatro componentes: a construção da identidade e da autoestima; a independência e autonomia; a consciência de si como aprendiz; e a convivência democrática e cidadania. Nestas quatro componentes são valorizadas determinadas aprendizagens, nomeadamente: o reconhecimento das características pessoais e da identidade social e cultural; o reconhecimento de laços de pertença social e cultural; a independência para saber cuidar de si, assumindo determinadas responsabilidades na sua segurança e bem-estar; a capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões; a capacidade para resolver dificuldades e problemas que possam surgir; a cooperação e partilha com os outros no processo de aprendizagem; o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; e o respeito e valorização pelo ambiente natural e social.

Ainda no âmbito das áreas de conteúdo, é de realçar a área de Expressão e Comunicação, que aglomera diferentes domínios. Esta é considerada “(...) uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida” (Silva et al., 2016, p. 43). Centrando-nos nos domínios que integram a área de Expressão e Comunicação, no Domínio da Educação Física as aprendizagens a promover incluem: a cooperação em situações de jogo; o domínio de movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios; o controlo de movimentos de perícia e manipulação. O Domínio da Educação Artística integra diferentes linguagens artísticas, designadamente: as Artes Visuais (desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, reconhecimento de elementos da comunicação visual e apreciação de manifestações de artes visuais); o Jogo Dramático/Teatro (utilização e recriação do espaço e de objetos, representação de personagens e situações e apreciação de espetáculos teatrais); a Música (identificação e descrição de sons, interpretação de cantos rítmicos, jogos prosódicos e canções, elaboração de improvisações musicais e valorização da música como fator de identidade social e cultural); e a Dança (desenvolvimento do sentido rítmico e da relação do

corpo com o espaço, reflexão sobre os movimentos rítmicos e apreciação de diferentes manifestações coreográficas). O desenvolvimento dessas linguagens artísticas envolve “(...) *um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a*” (Silva et al., 2016, p. 47). Um outro domínio que integra a área de Expressão e Comunicação é o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Nas OCEPE a linguagem oral e a linguagem escrita encontram-se interligadas, pois pretende-se acentuar a sua complementaridade enquanto instrumentos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento da linguagem oral na EPE é um elemento muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pois “(...) *é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes*” (Silva et al., 2016, p. 60). Por sua vez, a abordagem à escrita está presente no quotidiano da criança e ao entrar para o jardim de infância a mesma já tem algumas ideias sobre o código escrito e, nesse sentido, é importante que o/a educador/a tire partido daquilo que a criança conhece. Sobre este aspeto, Mata (2008), refere que:

(...) o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa. (p. 43)

Por fim, outro dos domínios presentes na área de Expressão e Comunicação é o Domínio da Matemática. Ao longo do desenvolvimento da criança o/a educador/a deve possibilitar experiências que lhe permitam refletir, assim como deve também apoiar as suas ideias e descobertas a fim de proporcionar novas aprendizagens. Sobre este domínio importa acrescentar, ainda, que:

Para o desenvolvimento das várias noções matemáticas, no decurso da intervenção educativa, o/a educador/a deverá ter em consideração não só aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem (...) como também a um conjunto de processos gerais que são transversais à abordagem da matemática. (Silva et al., 2016, pp. 74 - 75)

De entre todas as áreas de conteúdo, importa realçar a Área do Conhecimento do Mundo, dado que é nesta área que se integra a componente específica do presente relatório – a promoção de hábitos alimentares saudáveis. A Área do Conhecimento do Mundo assenta,

essencialmente, na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas, incentivando-a na construção do seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia. No que se refere à curiosidade, esta “(...) *é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender*” (Silva et al., 2016, p. 85). A Área do Conhecimento do Mundo inclui três grandes componentes organizadoras das aprendizagens que se pretendem promover: a introdução à metodologia científica; a abordagem às ciências; e o mundo tecnológico e a utilização das tecnologias.

A última secção presente nas OCEPE incide na continuidade educativa e transições. Nesta secção são salientadas duas transições, a transição para a Educação Pré-Escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. Em relação à primeira, no caso de a criança ter frequentado a creche, esta poderá permanecer no jardim de infância do mesmo estabelecimento ou mudar para outro. A criança pode, também, iniciar a Educação Pré-Escolar com 3, 4 ou 5 anos. Porém, esta transição requer:

(...) uma atenção muito especial por parte do/a educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que (...) a sua inserção na instituição e no grupo, exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características. (Silva et al., 2016, p. 98)

Quanto à transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, é importante ter em conta a situação e o percurso da criança, atendendo ao facto de algumas terem frequentado a creche e outras não. Em relação à idade, algumas crianças terão 6 anos e outras ainda não os terão completado. Por esse motivo, nessas situações é necessário analisar e discutir com os pais/família sobre o seu ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, legalmente definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, consagra a ação do/a educador/a perante o grupo de crianças onde está inserido/a. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no Capítulo II, no que respeita o currículo refere que “*na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.*” É neste contexto educativo que o/a educador/a deve proporcionar à criança um ambiente educativo que seja propício às suas aprendizagens, às suas capacidades, aos seus interesses, tendo em conta

também, as suas necessidades. No referido documento é também referenciada a organização do ambiente educativo (o espaço, os materiais, o tempo, os recursos educativos e as condições de segurança), a observação (à criança, a pequenos grupos e ao grande grupo), a planificação das atividades, a avaliação, a relação com as crianças, o envolvimento das mesmas em atividades/projetos e o envolvimento com as famílias e respetiva comunidade.

Importa ainda realçar que o currículo deve ser refletido em função de determinados fatores, designadamente:

(...) os objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar; as orientações curriculares definidas; a ideia e a representação que temos da criança e da forma como ela se desenvolve e aprende; o entendimento que fazemos sobre o que é educar; e a ideia que temos sobre o que se pode aprender no jardim de infância. (Marchão, 2012, p. 39)

Tendo em conta esta abordagem, o/a educador/a constrói e desenvolve o currículo ao longo da sua prática pedagógica, integrando atividades que potenciem aprendizagens significativas para a criança, devendo proceder de acordo com as características de cada criança e com o ambiente onde está inserido/a.

Serra (2004), a propósito do currículo, refere que o/a educador/a é um/a gestor/a, não um/a inventor/a, pois a construção do currículo deve ser feita em parceria, partindo do que as crianças sabem e querem, do que as famílias recomendam para os seus filhos e dentro de uma comunidade que também deve ser ouvida, tendo em conta as solicitações dos outros níveis educativos.

3. A alimentação

A importância da alimentação nos primeiros cinco anos de vida de uma criança requer cuidados específicos. A seleção de alimentos diversificados e seguros, do ponto de vista da sua qualidade e higiene, é determinante para a saúde de qualquer criança. Outro fator essencial é o tipo de alimentos, bem como os métodos de preparação e as refeições, pois devem corresponder às necessidades de todos os indivíduos. Para além destes cuidados e princípios, Viana (2002) refere que:

(...) uma alimentação saudável não depende apenas do acesso a uma informação nutricional adequada. A seleção de alimentos tem a ver com as preferências desenvolvidas, relacionadas com o prazer associado ao sabor dos alimentos, as atitudes aprendidas desde muito cedo na família, e a outros factores psicológicos e sociais. (p. 611)

3.1 A alimentação saudável.

Considerando que a alimentação é uma das principais determinantes da saúde de qualquer ser humano, esta deve merecer um cuidado especial e permanente, incluindo a educação para uma alimentação saudável, que se deve iniciar desde cedo. Nesta perspetiva, importa realçar a influência da alimentação na saúde dos indivíduos que, em primeira instância, é também influenciada pelos produtos que se podem obter do meio ambiente. Segundo Nunes & Breda, (2001), a alimentação:

(...) consiste em obter do ambiente uma série de produtos naturais ou transformados, que conhecemos pelo nome de alimentos (...) é, assim, um processo de selecção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo (...). (p. 14)

Almeida & Afonso (1997) entendem que o alimento é:

Toda a substância utilizada para nutrir os seres vivos e que contribui, conseqüentemente, para assegurar: os materiais necessários para a formação, crescimento e reparação das células e tecidos, os materiais necessários para o seu metabolismo equilibrado, os constituintes orgânicos necessários à produção de energia. (p. 37)

No que refere às funções da alimentação, Candeias, Nunes, Morais, Cabral, & Silva (2005), referem que a alimentação:

- Assegura a sobrevivência do ser humano;
- Fornece energia e nutrientes necessários ao bom funcionamento do organismo;
- Contribui para a manutenção do nosso estado de saúde físico e mental;
- Desempenha um papel fundamental na prevenção de certas doenças;
- Contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. (p. 5)

Sendo a alimentação um fator essencial à vida, ao alimentar-se o ser humano recebe no seu corpo determinadas substâncias, designadas por nutrimentos, que desempenham um papel crucial no seu organismo, isto é, *“os nutrimentos são substâncias que fazem parte da constituição dos alimentos e que nos ajudam a crescer, desenvolver e manter saudáveis”* (Instituto do Consumidor, 2004, p. 8). De forma mais detalhada, Santos & Precioso (2012, p. 10), caracterizam os nutrimentos como *“(...) substâncias existentes nos alimentos que têm*

que ser fornecidas diariamente ao organismo para que este possa crescer, reparar e substituir as células e os tecidos, obter energia e todas as substâncias necessárias ao seu funcionamento.”

Estas substâncias genericamente designadas por nutrientes integram os hidratos de carbono, as proteínas, as gorduras, as vitaminas, os sais minerais, as fibras alimentares e a água. Todos os nutrientes desempenham funções específicas e essenciais ao crescimento e à vida. Assim, “*variar de alimentos e balancear as proporções em que se usam propicia uma alimentação saudável, ou seja, aquela que possibilita ao organismo recolher nutrientes em quantidades suficientes e proporcionadas*” (Peres, 1992, p. 229).

Como se referiu antes, todos os nutrientes desempenham no organismo funções essenciais ao crescimento e à vida, designadamente:

- Função energética, é através dos hidratos de carbono, das gorduras e das proteínas que é fornecida energia ao organismo;
- Função construtora ou plástica, alguns nutrientes têm como finalidade “construir” as estruturas do corpo, particularmente as proteínas, alguns minerais e a água;
- Função reguladora, os principais nutrientes regulares são as fibras, a água, as vitaminas e os minerais, os quais controlam e ativam as reações químicas que ocorrem no organismo do ser humano.

Os hidratos de carbono são considerados a principal fonte de energia do corpo e encontram-se, principalmente, nos alimentos de origem vegetal (cereais e derivados, leguminosas secas, tubérculos e frutos). Cada hidrato de carbono é composto por um número variável de moléculas de açúcar e em função da extensão da cadeia molecular os hidratos de carbono são absorvidos pelo organismo mais rapidamente, como é o caso da glicose, frutose, lactose e sacarose (hidratos de carbono simples) ou mais lentamente, como é o caso do amido e do glicogénio (hidratos de carbono complexos).

As proteínas são responsáveis pelo crescimento e pela conservação e reparação dos órgãos, tecidos e células. Podem também ser utilizadas pelo organismo como fonte de energia e encontram-se em alimentos de origem animal e vegetal, como, por exemplo, nos laticínios, ovos, carnes, aves, peixe e leguminosas. As proteínas são moléculas complexas, constituídas por unidades mais simples – os aminoácidos. Alguns aminoácidos podem ser sintetizados pelo organismo humano (aminoácidos não essenciais) enquanto outros, não podendo ser sintetizados pelo organismo, só se obtêm através da alimentação (aminoácidos essenciais). Assim, em função da sua composição as proteínas podem considerar-se como proteínas de

elevado valor biológico (quando possuem aminoácidos essenciais em quantidades e proporções adequadas às necessidades humanas) e como proteínas de baixo valor biológico (quando os aminoácidos essenciais não se encontram nas quantidades e proporções adequadas às necessidades do organismo humano).

Em relação às gorduras, estas são constituídas por ácidos gordos que, por sua vez, fornecem energia e são essenciais no desenvolvimento do cérebro e da visão, no crescimento e manutenção de tecidos e nas funções do corpo. Existem gorduras de origem animal e de origem vegetal, no entanto, as de origem vegetal consideram-se mais saudáveis do que as de origem animal.

As vitaminas são consideradas “*substâncias com uma enorme importância a nível orgânico, embora sejam necessárias em quantidades muito pequenas. (...) viabilizam os processos de obtenção e armazenamento de energia, favorecem a actividade de muitos nutrientes e participam na constituição de muitas estruturas celulares*” (Nunes & Breda, 2001, p. 25). Estas substâncias têm funções específicas e estão presentes numa grande variedade de alimentos de origem animal e vegetal.

Os minerais são substâncias que não fornecem energia, mas são indispensáveis ao organismo em quantidades variadas. Também estas substâncias são essenciais para a manutenção e renovação dos tecidos e para o bom funcionamento das células. Importa mencionar que, de todos os sais minerais, destacam-se o cálcio (mineral mais abundante no corpo humano), o ferro (imprescindível para um grande número de funções vitais) e o flúor (essencial para uma boa mineralização dos dentes e dos ossos). Também os minerais estão presentes numa grande variedade de alimentos de origem animal e vegetal.

As fibras são substâncias existentes nos alimentos de origem vegetal e são parcialmente digeridas e absorvidas pelo organismo. As funções que desempenham prendem-se essencialmente na regulação e promoção de um bom estado de saúde. As fibras estão presentes em alimentos como, por exemplo, cereais e derivados pouco processados, fruta, produtos hortícolas e leguminosas secas.

A água é a substância que se encontra em maior quantidade no corpo humano e é essencial para a vida de qualquer ser vivo. A água tem como principais funções o transporte de nutrientes e outras substâncias e é o meio onde ocorrem as reações químicas do organismo, sendo um dos constituintes mais importantes do corpo humano.

A Roda dos Alimentos Portuguesa foi criada em 1977 para uma Campanha de Educação Alimentar designada “Saber comer é saber viver”. No entanto, o conhecimento científico foi

evoluindo, bem como a alimentação portuguesa, pelo que foi necessário proceder à atualização e reorganização da Roda dos Alimentos. Surge, então, a nova Roda dos Alimentos que, apesar de manter o seu formato original, subdivide alguns grupos e estabelece as porções diárias equivalentes. A nova Roda dos Alimentos é constituída por sete grupos de alimentos com diferentes dimensões. Em cada grupo encontram-se os alimentos que apresentam funções e as características nutricionais específicas e semelhantes. Importa salientar que a água não possui um grupo específico, no entanto, encontra-se representada em todos os grupos, pois faz parte da constituição de quase todos os alimentos.

A Direção-Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013) designaram e caracterizaram os sete grupos da Roda dos Alimentos da seguinte forma:

- Grupo dos cereais, seus derivados e tubérculos – este grupo é considerado como o maior grupo da nova Roda dos Alimentos e, em relação aos restantes grupos, os alimentos que o integram devem ser consumidos em maior quantidade. Neste grupo estão incluídos cereais (arroz, trigo, milho, centeio, aveia e cevada) e seus derivados (farinha, pão, massa e cereais), tubérculos (batata). Estes alimentos têm como principal característica ser a principal fonte de hidratos de carbono e fornecedores de energia do organismo;
- Grupo dos hortícolas – este grupo inclui alimentos como hortaliças e legumes (raízes, bolbos e frutos). Os hortícolas fornecem vitaminas, minerais e fibras que possibilitam um crescimento e desenvolvimento saudável. O seu consumo deve ser o mais diversificado possível, de forma a obter um maior número de nutrientes;
- Grupo da fruta – deste grupo faz parte os frutos, por exemplo, a maçã, a pera, o morango, a ameixa, os citrinos (limão e laranja), os frutos tropicais (manga e papaia), entre outros. Estes alimentos têm como principal característica fornecer vitaminas, minerais, fibra e água. É fundamental variar o consumo de fruta, pois isso resulta numa maior diversidade de nutrientes. Em relação aos frutos secos e frutos gordos, estes não pertencem a este grupo pois têm características nutricionais diferentes;
- Grupo dos lacticínios (não inclui a manteiga e a nata) – este grupo inclui o leite, o iogurte e outros leites fermentados, queijos e requeijão. Estes lacticínios fornecem proteínas de elevado valor biológico. Fornecem também vitaminas e minerais, em particular, o cálcio. Este mineral é essencial para os ossos e dentes durante a fase de crescimento da criança;

- Grupo das carnes, pescado e ovos – neste grupo estão incluídas as carnes, o pescado e os ovos. Todos estes alimentos fornecem proteínas de elevado valor biológico, vitaminas, alguns minerais e possuem uma quantidade de gordura variável. Em relação ao pescado, o seu consumo é muito importante, uma vez que é considerado uma excelente fonte de ácidos gordos ómega 3. Pode, também, fornecer zinco e ferro, minerais fundamentais para o crescimento da criança;
- Grupo das leguminosas – este grupo inclui alimentos como as leguminosas frescas e secas. As leguminosas secas depois de serem demolhadas têm um valor nutricional semelhante ao das frescas. Este grupo de alimentos é muito rico em termos nutricionais, nomeadamente em vitaminas, proteínas e alguns minerais, em particular, o ferro;
- Grupo das gorduras e óleos – deste grupo fazem parte o azeite, os óleos comestíveis, a banha de porco, a nata, a manteiga e as margarinas/cremes de barrar. Sendo um dos grupos da Roda dos Alimentos mais pequeno, os alimentos que o integram devem ser consumidos com moderação. Deve privilegiar-se o consumo de gorduras de origem vegetal, nomeadamente o azeite, pois possuem teores mais elevados de ácidos gordos insaturados, o que as torna mais saudáveis.

A Roda dos Alimentos é um guia para uma alimentação diária saudável, isto é, auxilia na seleção dos alimentos que ingerimos de modo a que a alimentação seja:

- a) Completa, isto é, ingerir ao longo do dia alimentos de todos os grupos;
- b) Variada, o que envolve a necessidade de diversificar os alimentos dentro de cada grupo diariamente, semanalmente e em cada época do ano;
- c) Equilibrada, o que implica que se respeitem as proporções do grupo e as porções diárias recomendadas na Roda dos Alimentos.

Uma alimentação saudável deve incluir diariamente alimentos dos diferentes grupos que, por sua vez, devem ser consumidos com moderação e variedade. Nenhum dos alimentos possui todos os nutrientes que o ser humano necessita e, como tal, nenhum deles é completo. Contudo, como afirma Loureiro (2004):

(...) a alimentação é muito mais do que apenas nutrientes: tem um significado muito próprio para cada pessoa e grupo, constituindo um traço de identidade. (...) é uma das principais determinantes da saúde e traduz as condições de vida de cada um, o contexto em que se move, a cultura que perfilha. (p. 43)

3.2 A alimentação em idade Pré-Escolar.

Ao longo do período Pré-Escolar é crucial a escolha dos alimentos, tendo em conta a sua qualidade, a sua higiene e a sua variedade. É particularmente nesta fase que as crianças adquirem comportamentos relativos à alimentação, nomeadamente o consumo de doces e gorduras e a ausência ou consumo insuficiente de legumes e frutos no seu quotidiano.

Como salienta Cordeiro (2014), uma criança deste grupo etário necessita de alimentos por vários motivos, nomeadamente: (i) para viver, pois as células funcionam através da energia que vem da transformação da glicose com o oxigénio que nos chega da respiração; (ii) para manter a temperatura corporal; (iii) para crescer, pois na criança todos os órgãos e tecidos crescem com fases de grande aceleração, de onde decorre a necessidade de energia (hidratos de carbono) e de outros nutrientes (proteínas, gorduras, vitaminas, minerais, fibras e água); (iv) para realizar atividades intelectuais e físicas.

A alimentação saudável é um fator determinante para um normal crescimento e desenvolvimento da criança. O Guia Prático para Educadores – Alimentação em Idade Escolar (Direção-Geral do Consumidor, 2013) salienta a importância dos momentos de preparação dos alimentos, pois “(...) representa uma oportunidade de praticar e fortalecer os conhecimentos alimentares e nutricionais das crianças desenvolvendo uma aprendizagem sobre alimentação e enraizando nela hábitos alimentares saudáveis” (p. 6).

Nos primeiros anos de vida os hábitos alimentares são condicionados e, como tal, “(...) para os mais pequenos são particularmente importantes as estratégias que incluem a exposição às comidas num contexto social positivo, tendo como modelos de referência pares e adultos, bem como a utilização apropriada de incentivos” (Loureiro, 2004, p. 44). Também, Nunes & Breda (2001) referem “(...) que as crianças não estão dotadas de uma capacidade inata para escolher alimentos em função do seu valor nutricional, pelo contrário, os seus hábitos alimentares são aprendidos através da experiência, da observação e da educação” (p. 8).

No que diz respeito à quantidade de alimentos que a criança em idade Pré-Escolar deve ingerir diariamente, os mesmos autores (Nunes & Breda, 2001) mencionam que essa quantidade varia consoante a idade, o sexo e o grau de atividade física da criança. É, no entanto, indispensável assegurar uma alimentação variada que integre os alimentos que lhe proporcionem os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento.

A ingestão de alimentos deve ser distribuída por 5 a 6 refeições diárias e, é fundamental que a criança compreenda a necessidade de fazer várias refeições ao longo do dia. Uma das refeições mais importantes do dia é o pequeno-almoço e, no caso da sua ausência, a criança poderá não conseguir estar atenta e concentrada devido à falta de energia (glicose) que é utilizada pelo cérebro. Segundo Mindell (1998), “*o pequeno-almoço é tomado depois do maior intervalo de tempo sem ingerir alimentos. É o primeiro [carregamento] nutritivo que as crianças fazem (...) e precisam dele para aguentar com energia a actividade física e psíquica do dia*” (p. 130).

A alimentação saudável deve articular-se com a atividade física. Contudo, observamos cada vez mais crianças em atividades sedentárias. O sedentarismo para além de não ser benéfico ao normal crescimento e desenvolvimento da criança pode originar excesso de peso ou obesidade. Por outro lado, Black & Hurley (2007), citados por Aparício (2010), referem outro fator que afeta os hábitos alimentares da criança e o seu peso, com impacto no futuro:

(...) a utilização dos alimentos como recompensa ou castigo tem sido associada a efeitos adversos nas preferências por determinados alimentos e, mais tarde, a perturbações do comportamento alimentar e obesidade, pois levam as crianças a associar a sensação de saciedade com situações de frustração e conflito. (p. 289)

Parece-nos importante referir alguns dos erros alimentares mais comuns ao longo da idade Pré-Escolar. Segundo Cordeiro (2014), os principais erros alimentares nessas idades são:

- Dieta desequilibrada, com excesso de proteínas e poucos vegetais e frutos;
- Dieta pouco variada, que se torna desinteressante, monótona e que, a longo prazo, pode ter carências de alguns nutrientes;
- Excesso de calorias com indução de obesidade, porque as calorias a mais, mesmo que provenientes de proteínas ou de hidratos de carbono, acabam por se transformar em gordura, aumentando o número de células do tecido adiposo e o seu tamanho;
- Excesso de consumo de açúcares, especialmente no intervalo das refeições – caramelos, rebuçados, barras de chocolate e produtos semelhantes;
- Excesso de gordura na elaboração dos menus e exagero de utilização de gorduras animais: leite gordo, queijos, manteiga, natas e outras gorduras derivadas da carne ou do leite. (...) Não é preciso utilizar demasiada gordura para a refeição ficar

- saborosa. É, aliás, importante debater esta questão com os pais e vigiar também a comida das creches, jardins-de-infância e escolas;
- Pouca ingestão de água, substituída por refrigerantes e outras bebidas;
 - Excesso de consumo de sal, sobretudo através de queijos, enchidos e outros produtos de charcutaria, bem como de batatas fritas e aperitivos, além da excessiva adição de sal na confeção dos alimentos;
 - Poucas fibras na dieta, fazendo com que se agrave a obstipação e transtorne a absorção de certos alimentos;
 - Pouca ingestão de cálcio, quando os laticínios são reduzidos em prol dos refrigerantes;
 - Períodos prolongados de jejum, muitas vezes por imposição dos horários dos adultos;
 - Pequeno-almoço demasiado ligeiro (...) Este mau hábito verifica-se depois largamente nos adolescentes;
 - Ingestão exagerada de guloseimas, gelados, batatas fritas, refrigerantes, nos intervalos das refeições;
 - Ingestão de refrigerantes, coca-colas e outras bebidas com açúcar e corantes, as quais provocam, também uma diminuição no consumo do leite;
 - Deitar a criança com um biberão pode levar à sufocação;
 - Colocação de mel na chupeta, o que leva à destruição dos dentes da frente; embora seja um hábito em queda, ainda há muitos pais que utilizam esta maneira de adormecer a criança, com as consequências graves para a formação rápida de cárie.
- (p. 61)

A alimentação saudável deve integrar-se naturalmente no dia-a-dia das crianças, promovendo assim, através da experiência, da rotina e do exemplo, hábitos alimentares saudáveis que perdurem para a vida. No entanto, deve realçar-se que uma alimentação saudável não é equivalente a subtrair o prazer que deve estar ligado à alimentação como Candeias et al., (2005) referem “*ter hábitos alimentares não significa ter uma alimentação restritiva ou monótona. (...) Diferentes alimentos contribuem com diferentes nutrientes o que, potencialmente, enriquece o dia alimentar de cada pessoa*” (p. 4).

3.3 Promoção de hábitos alimentares saudáveis em contexto familiar e escolar.

Criar hábitos alimentares saudáveis assume-se como um compromisso pois requer esforço por parte do indivíduo. É nos primeiros anos de vida que se experimentam novos alimentos e sabores, sendo este período determinante no desenvolvimento de hábitos alimentares com impacto no presente e no futuro dos indivíduos. Lyon & Chatoor (1997), citados por Viana, Santos, & Guimarães (2008), afirmam que:

Alguns problemas à volta da situação alimentar e durante os primeiros anos de vida, podem transformar esta num campo de batalha entre a criança e a mãe em torno da conquista da autonomia pela criança e do exercício de autoridade da mãe, com prejuízo grave para o apetite da criança. (p. 224)

Desta forma, é importante encontrar estratégias de intervenção que permitam atenuar as dificuldades ou perturbações alimentares. Sendo o papel da família no desenvolvimento de hábitos alimentares da criança extremamente importante, também “(...) a escola e, em especial, o jardim de infância assumem uma particular importância, na medida em que podem oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias, complementando o papel familiar” (Nunes & Breda, 2001, p. 8).

Os hábitos alimentares das crianças são adquiridos através da observação, da educação gerada em contexto familiar e escolar e, essencialmente, através das experiências. Desta forma, a família desempenha um papel central na construção do ambiente alimentar, pois é a partir das atitudes e práticas alimentares parentais que a criança adquire determinados comportamentos e rotinas alimentares. Neste contexto, Nunes & Breda (2001) mencionam que “o papel da família na alimentação e na educação alimentar das crianças e jovens é portanto inquestionável” (p. 8). A este respeito, também Santos & Precioso (2012) afirmam que:

A alimentação que praticamos parece ser o resultado de um processo de aprendizagem contínuo que se estabelece desde o nascimento, e, quem sabe, até desde a concepção. Assim, as influências educativas onde progressivamente se vão adquirindo gostos e paladares iniciam-se no seio da família onde estamos inseridos, que vão determinar todo o processo de socialização alimentar. (p. 26)

No ambiente familiar são estabelecidas interações e é a partir dessas interações que se desenvolvem determinadas preferências alimentares. Durante essas interações cabe à família ajudar a criança a adquirir competências de escolha. As preferências são concretamente

influenciadas por diversos fatores, nomeadamente: a falta de recursos económicos, a carência, a cultura, as crenças, os conhecimentos relativos à alimentação e o ambiente afetivo.

Relativamente à falta de recursos económicos, Aparício (2010) afirma que *“factores económicos e de disponibilidade dos alimentos, constituem igualmente determinantes nas escolhas alimentares da família. O custo dos alimentos é um dos factores primordiais no processo de escolha e está directamente relacionado com o nível sócio-económico da família”* (p. 287). Contudo, a mesma autora refere que *“o acesso a mais dinheiro não é automaticamente sinónimo de uma alimentação de melhor qualidade, aumentando no entanto o poder de escolha”* (Aparício, 2010, p. 287).

Como já referimos, o contexto familiar é um fator decisivo na aprendizagem alimentar pois a criança ao interagir com a família, adquire determinadas regras, comportamentos e padrões alimentares. Como salienta Pinto (2017), *“a idade pré-escolar corresponde a uma fase muito importante do desenvolvimento infantil, o comportamento alimentar do pré-escolar é determinado em primeira instância pela família, da qual ela é dependente e, secundariamente, pelas outras interações psicossociais e culturais da criança”* (p. 28). A mesma autora salienta ainda que:

(...) os pais devem oferecer à criança refeições saudáveis em quantidade e qualidade, isto é, com nutrientes adequados à idade, privilegiando o consumo de legumes, frutos e cereais. Devem, no entanto, dar algum espaço à criança e permitir alguma liberdade de escolha da quantidade e qualidade do que deseja comer, de forma controlada, saudável e sem imposições. (Pinto, 2017, p. 32)

Em particular, as refeições que são realizadas na escola, nomeadamente no período da tarde, podem ser preparadas em casa e levadas para a escola. Neste caso, os pais devem optar por merendas variadas, criativas e, principalmente, saudáveis. A este respeito, o Guia Prático para Educadores – Alimentação em Idade Escolar da Associação Portuguesa de Nutricionistas (Direção-Geral do Consumidor, 2013) refere que a seleção dos alimentos a incluir na merenda que se prepara em casa é essencial, e por exemplo, o pão deve ser sempre considerado pelos pais, os lacticínios são também excelentes complementos na merenda das crianças, nomeadamente o leite ou os iogurtes, e as frutas são outro complemento para uma merenda saudável, sendo importante a sua variedade. Ainda em relação à preparação das merendas, é importante lavar bem a fruta, cortá-la em pedaços, se for necessário, embalar os alimentos separadamente, recorrer a lancheiras térmicas para que a temperatura dos alimentos refrigerados se prolongue por mais tempo, colocar alguns utensílios que possam ser

necessários (colher, garfo, entre outros) e colocar uma garrafa de água junto à merenda da criança.

De todos os fatores ambientais que mais interferem no comportamento alimentar da criança, Aparício (2010) destaca a influência do cuidador, em particular das mães, realçando também o exemplo dado pelos pais quanto às suas atitudes em relação à alimentação dos seus filhos. Por conseguinte, a família determina a formação de hábitos alimentares que devem ser complementados em contexto escolar, considerando que a escola é um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo e é também um local onde fazem uma parte significativa da sua alimentação. Deste modo, é importante investigar e divulgar práticas alimentares saudáveis, considerar a alimentação saudável como uma prioridade e incluir a alimentação saudável no projeto educativo.

A escolha da alimentação nas instituições deve ponderar determinados princípios de alimentação saudável, respondendo assim às necessidades nutricionais das crianças, as quais dependem por sua vez de outras necessidades determinadas pelo crescimento e pelo consumo de energia inerente à atividade física. Nunes & Breda (2001) sublinham que a seleção dos alimentos a fornecer às crianças que frequentam o jardim de infância “(...) *deve ter em consideração princípios de alimentação saudável, respondendo às necessidades energéticas e de funcionamento orgânico das crianças, e servir como oportunidade de aprendizagem de uma alimentação saudável*” (p. 45).

Cabe às instituições promover uma educação alimentar pois, sendo o contexto educativo um espaço propício a novas experiências pode também proporcionar novas aprendizagens e saberes às crianças que, por sua vez, resultam na possível aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Exemplo disso é a criação de um espaço de aprendizagens na cozinha, com o objetivo de “*ensinar a escolher os alimentos, a apresentá-los de forma sedutora, bem como a manipulá-los e confeccioná-los (...)*” (Loureiro, 2004, p. 47).

A promoção de uma alimentação saudável em contexto escolar não deve ser um acto isolado, mas sim integrar uma visão mais global de promoção de estilos de vida saudáveis, segundo Pardal (1994), citado por Alves (2014) deve-se:

(...) favorecer a criação de apoios necessários às mudanças de comportamento desejadas, atuando em conjunto com todos os programas que visem proporcionar estilos de vida saudáveis, equilibrando entre si as intervenções dirigidas aos indivíduos e grupos e as correspondentes mudanças sociais. (p. 17)

Praticar uma alimentação saudável com as crianças implica também compreender um conjunto de fatores que antecedem esse processo, nomeadamente, que alimentos são consumidos com mais frequência pelas crianças e que influência têm os contextos em que os alimentos são apresentados e consumidos. Sobre este aspeto, Birch (1999), citado por Viana, Santos, & Guimarães (2008), mencionam a influência do contexto social na aquisição de determinados comportamentos na criança:

Quando um alimento é consumido durante uma situação em que a criança interage positivamente com um adulto, ou quando é apresentado como se de uma recompensa se tratasse (...) quando o consumo do alimento acontece numa situação de conflito então, naturalmente, ele transformar-se-á num alimento a rejeitar. (p. 212)

Os mesmos autores referem também que “*a criança de idade pré-escolar adquire ou desenvolve preferências por determinados alimentos também através da observação de outras crianças*” (Birch, 1998, citado por Viana et al., 2008, p. 212).

É inegável o contributo que o contexto escolar assume na promoção de uma alimentação saudável. Mas importa sublinhar que no âmbito da alimentação e da educação alimentar das crianças deve existir uma articulação entre o contexto escolar e o contexto familiar. É nestes dois contextos que as crianças devem compreender que existem determinadas regras e nesse sentido a cumplicidade e a complementaridade é essencial, pois a permissividade e a incoerência podem acabar com qualquer estratégia de educação alimentar.

Loureiro (2004) a propósito das orientações para promover uma alimentação saudável, refere as seguintes:

- Incluir a alimentação como prioridade no projeto educativo da escola;
- Ter um ambiente consistente com o currículo em sala de aula;
- Tornar acessível uma grande variedade de produtos alimentares saudáveis;
- Mostrar vontade e criatividade para mobilizar a comunidade educativa;
- Assegurar a competência e vigilância dos responsáveis pela aquisição dos produtos alimentares, garantindo a sua qualidade;
- Estabelecer uma política alimentar clara para o bufete;
- Envolver a comunidade educativa no processo de ofertas alimentares saudáveis;
- Garantir uma educação alimentar que desenvolva a capacidade crítica e de selecção dos produtos alimentares mais saudáveis. (p. 52)

Parte II – Projeto de Investigação-Ação

1. Percurso(s) e contextos de intervenção

Ao longo dos pontos que se seguem apresentamos as opções metodológicas do estudo, designadamente, a abordagem metodológica e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, bem como a caracterização dos estabelecimentos educativos, das salas e dos grupos onde decorreu a ação.

1.1 Opções metodológicas do estudo: a investigação-ação.

O presente estudo baseou-se numa intervenção pedagógica realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O estudo decorreu numa primeira fase em contexto de creche, onde foi realizado um pré-teste das entrevistas com um reduzido número de crianças (8 crianças). Numa segunda fase, decorreu em jardim de infância, onde foram entrevistadas 17 crianças e onde se implementaram as atividades de educação alimentar.

A metodologia do estudo é de natureza qualitativa, seguindo uma abordagem de investigação-ação (IA). Ao longo do estudo procurámos recolher, analisar e interpretar todas as informações consideradas fulcrais para identificar e compreender as conceções relacionadas com a alimentação e os hábitos alimentares das crianças para conceber e estruturar atividades de educação alimentar responsivas às necessidades identificadas.

Relativamente à metodologia adotada, a IA permite que o/a educador/a tome consciência sobre um determinado problema no contexto educativo e, recorrendo a estratégias contextualizadas, procure ultrapassá-lo. Neste sentido, podemos referir que esta metodologia integra dois planos, o plano de investigação e o plano de ação, interdependentes e complementares. Segundo John Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), “(...) podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

Centrando-se no contexto da educação Altrichter et al. (1996), citados por Máximo-Esteves (2008), referem “(...) que a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p. 18).

Já Máximo-Esteves (2008) define investigação-ação “*como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes*” (p. 42).

Por seu turno, Coutinho et al., (2009), descrevem a IA “*(...) como uma família de metodologias de investigação que incluem acção [ou mudança] e investigação [ou compreensão] ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica*” (p. 360).

Outros autores enfatizam a organização e o rigor dos procedimentos metodológicos. Nesta perspetiva Bodgan & Biklen (1994) referem que a “*investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais*” (p. 292). Nesta linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008) indica ser necessário:

Que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar verificar, (...) entendida esta como o caminho para a produção de conhecimentos sobre o ensino. (p. 41)

Esta abordagem metodológica aglomera, também, um conjunto de conceitos, de teorias, de técnicas e de instrumentos que ajudam o/a educador/a a encontrar respostas aos problemas que ocorrem no contexto em que está inserido/a. Coutinho et al., (2009), destacam ainda que “*o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa prática*” (p. 360). Os mesmos autores referenciam o Modelo de Kemmis e os quatro momentos da investigação: “*planificação, acção, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção*” (Coutinho, et al., 2009, p. 368).

O Modelo de Kemmis integra quatro fases:

1. O desenvolvimento de um plano de ação, com base numa informação crítica e com intenção de alterar, para melhorar, determinada situação;
2. O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
3. A observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização;
4. A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais. (Coutinho, et al., 2009, p. 369)

A realização do presente estudo implicou a seleção e adoção de um conjunto de princípios consistentes com os objetivos e a abordagem metodológica do estudo, designadamente:

- Planear com flexibilidade e dinamismo: nesta etapa refletimos sobre as experiências das crianças, observámos o grupo e avaliámos as suas práticas. Foi também neste período que se formularam as primeiras questões que conduziram ao estudo e orientaram a intervenção;
- Agir: é a partir das informações recolhidas no contexto educativo que se estruturam os procedimentos de recolha de dados e, em sintonia, conseguem-se e desenvolvem-se atividades em função dos problemas e das necessidades identificadas.
- Refletir: envolve uma análise detalhada dos dados emergentes do contexto onde decorre a ação, no sentido de a melhorar. Pode recorrer-se a instrumentos para registar e analisar os dados recolhidos;
- Avaliar/Validar: nesta etapa os dados são descritos e analisados em função dos objetivos do estudo, de forma a avaliar a ação, as decisões tomadas e os efeitos que delas decorrem;
- Dialogar: partilha de diferentes pontos de vista com outros intervenientes, nomeadamente, com a educadora cooperante, com o orientador da investigação, com o par pedagógico e com as crianças.

Importa referir que a abordagem metodológica de IA foi fundamental para desenvolver este estudo pois, para além de contribuir para a melhoria das práticas educativas e de favorecer o diálogo e a partilha de ideias, possibilitou-nos um maior envolvimento com as crianças e com o contexto educativo onde realizámos a PES. Através deste envolvimento, foi possível: (i) alcançar respostas aos problemas apresentados pelas crianças; (ii) colaborar com o grupo e com a educadora cooperante; (iii) participar nas várias fases da IA, desde o diagnóstico à avaliação; (iv) obter respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas.

Esta metodologia “*é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula*” (Arends, 1995, citado por Sanches, 2005, p. 141).

Em suma, podemos concluir que a IA, “*(...) não é uma metodologia de investigação sobre educação, mas sim uma forma de investigar para a educação*” (Coutinho et al., 2009, p. 376).

1.2 Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

No âmbito deste estudo e, seguindo a metodologia referenciada anteriormente, é necessário refletir sobre as formas de recolha de informação que o próprio estudo vai proporcionando. Segundo Latorre (2003), citado por Coutinho et al., (2009), no contexto da IA podemos recorrer a um vasto conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que globalmente se podem dividir em três categorias:

1. Técnicas baseadas na observação – centram-se na perspetiva do investigador e naquilo que observa ao longo do estudo;
2. Técnicas baseadas na conversação – centram-se na perspetiva dos participantes e estão inseridas em ambientes de diálogo e de interação;
3. Análise de documentos – centram-se também na perspetiva do investigador e requerem uma pesquisa e leitura dos documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Neste estudo recorreremos a técnicas baseadas na observação (observação dos contextos educativos, do período de refeições e do desenvolvimento das atividades), técnicas baseadas na conversação (entrevista semiestruturada) e à análise de documentos (produtos das atividades).

Como forma de obtenção de dados, Máximo-Esteves (2008) refere que a observação “(...) *permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto*” (p. 87). Neste caso, a observação ajudou-nos a compreender o contexto, os intervenientes e as suas interações.

Assim, numa primeira fase, procedeu-se à observação do contexto educativo e à recolha de outras informações, tendo como suporte os instrumentos adaptados do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009), designadamente: (i) Ficha do estabelecimento educativo (Anexo 1); (ii) Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo 2); (iii) Ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 3); (iv) Ficha do(a) educador(a) infância (Anexo 4).

Numa segunda fase foram realizadas outras observações, nomeadamente, durante período de refeições das crianças e ao longo do desenvolvimento das atividades.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), “*a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando*” (p. 87). Sendo um traço característico nesta investigação, o

recurso a esta técnica foi essencial, pois possibilitou-nos uma maior interação com as crianças e uma maior envolvimento no contexto educativo.

Depois de definido o objeto de observação, foi necessário decidir como efetuar o registo dos dados observados. Desta forma, recorreremos às notas de campo a fim de registar acontecimentos, respostas e reações das crianças ao longo das atividades implementadas, bem como possíveis interações entre as crianças e respetivas aprendizagens. Assim, como objetivo principal, este instrumento metodológico visa “(...) *registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Relativamente ao registo fotográfico, considerou-se um recurso essencial, pois ao longo do estudo pretendeu-se registar os acontecimentos, as atividades e as produções realizadas pelas crianças, quer na sala de atividades quer no exterior. Para além de todos os aspetos mencionados, o registo fotográfico foi um elemento chave ao longo das entrevistas, pois permitiu-nos analisar e reanalisar as escolhas das crianças. Neste sentido e, referindo-se à fotografia, Máximo-Esteves (2008), sublinha: “(...) *as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário (...)*” (p. 91). Desta forma, a máquina fotográfica, foi utilizada com regularidade na sala, pois possibilitou-nos registar informação visual que nos auxiliou no processo de análise das atividades realizadas com o grupo, bem como no registo e análise das entrevistas realizadas com as crianças.

No âmbito da nossa investigação, procedemos à construção de um guião de entrevista dirigido às crianças (Apêndice A) a fim de verificar quais os conhecimentos das mesmas em relação aos alimentos e à alimentação saudável e, ainda, averiguar as suas escolhas e hábitos alimentares. O guião e o procedimento da entrevista foram estruturados tendo em conta o público a quem se dirigiam, bem como a informação que se pretendia recolher. A entrevista foi concebida para ser realizada com crianças muito pequenas e que tinham dificuldades em exprimir-se oralmente. Nesse sentido, recorreremos a materiais e a adereços específicos (Apêndice B).

Relativamente à organização, o guião de entrevista integrou três dimensões:

1. Legitimação/Apresentação da entrevista e dos materiais e adereços específicos;
2. Conceções sobre os hábitos alimentares saudáveis;

3. Finalização da entrevista, garantindo o anonimato dos entrevistados, bem como o sigilo no tratamento de dados recolhidos.

Optámos por recorrer à entrevista semiestruturada por considerá-la um recurso adequado aos objetivos do presente estudo e à natureza da informação que foi necessário recolher. Na perspetiva de Quivy & Campenhoudt (2005), “(...) *os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores (...)*” (p. 192). Também Máximo-Esteves (2008), caracteriza a entrevista como “(...) *um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos (...)*” (p. 92).

No presente estudo as entrevistas foram realizadas em dois contextos. Numa primeira fase, de forma a pré-testar a entrevista, esta foi realizada com um reduzido número de crianças que frequentava a creche. Assim, no que diz respeito ao pré-teste, tivemos oportunidade de decidir o que manter e o que alterar em relação ao conteúdo e à forma da entrevista, de acordo com as dificuldades e as reações apresentadas pelas crianças do grupo em questão.

Numa segunda fase, depois de verificarmos que a entrevista era adequada em forma e em conteúdo às crianças do grupo de creche, procedemos às entrevistas individuais das crianças do grupo de jardim de infância. Todas as entrevistas foram realizadas de forma individual, num contexto familiar à criança, de forma a gerar narrativas mais ricas. Como salienta Oliveira-Formosinho (2008), “*este procedimento poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos*” (p. 19). Neste sentido, acreditamos que o local escolhido, neste caso a sala de atividades, influenciou positivamente a forma como cada criança respondeu, pois ao sentir-se familiarizada com o espaço e com o entrevistador não houve desconforto nem insegurança.

É importante salientar que recorremos a materiais e adereços específicos de apoio, neste caso a um individual (Figura 1) que incluía um prato, um copo e os cartões com as imagens dos alimentos (Apêndice B). Antes de iniciarmos a entrevista, apresentámos e disponibilizámos todos os materiais.



Figura 1 - Recurso utilizado na entrevista

Este recurso foi concebido de forma a manter a atenção e a facilitar as respostas das crianças, pois à medida que as questionávamos, os cartões eram colocados por cada criança no prato, no copo e, posteriormente, fotografados.

À medida que a criança respondia, esta seleccionava os cartões dos alimentos e colocava-os no prato em função da questão colocada, ao mesmo tempo que verbalizava a resposta. Sobre a utilização deste estímulo, procurámos fundamentalmente promover o envolvimento, o pensamento e a reflexão de todas as crianças que foram entrevistadas. Sobre este aspeto, Oliveira-Formosinho (2008), menciona que “*alguma da investigação levada a cabo com crianças tem utilizado adereços, recompensas ou estímulos para promover o interesse da criança, promover o seu pensamento e reflexão de atenuar o efeito de pergunta-resposta, altamente controlador e centrado no adulto*” (p. 22).

Relativamente aos registos, recorreremos às gravações áudio e às fotografias das composições efetuadas por cada criança em relação a cada uma das questões (Figura 2).

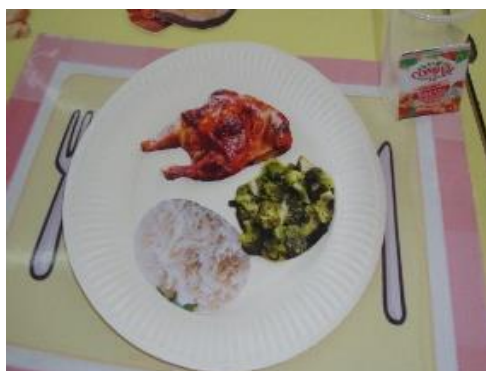


Figura 2 - Exemplo de uma composição efetuada por uma criança

Posteriormente procedemos à análise de conteúdo das transcrições das entrevistas em simultâneo com o registo fotográfico. Esta técnica foi essencial no processo de tratamento e análise de dados.

Sobre a análise de conteúdo Berelson (1952, 1968), citado por Carmo & Ferreira (1998) designa-a como “*uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação*” (p. 269).

Bardin (1977) reconhece que a análise de conteúdo:

não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). (pp. 269 - 270)

O mesmo autor refere ainda as três fases da análise de conteúdo: (i) a pré-análise que corresponde à seleção dos documentos que vão ser analisados; (ii) a exploração do material que deve ocorrer antes de iniciar a análise; (iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo estes procedimentos, efetuámos a transcrição das entrevistas (Anexo 5 e 6). Após a transcrição das entrevistas, analisámos as respostas de cada criança e as suas escolhas alimentares, de forma a encontrar padrões e/ou discrepâncias.

Os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e das observações efetuadas foram determinantes para conceber e implementar atividades de educação alimentar de forma contextualizada e dirigidas às necessidades das crianças.

Também os produtos das atividades implementadas foram objeto de reflexão e análise partilhada, no sentido de avaliar o impacto das atividades nas aprendizagens das crianças e no seu potencial de promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Considerando os princípios éticos e legais, importa também referir que, antes de iniciar qualquer investigação, o investigador deve conhecer e entender determinados princípios éticos que deve ter sempre presentes em todas as fases do seu desenvolvimento. Os princípios éticos estão essencialmente relacionados com a atitude que o investigador tem no campo de investigação, na interpretação e na divulgação dos dados obtidos. Neste sentido, quem realmente recebe é o investigador, pois “(...) *sabe qual a finalidade que orienta a interlocução, tornando-se, por isso, num devedor daquilo que recebeu. Sobre ele cai, então, a responsabilidade de garantir a confiança que guiou os relatos dos seus interlocutores*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107).

Relativamente a esta investigação, foram respeitados e garantidos os direitos dos sujeitos intervenientes, a participação informada, o direito de não participar e o anonimato. Neste

estudo o nome das crianças foi substituído por codificações (C01, C02, C03,...). Optámos por esta codificação pois foi crucial salvaguardar a confiança nas relações estabelecidas com os sujeitos intervenientes, neste caso, as crianças.

Por fim, um projeto de investigação em educação rege-se por princípios orientadores, entre os quais, a explicitação das fontes utilizadas, a utilização de informações fidedignas durante a redação do relatório e a fidelidade aos dados recolhidos e respetivos resultados.

1.3 Estabelecimentos educativos onde decorreu a ação.

1.3.1 Creche.

A componente de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche decorreu no ano letivo 2015/2016. O estabelecimento educativo onde foi realizada a intervenção trata-se de uma Instituição Privada de Solidariedade Social com valências de creche e Pré-Escolar. A instituição localiza-se na cidade de Portalegre, ficando situada numa área urbana.

O estabelecimento educativo funciona num edifício adaptado, usado mas em bom estado de conservação, dispondo de equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam, ou seja, são apropriados às necessidades da instituição.

O horário de funcionamento da instituição é das 7 horas e 45 minutos até às 19 horas, sendo o horário da componente letiva na creche o seguinte: manhã, das 9 horas às 12 horas e 30 minutos; tarde, das 15 horas às 17 horas e 30 minutos. O horário de almoço inicia-se às 11 horas e este serviço é assegurado pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

A componente de apoio à família é realizada no seguinte horário: manhã, das 7 horas e 45 minutos às 9 horas; tarde, das 17 horas e 30 minutos às 19 horas.

Em relação às instalações da instituição, o espaço interior é constituído por três salas de berçário, duas salas de um ano, três salas de dois anos, duas salas de Pré-Escolar (organizadas de forma homogénea), dormitórios adaptados em cada sala (sendo as mesmas reorganizadas para a disposição de catres), duas salas de acolhimento, sanitários para crianças e para adultos, uma cozinha, um refeitório, um ginásio, uma sala de educadores/as, uma sala destinada à receção dos pais, uma secretaria e uma biblioteca (adaptada numa das salas de acolhimento).

A instituição dispõe também de cabides para guardar os pertences das crianças, possui acessos próprios para cadeiras de rodas, placares/expositores e outros materiais/equipamentos, estando estes em bom estado de conservação.

O espaço exterior é constituído por um pátio à volta do edifício pavimentado por relva natural e relva sintética. Este espaço é limitado por um muro, não existindo vedação. O espaço exterior é utilizado quando necessário, sendo dinamizado pelos/as educadores/as. Neste mesmo espaço estão disponíveis vários materiais, designadamente, utensílios de exterior, uma estrutura para trepar, escorregas, baloiços, brinquedos de rodas e um pequeno jardim.

Frequentam a instituição 164 crianças, distribuindo-se em função da idade da seguinte forma: vinte crianças de 0 anos; trinta e oito de 1 ano; cinquenta e seis de 2 anos e cinquenta de 3 anos (Gráfico 1).

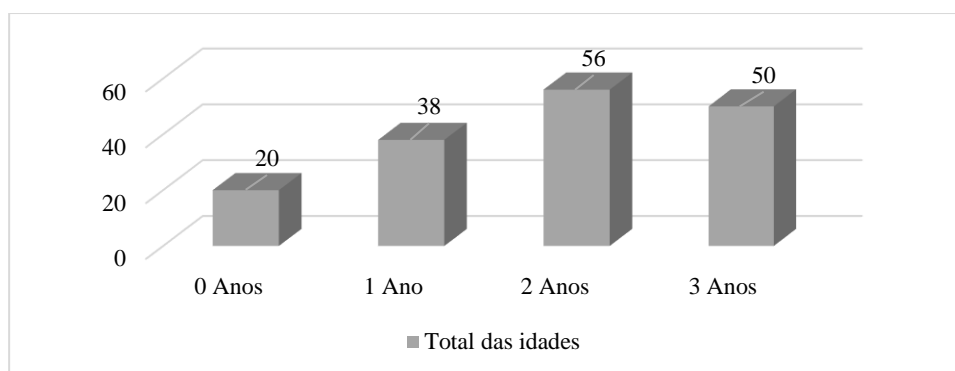


Gráfico 1 - Número de crianças por idade (Creche)

Sete crianças têm necessidades educativas especiais, apresentando todas dificuldades a nível motor. Estas crianças são acompanhadas por um fisioterapeuta, uma terapeuta da fala, uma psicóloga e uma terapeuta ocupacional. A avaliação/diagnóstico é realizado através da observação da educadora e, após o consentimento da família, são encaminhadas para especialistas.

Na creche existem também três crianças cuja língua materna não é o português, mas sim o mandarim ou o espanhol.

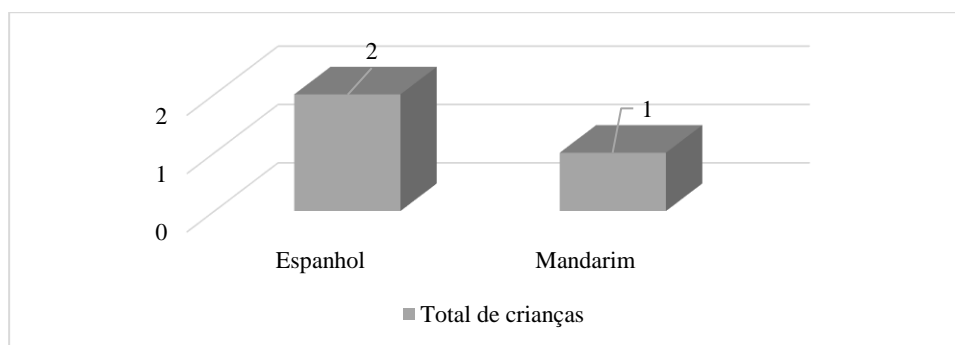


Gráfico 2 - Número de crianças bilingues (Creche) por língua materna

Quanto ao pessoal que trabalha na instituição, inclui educadores/as de infância, assistentes operacionais, porteiros, cozinheiras e tesoureira. Relativamente à equipa de intervenção precoce, a instituição usufrui dos serviços de uma fisioterapeuta, de uma terapeuta da fala, de um psicólogo, de uma terapeuta ocupacional, de uma psicomotricista, de um professor de expressão musical e de um professor de expressão motora.

Relativamente ao grau de participação da família na creche, esta participa de forma frequente, nomeadamente: em festas e atividades/projetos, como por exemplo nas decorações de Natal (presépios); em dias comemorativos (dia da mãe, dia do pai, carnaval, entre outros); na ginástica (entre pais e filhos); em *workshops*; em caminhadas; no *zumba*; entre outros.

No que diz respeito ao financiamento, não existe uma mensalidade única, pois varia entre um valor mínimo de 50€, um valor máximo de 225€ e um valor médio de 75€/80€, em função do rendimento familiar.

1.3.2 Jardim de infância.

A componente de PES em Jardim de Infância decorreu no ano letivo 2016/2017. O estabelecimento educativo onde foi realizada a intervenção em jardim de infância trata-se de uma Instituição Pública, com valências de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A instituição localiza-se na cidade de Portalegre, ficando situado numa área urbana.

O estabelecimento educativo funciona num edifício adaptado e integrado numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, usado mas em bom estado de conservação, porém não existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam, ou seja, são insuficientes para as necessidades da instituição.

O horário de funcionamento da instituição é das 8 horas até às 18 horas e 30 minutos. O horário da componente letiva no jardim de infância é o seguinte: manhã, das 9 horas às 12 horas e 30 minutos; tarde, das 14 horas às 15 horas e 30 minutos. O horário de almoço inicia-se às 12 horas e 30 minutos e termina às 14 horas.

A componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo é feita no seguinte horário: manhã, das 8 horas às 9 horas; tarde, das 15 horas e 30 minutos às 18 horas.

Em relação às instalações da instituição, o espaço interior é constituído por duas salas de Pré-Escolar (salas organizadas de forma heterogénea), uma sala de acolhimento, sanitários para crianças e para adultos, um refeitório (comum com o 1.º Ciclo do Ensino Básico), um ginásio (para o Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico), uma sala de educadores/as (no

edifício do 1.º Ciclo), uma sala de atividades de apoio à família (adaptada no edifício do Pré-Escolar) e uma biblioteca no edifício do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício do Pré-Escolar dispõe também de cabides para guardar os pertences das crianças, acessos próprios para cadeiras de rodas e outros materiais/equipamentos existentes na instituição, como o acesso à biblioteca da escola, ginásio, materiais (jogos específicos para trabalhar emoções e matemática) que pertencem ao departamento, aparelhagem de som, entre outros.

Em relação ao espaço exterior, este é constituído por um pátio à volta do edifício, pavimentado por saibro e areia, e limitado por uma rede de malha elástica.

O espaço exterior é utilizado quando o tempo permite, sendo dinamizado pelos/as educadores/as, assistentes operacionais e animador. Neste espaço existem vários materiais disponíveis, designadamente, utensílios de exterior, estrutura para trepar, escorrega, baloiços e caixa de areia.

Não sendo possível reunir a informação sobre o número de crianças que frequentam a instituição, apresentam-se os dados relativos à sala da educadora cooperante. Frequentam a sala 2 do jardim de infância 23 crianças: duas crianças de 3 anos; oito de 4 anos; dez de 5 anos e três de 6 anos.

Tabela 1 - Distribuição das crianças da sala 2 por idade e sexo (Jardim de Infância)

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	3 Anos	1	1	2
	4 Anos	2	6	8
	5 Anos	2	8	10
	6 Anos	1	2	3
	Total	6	17	23

Neste grupo não existem crianças com necessidades educativas especiais.

Existem 3 crianças bilingues cuja língua materna não é o português, sendo duas de nacionalidade paquistanesa e a outra de nacionalidade ucraniana.

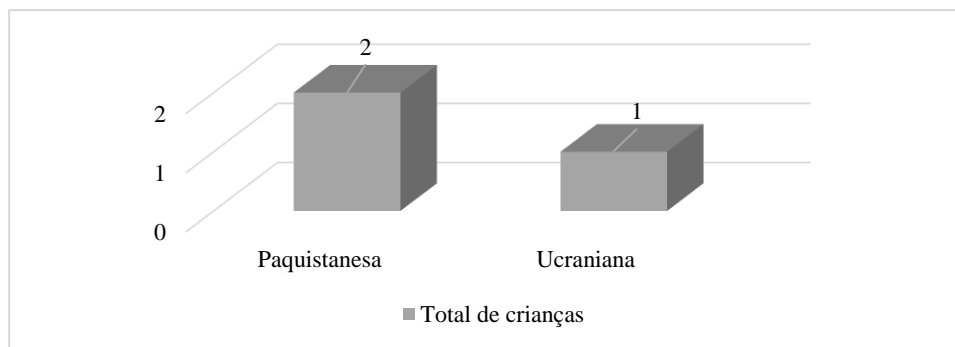


Gráfico 3 - Número de crianças bilingues (Jardim de Infância) por língua materna

A equipa de profissionais que integra o estabelecimento educativo é constituída por educadores/as de infância, assistentes operacionais, professores/as e tesoureira. Relativamente à equipa de intervenção precoce, a instituição usufrui de educadores/as de apoio, técnicos de intervenção precoce, nomeadamente, terapeuta da fala, psicólogo e professor/a de apoio.

1.4 Caracterização das salas.

1.4.1 Creche.

A sala onde foi realizada a PES em creche, denomina-se sala 2C e possui uma área de 51,03m². Esta encontra-se organizada em nove áreas específicas denominadas pela educadora da seguinte forma: área de acolhimento, área dos livros, área dos jogos de mesa, área de garagem, área da pintura, área de modelagem, área da casinha, área de construção e área de trabalhos/desenho.

Na área de acolhimento as crianças têm oportunidade de se sentirem confortáveis nos momentos da hora do conto e de diálogo com a educadora e com o respetivo grupo.

A área dos livros situa-se num local acolhedor onde as crianças podem manusear e explorar os diversos livros.

Na área dos jogos de mesa as crianças brincam, aprendem e interagem umas com as outras, desenvolvendo assim, a coordenação visual e a motricidade fina.

Na área da garagem as crianças têm acesso a modelos de diferentes tipos de meios de transporte e a uma caixa de ferramentas, o que lhes permite desenvolver o jogo simbólico, reproduzir alguns sons e também desenvolver o sentido de partilha entre crianças.

Na área da pintura existe um cavalete e uma mesa que possibilita às crianças desenvolver a criatividade e a motricidade fina, podendo as mesmas pintar na horizontal ou na vertical.

Na área da modelagem existe plasticina e a massa de cores como materiais, permitindo assim às crianças criarem diferentes formas e manusearem estes materiais livremente.

A área da casinha permite às crianças interpretarem e reproduzirem comportamentos que observam no dia-a-dia dos adultos, desenvolvendo assim o jogo simbólico. Esta área possui uma cozinha com mobiliário semelhante ao real e adequado ao tamanho das crianças, bem como utensílios de cozinha, uma cama, vestuário, bonecas e respetivos carrinhos de bebé.

Na área da construção as crianças podem brincar com legos e materiais de encaixe, tanto individualmente como em grupo. Nesta área podem aprender a partilhar e a desenvolverem a criatividade e a coordenação visual e motora.

Por fim, na área dos trabalhos e desenhos a educadora acompanha e conduz as crianças de forma a existir uma maior organização e aprendizagem. É um espaço comum, onde as crianças realizam os trabalhos propostos ou desenho livre e onde existem vários materiais de expressão plástica. Esta área permite desenvolver o interesse, a motivação, a autonomia, o espírito crítico e a motricidade fina.

A organização do espaço da sala de atividades procura proporcionar às crianças conforto e bem-estar, tendo em atenção as características da faixa etária e ao mesmo tempo as necessidades educativas. Relativamente ao mobiliário e equipamento existentes, os mesmos são adequados às características das crianças, estando praticamente todo o equipamento ao alcance das mesmas, de forma a promover a sua autonomia. No entanto, por motivos de segurança, determinados materiais não estão ao seu alcance.

Em relação à luminosidade da sala de atividades, a mesma tem uma boa iluminação, tanto natural como artificial.

Quanto ao aquecimento da sala, este é providenciado por alguns aquecedores elétricos que estão colocados nas paredes da sala de atividades.

Na entrada da sala existem bolsas onde se colocam os pertences das crianças (chupetas, ganchos, entre outros) e um cesto onde as mesmas arrumam os brinquedos que trazem consigo.

Relativamente às medidas de segurança e saúde das crianças e da equipa pedagógica, os/as educadores/as possuem formação de primeiros socorros. Os cuidados diários obrigatórios a ter na creche são o uso de sapatos próprios dentro da instituição e de touca no refeitório. Existe ainda formação em medidas de autoproteção (simulacro).

1.4.2 Jardim de infância.

A sala onde observámos e cooperámos denomina-se sala 2 e possui uma área de 45,56m². Esta sala encontra-se organizada em sete áreas distintas, designadas da seguinte forma: área dos jogos; área da garagem; área da casa; área da loja; área da pintura; área de recorte/colagem e área dos livros.

Na área dos jogos as crianças exploram e brincam individualmente ou em grupo com vários tipos de jogos didáticos, nomeadamente puzzles e dominós, entre outros. Estes jogos possibilitam que as crianças desenvolvam a coordenação visual e motora, a criatividade e a partilha.

Na área da garagem/construção as crianças têm acesso a diferentes modelos de meios de transporte, animais, legos e blocos de encaixe, o que lhes permite desenvolver o jogo simbólico, assim como reproduzir alguns sons.

As áreas da casinha e da loja permitem às crianças interpretar e reproduzirem comportamentos que observam no dia-a-dia dos adultos, desenvolvendo assim o jogo simbólico. Esta área possui uma cozinha com mobiliário semelhante ao real e adequado ao tamanho das crianças, bem como utensílios de cozinha, uma cama, vestuário, bonecas e respetivos carrinhos de bebé, uma caixa registadora e um balcão de loja.

Na área da pintura existe um cavalete e as atividades que aí decorrem possibilitam às crianças desenvolver a criatividade e a motricidade fina.

Na área de desenho/recorte/colagem a educadora acompanha e conduz as crianças de forma a existir uma maior organização e aprendizagem. É um espaço comum onde as crianças realizam os trabalhos propostos ou desenho livre e onde existem vários materiais de expressão plástica. Esta área permite desenvolver o interesse, a motivação, a autonomia, o espírito crítico e a motricidade fina das crianças.

A área dos livros encontra-se num local onde as crianças podem manusear e explorar os diversos livros.

Para além das áreas mencionadas anteriormente, a educadora decidiu criar novas áreas, nomeadamente a área da ciência, da escrita/matemática, o *atelier* e a área da modelagem.

A organização do espaço da sala de atividades prende-se com uma opção pedagógica de uma gestão partilhada pelas crianças, com forte motivação para a sua autonomia, onde os materiais estão todos ao seu alcance.

Na sala existe também um local onde as crianças se reúnem nos momentos da hora do conto e de diálogo com a educadora e respetivo grupo. Nesta área as crianças têm oportunidade de se sentirem confortáveis.

Em relação à luminosidade da sala de atividades, a mesma tem uma boa iluminação, tanto natural como artificial.

Quanto ao aquecimento da sala, este é providenciado por dois aparelhos de ar-condicionado colocados nas paredes da sala.

À entrada da sala existe um cesto onde as crianças arrumam os brinquedos que trazem consigo e uma mesa onde estão colocadas as suas garrafas de água, devidamente identificadas.

Relativamente às medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal, consideram-se as exigidas e necessárias, sendo que as medidas de segurança do equipamento são razoáveis.

1.5 Caracterização dos grupos.

1.5.1 Creche.

O grupo de crianças onde realizámos a PES é composto por 19 crianças, das quais 8 são do sexo masculino e as restantes 11 do sexo feminino, sendo que, todas elas têm idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Este é um grupo homogéneo, pois todas as crianças completam os três anos durante o ano letivo.

No grupo, 9 crianças são filhos únicos e as restantes 10 têm pelo menos 1 irmão, sendo elas as mais novas da família.

Este é um grupo de crianças heterogéneas a nível de competências e desenvolvimento, não existindo crianças com necessidades educativas especiais. Todas elas apresentam as competências esperadas para a sua faixa etária a nível da socialização, da autonomia, do desenvolvimento motor e da linguagem.

No que diz respeito à representação criativa, imitam e brincam ao faz de conta, particularmente na área da casinha e da garagem, exploram diferentes materiais de construção (legos, materiais de encaixe, entre outros) e identificam figuras geométricas e figuras com animais.

Relativamente ao nível da socialização, todas as crianças estabelecem relações com os pares, mostrando preferências e atitudes de afeto para com os mesmos. Apreciam histórias e músicas, permanecendo concentradas durante estes períodos.

Quanto ao nível da autonomia quase todas as crianças a conseguem alcançar, sabem lavar e secar as mãos e a boca. São também autónomas no momento da refeição, porém algumas necessitam de ser incentivadas pela educadora e assistentes operacionais.

De um modo geral, quase todas as crianças adquiriram a noção de quantidade, identificam as várias partes do corpo, movimentam objetos, reconhecem as cores básicas, contam até vinte, entre outros aspetos.

Todas as crianças ouvem e respondem quando são chamadas, reproduzem sons de alguns objetos e animais e sabem identificar alguns meios de transporte. Sabem também o seu primeiro e último nome, a sua idade e o nome dos pais.

Nem todas as crianças do grupo vivem com ambos os pais, existindo alguns casos em que vivem apenas com a mãe e/ou avós.

O grupo integra ainda uma educadora e duas assistentes operacionais.

1.5.2 Jardim de infância.

O grupo da sala 2 é composto por 23 crianças, das quais 6 são do sexo masculino e as restantes 17 do sexo feminino, sendo que todas elas têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Tabela 1).

Este é um grupo de crianças heterogéneas a nível de competências e desenvolvimento, não existindo crianças com necessidades educativas especiais. Todas as crianças do grupo apresentam as competências esperadas para a sua faixa etária a nível da socialização, da autonomia, do desenvolvimento motor e da linguagem.

Relativamente ao nível da socialização e autonomia, todas as crianças interagem com os pares, mostrando preferências e atitudes de afeto para com os mesmos. Sendo um grupo cooperante, o mesmo permanece concentrado durante os períodos de trabalho, de diálogo e na hora do conto.

De um modo geral, quase todas as crianças adquiriram a noção de quantidade, identificam as várias partes do corpo, reconhecem as cores e sabem contar. Ao nível da linguagem todas as crianças já se encontram desenvolvidas relativamente à sua faixa etária.

Todas as crianças do grupo vivem com ambos os pais, exceto uma que vive só com a mãe.

O grupo é ainda composto por uma educadora, uma educadora de apoio educativo, uma assistente operacional e um animador (que se encontra presente só em alguns momentos).

Promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar
– Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida

2. Ação em Contexto

2.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo possui três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977). Neste sentido, e referindo-se às fases da análise conteúdo, Carmo e Ferreira (1998) enunciam que numa primeira fase importa definir os objetivos e um quadro de referência teórico. Numa segunda fase deve proceder-se à seleção dos documentos que serão sujeitos à análise considerando os objetivos definidos para a investigação. Em relação à interpretação dos dados emergentes, para além da descrição, a análise de conteúdo deve contribuir para a compreensão do objeto de estudo e fazer com que o investigador chegue a uma determinada conclusão.

Ao longo desta secção do relatório iremos apresentar, analisar e interpretar os resultados obtidos neste estudo através das entrevistas realizadas às crianças e das atividades realizadas durante a PES.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação objetiva e sistemática. Objetiva pois a análise deve ser realizada segundo regras e instruções claras para que outros investigadores possam trabalhar sobre o mesmo conteúdo obtendo resultados semelhantes e sistemática pois todo o conteúdo deve ser organizado e integrado nos objetivos definidos pelo investigador.

2.1.1 Análise e discussão dos resultados das entrevistas.

De forma a verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação aos alimentos e quais eram as suas principais escolhas alimentares, foram entrevistadas, numa primeira fase, 8 crianças que frequentavam a creche (pré-teste) e, numa segunda fase, foram entrevistadas 17 crianças que frequentavam o jardim de infância. Relativamente às idades, todas as crianças entrevistadas na creche tinham 3 anos e no jardim de infância tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Na Tabela 2 apresentam-se os dados relativos às crianças do jardim de infância entrevistadas, considerando a sua idade.

Tabela 2 - Distribuição das crianças entrevistadas por idade e sexo (Jardim de Infância)

		Sexo		Total
		Masculino	Feminino	
Idade	3 Anos	0	2	2
	4 Anos	1	1	2
	5 Anos	1	8	9
	6 Anos	2	2	4
	Total	4	13	17

De referir que não foram entrevistadas as 23 crianças que integravam o grupo de jardim de infância, como era nossa intenção, porque 6 das crianças não se mostraram colaborantes e considerando o direito de não participar, decidimos não insistir.

Como já foi referido antes, o modelo de entrevista (questões formuladas, adereços de apoio, registos efetuados e processo de análise de conteúdo) foi previamente testado com crianças mais pequenas, no contexto de creche.

Através do pré-teste da entrevista percebemos que, por ter resultado com o grupo de crianças de creche, também resultaria com crianças de jardim de infância.

As entrevistas decorreram de forma individual e num contexto familiar – a sala de atividades. A opção por este ambiente proporcionou o bem estar à criança pois tratava-se de um espaço acolhedor e que a própria conhecia. Como afirma Oliveira-Formosinho (2008), “(...) o discurso da criança tende a ser mais extenso, claro e complexo quando ela se encontra num contexto (...) com adultos familiares” (p. 23).

A duração da entrevista nos dois contextos foi de aproximadamente 10 a 15 minutos.

As respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas ao primeiro grupo de crianças que frequentavam a creche permitiu constatar que, ao apresentarmos as imagens dos alimentos a cada criança, três delas não identificaram a imagem do feijão-verde e da salada. Por sua vez, quando apresentamos a imagem do puré, este não foi identificado por quatro crianças. Das oito crianças entrevistadas, apenas uma criança (C07, 3 anos, sexo feminino) conseguiu identificar todos os alimentados apresentados. Estes resultados relativos à primeira questão demonstram que, no geral, as crianças identificaram a maioria dos alimentos, evidenciando, no entanto, algumas dificuldades na identificação de alguns.

Quando questionámos as crianças sobre o que normalmente ingeriam ao pequeno-almoço, verificou-se que, das oito crianças, cinco delas referiram os cereais e quatro as bolachas Maria. No que se refere às bebidas, o leite surgiu em primeiro lugar, sendo escolhido por quatro crianças. Das oito crianças, apenas uma (C06, 3 anos, sexo feminino) mencionou a “papa” como um dos alimentos ingeridos ao pequeno-almoço. De um modo geral, verificámos alguns erros alimentares, nomeadamente o consumo excessivo de alimentos açucarados e a ausência do pão e da fruta nas suas opções alimentares. Por outro lado, a ingestão de cálcio é fundamental nestas idades e isso verificou-se na seleção do leite nas escolhas das crianças. Este laticínio tem como aspetos nutricionais: (i) fornecer proteínas de elevado valor biológico; (ii) fornecer cálcio; (iii) e fornecer vitamina B₂ e A.

Relativamente ao que normalmente ingeriam ao jantar, verificou-se que o hambúrguer e a pizza foram os alimentos mais selecionados pelas crianças. Sobre estas duas opções constatámos a preferência por um produto rico em hidratos de carbono (pizza) e por um produto rico em proteínas e gordura animal (hambúrguer). Estes produtos podem induzir à obesidade quando consumidos em excesso, porque as calorias provenientes de proteínas ou de hidratos de carbono, acabam por se transformar em gordura. Em relação aos acompanhamentos, apenas duas crianças (C03, 3 anos, sexo masculino) e (C08, 3 anos, sexo feminino) indicaram o esparguete e uma outra criança (C07, 3 anos, sexo feminino) indicou o esparguete e a salada. Quanto às bebidas, seis crianças indicaram água, exceto uma delas que referiu o Compal. Em relação a esta última questão, é notória a preferência pela água, o que é um hábito alimentar a valorizar e a reforçar.

Na terceira questão, as respostas obtidas foram similares às respostas da segunda questão, isto é, no que se refere aos alimentos/bebidas que ingeriam mais vezes, globalmente, as crianças indicaram novamente o hambúrguer e a pizza e como bebida a água. Em contrapartida, não obtivemos qualquer resposta em relação aos alimentos que nunca ingeriam. Verifica-se que existe consistência nas respostas das crianças, porém, há que considerar que as respostas das crianças podem não revelar exatamente o que acontece com maior frequência, mas sim as suas próprias preferências alimentares.

Relativamente aos alimentos que gostavam mais, quatro crianças afirmaram gostar mais de salsichas, enquanto quatro mencionaram o esparguete. Quando questionadas sobre quais os alimentos que não gostavam, globalmente, verificou-se que as crianças em estudo não gostavam de alimentos verdes, nomeadamente de salada (três vezes), de feijão-verde (duas vezes) e de brócolos (duas vezes).

Para além desta questão, procurámos saber o motivo pelo qual não gostavam de determinados alimentos, no entanto, das oito crianças entrevistadas, quatro delas referiram apenas que não gostavam, três não responderam e apenas uma criança (C06, 3 anos, sexo feminino) mencionou que não gostava de sopa devido aos espinafres.

No que se refere ao consumo dos “verdes”, procurou saber-se quem gostava dos mesmos e quem não gostava. Pela análise dos resultados, verificou-se que cinco crianças referiram que sim e as restantes (três crianças) referiram que não gostavam.

Por fim, importa analisar a última questão colocada às crianças. Constatámos que, de todos os alimentos presentes na mesa, aqueles que as crianças mencionaram ser mais saudáveis foram os brócolos, a salada, o arroz, as salsichas, a sopa e o esparguete. Por outro lado, ao questionarmos as crianças sobre quais consideravam menos saudáveis, das oito crianças, apenas três mencionaram alguns alimentos, neste caso, a criança (C05, 3 anos, sexo feminino) indicou as batatas cozidas, o frango, as salsichas e a bebida gaseificada; a criança (C06, 3 anos, sexo feminino) mencionou apenas o hambúrguer. Por sua vez, a criança (C07, 3 anos, sexo feminino) referiu as batatas fritas, o hambúrguer e a bebida gaseificada. Estes dados evidenciam que de um modo geral, as crianças conseguiram indicar alguns alimentos mais saudáveis e outros menos saudáveis. No entanto, ao longo da entrevista, foi perceptível alguma dificuldade de algumas crianças em relação ao significado dos termos “mais saudável” e “menos saudável”.

Finalizada a entrevista, salientamos alguns aspetos positivos que nos permitiram dar o passo seguinte, nomeadamente: (i) a forma como as crianças participaram e colaboraram ao longo da entrevista; (ii) a forma como compreenderam facilmente as questões da entrevista; (iii) o recurso aos adereços durante a entrevista atribuía-lhe um cariz mais lúdico e permitiu-nos obter narrativas mais ricas; (iv) o facto de fotografarmos as composições alimentares elaboradas pelas crianças suscitava-lhes entusiasmo. Em relação à forma de registo, no pré-teste optámos pelo registo escrito das respostas das crianças através de anotações condensadas e pelo registo fotográfico das composições alimentares elaboradas por cada criança em resposta a cada uma das questões colocadas.

O modelo de análise, considerando simultaneamente o registo fotográfico e os registos escritos, mostrou-se eficiente. No entanto, percebemos que a entrevista seria mais fluida e os registos mais ricos se substituíssemos as notas escritas pela gravação áudio da entrevista e posterior transcrição. Assim, nas entrevistas realizadas às 17 crianças do jardim de infância procedemos a estas alterações. Considerámos esta opção também porque as crianças do

jardim de infância tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e, perante esse aspeto, as suas narrativas poderiam ser mais alongadas.

Em relação à primeira questão que dizia respeito à identificação dos alimentos apresentados, verificou-se que, de todos os alimentos, quinze crianças não identificaram a imagem do puré, treze não identificaram a imagem do peixe, doze não identificaram os brócolos e o *bollycao* e dez crianças não identificaram o bife, o donut e o feijão-verde. No que se refere à imagem do puré, em alguns casos foi identificado como um gelado por algumas crianças. Sobre esta dificuldade em identificar a imagem do puré, apercebemo-nos ao longo da entrevista que a imagem poderia não ser muito perceptível. Quanto à identificação do peixe, o facto de este normalmente lhes ser apresentado desfiado e o da imagem se encontrar em posta, poderá ter originado algumas dificuldades em reconhecê-lo. No caso da criança (C11, 6 anos, sexo feminino), quando lhe foi apresentada a imagem do frango, a mesma mencionou tratar-se de bacalhau. Em contrapartida, duas crianças, (C14, 5 anos, sexo feminino) e (C23, 3 anos, sexo feminino) indicaram porco, quando lhes foi apresentada a imagem do frango. Relativamente à imagem do bife, duas crianças, neste caso a (C13, 5 anos, sexo feminino) e a (C19, 6 anos, sexo feminino) indicaram peixe. Se bem que é de admitir algumas dificuldades relacionadas com as imagens, sem dúvida que estes dados mostram que as crianças não reconheceram alguns importantes alimentos, talvez por não estarem tão presentes na sua dieta quanto seria desejável.

Depois de todos os alimentos estarem devidamente identificados procurou saber-se o que normalmente ingeriam ao pequeno-almoço e, de todos os alimentos apresentados, verificámos que as crianças identificaram e seleccionaram alimentos que eram consistentes com a refeição em causa. As crianças tinham conhecimento de quais eram os alimentos adequados para integrar o pequeno-almoço. Os mais seleccionados foram os cereais, tendo sido indicados por oito crianças, seguidos pelo leite, indicado por sete crianças. Em terceiro lugar surgiram as bolachas com pepitas de chocolate, tendo sido seleccionadas por cinco crianças (Gráfico 4).

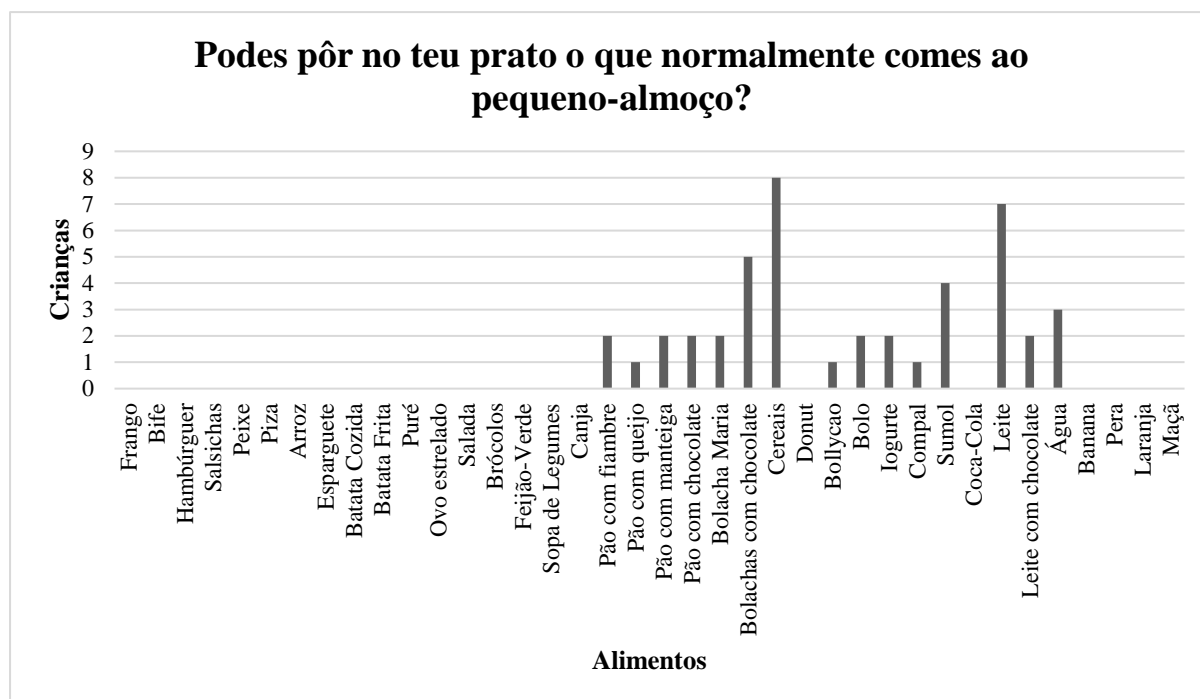


Gráfico 4 - Alimentos que as crianças normalmente ingerem ao pequeno-almoço

Dada a importância desta refeição matinal, constatámos que, das dezassete crianças entrevistadas, apenas sete crianças referiram ingerir pão ao pequeno-almoço e duas delas referiram ingerir pão com chocolate. Sob este ponto de vista verificámos um reduzido número de crianças a eleger o pão no seu pequeno-almoço e a privilegiar novamente os alimentos açucarados. Ainda em relação a esta questão, sendo os frutos um complemento saudável no pequeno-almoço, estes não foram mencionados por nenhuma criança. Por outro lado, a bebida mais selecionada foi o leite (sete vezes), seguido pelo iogurte (duas vezes). Constata-se, pois, que oito crianças podem não incluir os lacticínios no seu pequeno-almoço.

No que se refere ao que normalmente ingeriam ao jantar, verificou-se que as crianças identificaram e selecionaram alimentos que eram consistentes com a refeição em causa. As crianças tinham conhecimento de quais eram os alimentos adequados para integrar esta refeição. Dos alimentos apresentados, as crianças afirmaram comer com maior frequência a canja (oito vezes), o esparguete (sete vezes), as batatas fritas (seis vezes) e o arroz (cinco vezes). Em relação à carne, o frango e as salsichas foram indicados quatro vezes, o hambúrguer três vezes, enquanto o peixe foi mencionado apenas duas vezes (Gráfico 5). Desta forma, verificou-se que a carne continua a ser a preferência de consumo de algumas crianças, ao contrário do peixe. Por outro lado, a bebida selecionada mais vezes por este grupo foi a água (sete vezes) e o Compal (cinco vezes). Das dezassete crianças entrevistadas,

apenas uma criança (C22, cinco anos, sexo feminino) referiu ingerir leite com chocolate ao jantar. Esta opção poderá não revelar exatamente o que acontece com maior frequência, mas sim uma preferência alimentar. Quanto às composições efetuadas pelas crianças, de um modo geral, quase todas colocaram uma proteína e um acompanhamento no prato, porém verificámos a ausência dos legumes nas suas opções. Apenas duas crianças (C10, 6 anos, sexo masculino) e (C22, 5 anos, sexo feminino) colocaram os brócolos. Relativamente à criança (C10, 6 anos, sexo masculino) para além dos brócolos colocou também no seu prato frango, arroz e água. Estas opções evidenciam que a criança tem alguns conhecimentos sobre alimentos saudáveis. A sua resposta transparece esse conhecimento:

C10 (6 anos, sexo masculino) – “(...) *ao jantar muitas vezes, muitas vezes... às vezes como arroz. Olha frango! É o que eu costumo comer mais. E às vezes também como brócolos. É saudável! Por acaso... por acaso é saudável estas coisas que eu como*”.

Já a criança (C22, 5 anos, sexo feminino) para além dos brócolos colocou no prato duas proteínas (hambúrguer e salsichas) e dois acompanhamentos (esparguete e batatas fritas). No primeiro caso quer o hambúrguer quer as salsichas são ricos em proteína e gordura animal. Dos dois acompanhamentos selecionados, um deles (batatas fritas) não deverá estar integrado nas opções alimentares de uma criança por tratar-se de um produto calórico e por ser absolutamente desaconselhado. Das dezassete crianças, apenas uma (C18, 5 anos, sexo feminino) incluiu o peixe na sua composição, a batata cozida como acompanhamento e a água como bebida. A integração desta proteína e deste acompanhamento nos pratos é essencial, porém também os legumes devem ser considerados e estar sempre presentes na dieta de qualquer criança. Em relação à sopa de legumes, observámos que das dezassete crianças entrevistadas, apenas três (C09, 5 anos, sexo masculino), (C17, 5 anos, sexo feminino) e (C20, 5 anos, sexo feminino) referiram ingerir sopa de legumes ao jantar. Constata-se, assim, que catorze crianças podem não incluir a sopa de legumes no seu jantar.

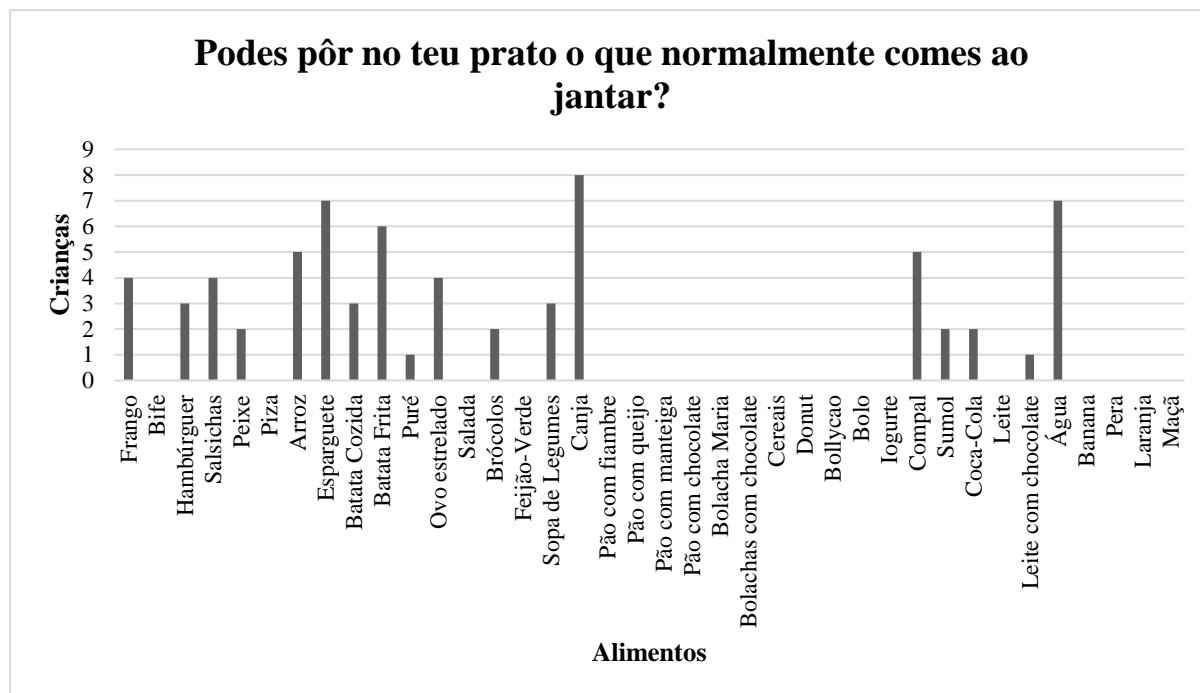


Gráfico 5 - Alimentos que as crianças normalmente ingerem ao jantar

Analisando a terceira questão (Gráfico 6), os alimentos que as crianças indicaram ingerir com maior frequência foram a pizza, o arroz e a sopa de legumes (referidos cinco vezes); e o frango e a canja (referidos quatro vezes). Em relação às proteínas, a carne foi indicada apenas oito vezes e o peixe, sendo um excelente fornecedor de proteína e de qualidade idêntica à da carne, não foi mencionado por nenhuma criança. Quanto aos acompanhamentos, estes são essenciais para uma dieta equilibrada. No Gráfico 6 verificou-se que os acompanhamentos indicados mais vezes foram o arroz (cinco vezes), o esparguete (três vezes) e as batatas fritas (duas vezes). O arroz e a massa (esparguete) são ricos em hidratos de carbono, fibras e minerais. Relativamente aos legumes, observámos que das dezassete crianças, apenas três indicaram a salada, uma mencionou os brócolos e nenhuma criança referiu o feijão-verde. A integração dos hortícolas no acompanhamento dos pratos é essencial para o equilíbrio das refeições e portanto é extremamente importante o seu consumo, pois isso resulta em grandes benefícios para o organismo.

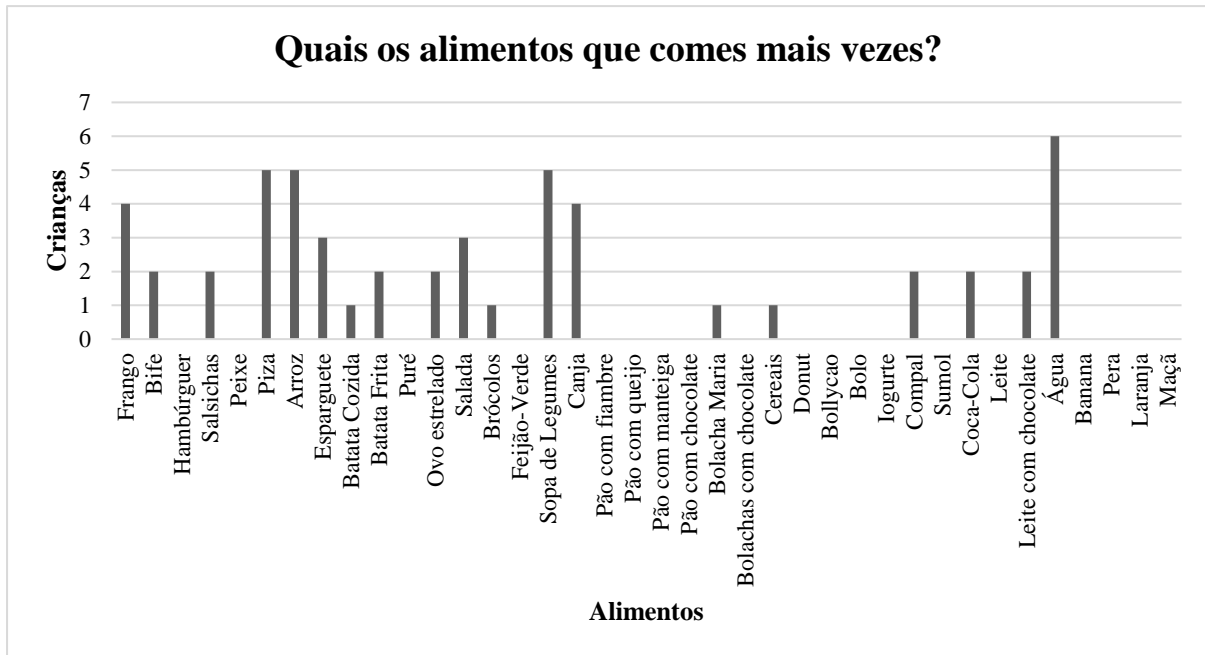


Gráfico 6 - Alimentos que ingerem mais vezes

A respeito da bebida, verificámos que a água surgiu novamente como preferência de bebida pelas crianças. Como refere Mindell (1998), a água não fornece calorias e vitaminas, no entanto, esta é um nutriente indispensável para a vida da criança.

No que se refere à escolha da pizza, a preferência por este alimento poderá estar relacionada à dieta alimentar vivida em ambiente familiar.

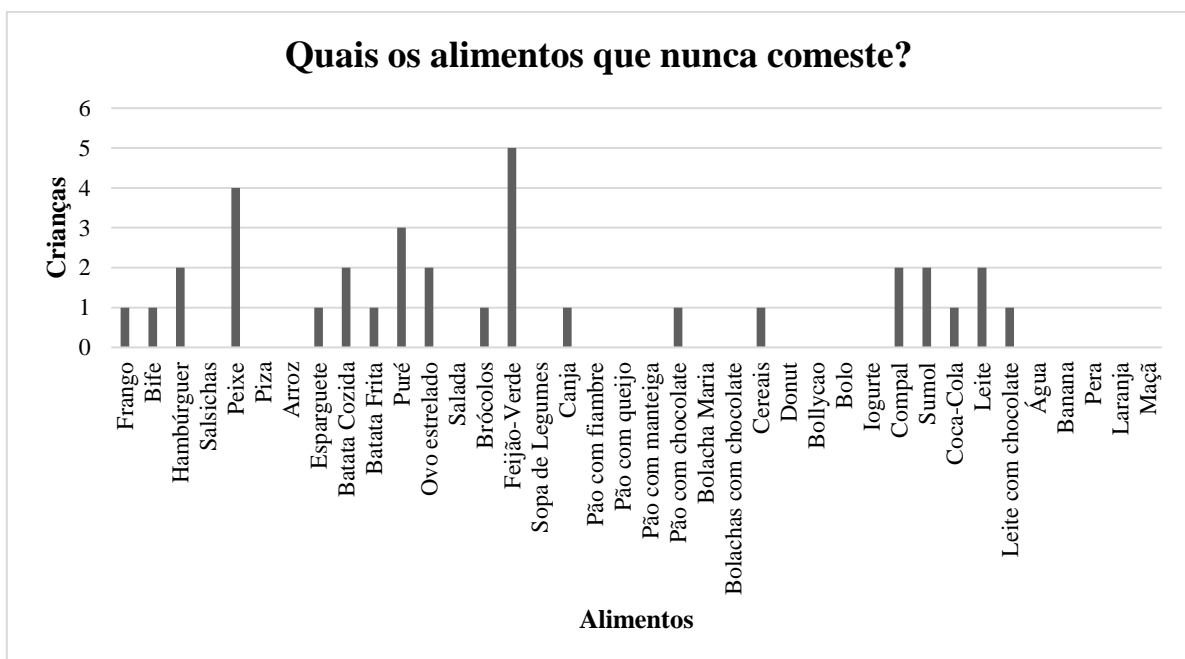


Gráfico 7 - Alimentos que nunca ingeriram

Quanto aos alimentos que nunca ingeriram (Gráfico 7), de todos os alimentos apresentados, aqueles que se destacaram foram o feijão-verde, mencionado cinco vezes e o peixe, referido quatro vezes. Nesta mesma questão, uma criança foi questionada sobre o que nunca tinha ingerido:

C10 (6 anos, sexo masculino) – “*Nunca comi? Nunca?! Isto era o quê? [referindo-se ao puré] Puré eu como... olha daí já provei tudo*”.

Analisando esta questão, dois alimentos essenciais em termos nutricionais são indicados pelas crianças, neste caso o feijão-verde por tratar-se de um legume rico em fibra, este deve estar incluído na dieta alimentar de uma criança. No entanto, neste caso particular, observámos que o mesmo talvez tenha sido selecionado cinco vezes pela forma como foi apresentado, isto é, como acompanhamento de uma proteína e não incluído numa sopa. Relativamente ao peixe, que sendo uma escolha saudável, quatro crianças referem nunca ter ingerido.

Quanto às preferências alimentares das crianças, questionámo-las sobre quais os alimentos que gostavam mais. Apresentamos as suas seleções (Gráfico 8):

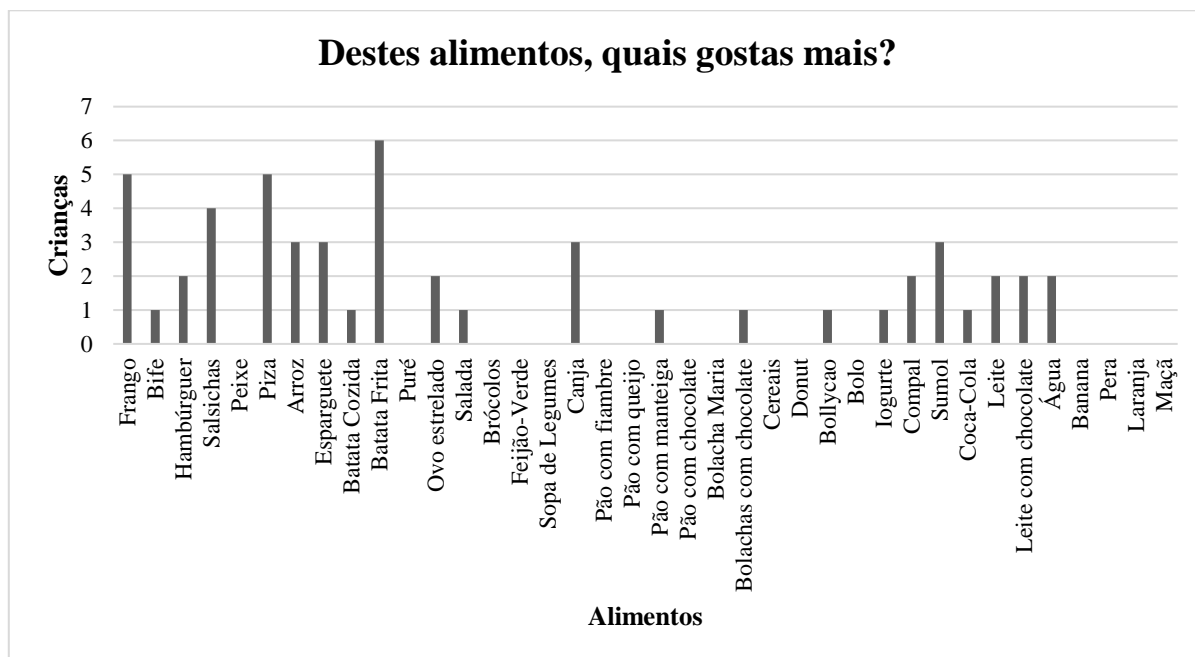


Gráfico 8 - Alimentos que as crianças mais gostam

De todos os alimentos apresentados, as crianças selecionaram com maior frequência as batatas fritas (seis vezes), o frango (cinco vezes), a pizza (cinco vezes) e as salsichas (quatro vezes). Através destes dados foi possível observar a preferência por um produto bastante calórico, as batatas fritas; por um produto pobre em proteínas, mas rico em hidratos de

carbono, a pizza; e por um produto rico em gordura, as salsichas. Estes casos são um fator facilitador em questões de confeção e de consumo. Porém, o frango fornece proteínas de elevado valor biológico, vitaminas, alguns minerais e possui uma quantidade de gordura variável. Estes resultados demonstraram a ausência de uma proteína essencial, o peixe; a ausência de vegetais, como os brócolos, o feijão-verde e a sopa de legumes; e a ausência dos frutos, que possuem um valor nutricional semelhante ao das hortaliças e legumes, contudo o seu valor energético é superior.

Para além das preferências alimentares, procurámos saber quais os alimentos que não gostavam (Gráfico 9) e, constatámos que, globalmente, de todos os alimentos apresentados, aqueles que foram referidos mais vezes pelas crianças foram a salada, os brócolos, o feijão-verde e o peixe. Desta forma, verificou-se a rejeição destes alimentos que são fundamentais no quotidiano alimentar de uma criança e são excelentes fornecedores de proteínas, vitaminas, minerais e fibras alimentares.

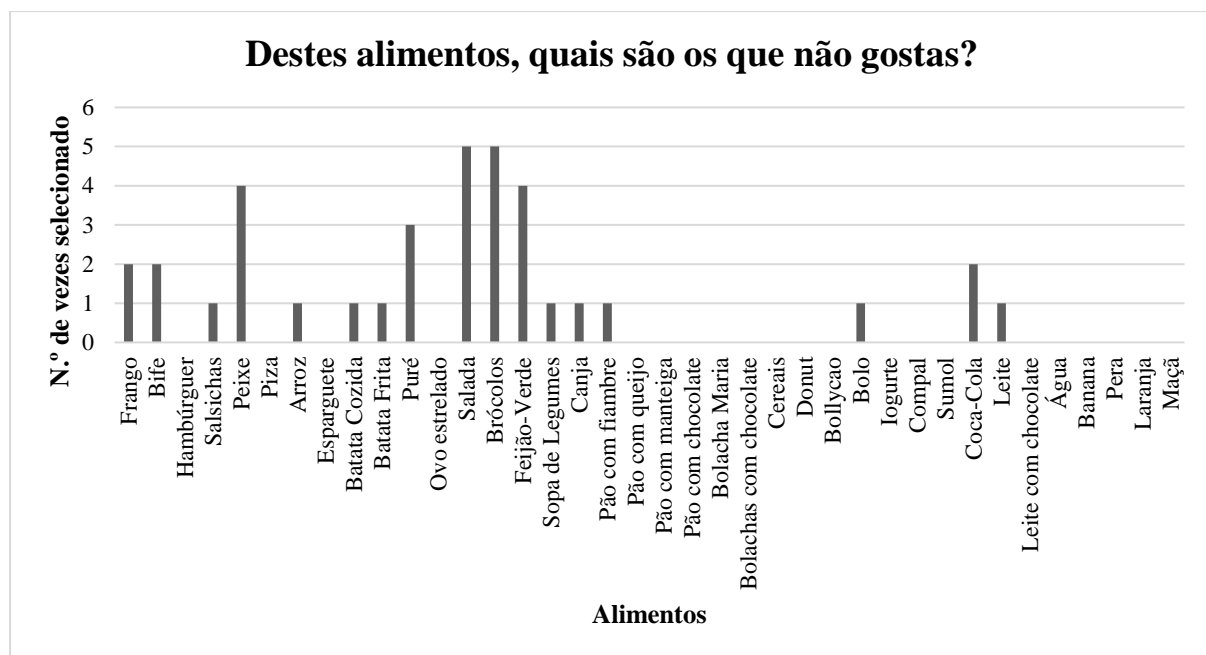


Gráfico 9 - Alimentos que as crianças menos gostam

Tendo como base a questão anterior e, de forma a aprofundar as razões da sua rejeição, decidimos questionar cada criança sobre o porquê de não gostarem desses alimentos. As suas respostas transparecem essa rejeição:

C18 (5 anos, sexo feminino) – “*Eu não gosto deste peixe que como na escola. Não gosto de canja com frango. (...) Eu gosto de canja sem nada! (...) Eu não gosto de peixe com este*

molho... (...) só com vinagre e com estas batatas [referindo-se às batatas cozidas] e cortado aos bocadinhos, assim é que eu gosto”;

C22 (5 anos, sexo feminino) – “(...) *Eu comi e depois na minha casa não gostava, depois deitei fora para a sanita isto!* [referindo-se aos brócolos]”;

C25 (5 anos, sexo feminino) – “(...) *eu provei na minha avó peixe e não gostei. Engoli uma espinha*”.

Importa realçar que, ao longo da entrevista, muitas crianças referiram apenas não gostar pelo facto de já terem provado, daí a rejeição por esse alimento. Das dezassete crianças entrevistadas, sete não responderam a esta questão.

A rejeição pelos “verdes” foi algo que nos suscitou atenção, nesse sentido, decidimos questionar as crianças sobre esse assunto.



Gráfico 10 - Crianças que gostam/não gostam de “verdes”

Numa primeira análise, verificámos que, das dezassete crianças entrevistadas, oito referiram não gostar de “verdes” (Gráfico 10). Em contrapartida, as restantes referiram que gostavam, exceto uma criança que não respondeu. Com base nas respostas e, focando-nos neste grupo, observámos que, globalmente, muitas crianças rejeitaram alimentos cuja cor era o verde, no entanto, algumas crianças quando questionadas referiram:

C10 (6 anos, sexo masculino) – “*Sim, porque são bons e são bons para a saúde*”;

C11 (6 anos, sexo feminino) – “*Gosto porque são saudáveis*”;

C12 (5 anos, sexo feminino) – “*Sim, porque fazem bem e faz os olhos bonitos*”;

C18 (5 anos, sexo feminino) – “*Gosto! Gosto... gosto desta sopa. Sim, como lá em casa da minha avó. Eu também gosto de hortaliça com verdes grandes*”;

C19 (6 anos, sexo feminino) – “*Verde? Sim, porque a minha mãe deu uma vez verde e depois eu comi*”;

C23 (3 anos, sexo feminino) – “*Sim, porque em casa como*”.

De acordo com as respostas, verificámos que em contexto familiar e escolar, este alimento acaba por ser introduzido ao longo das refeições. Algumas crianças reconhecem nos “verdes” importantes fatores de proteção da saúde.

Relativamente à última questão, com base no gráfico abaixo representado (Gráfico 11), de todos os alimentos apresentados, aqueles que predominaram nas escolhas das crianças como alimentos saudáveis foram as batatas fritas, a sopa, o frango, o hambúrguer, o ovo estrelado, o peixe, o esparguete, a salada, os brócolos e a canja. Constatámos também que a água foi a bebida predominante nas escolhas das crianças. Sobre estes resultados, observámos que as crianças revelaram algum desconhecimento, nomeadamente na seleção do hambúrguer e das batatas fritas como alimentos saudáveis. Sobre estas duas opções, há que considerar que as respostas das crianças podem não revelar exatamente o que consideram como “mais saudável”, mas sim as suas próprias preferências alimentares.

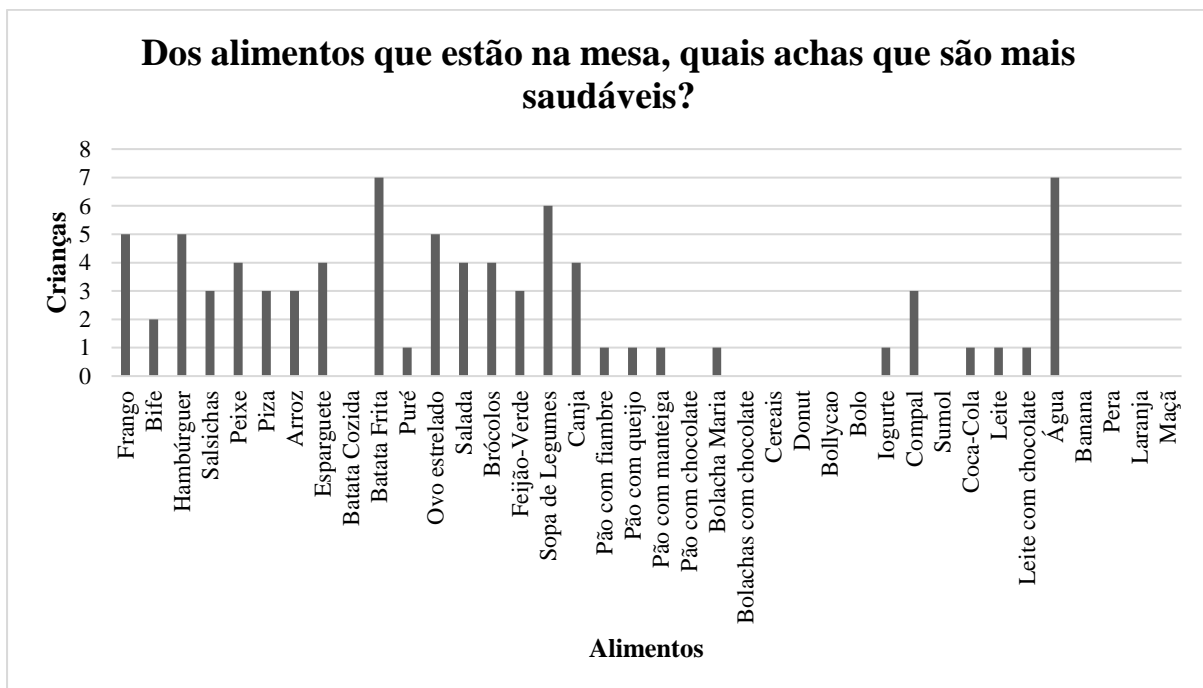


Gráfico 11 - Alimentos que as crianças consideram mais saudáveis

No que respeita aos alimentos menos saudáveis, ao questionarmos as crianças, verificou-se uma maior predominância em alimentos com açúcar (Gráfico 12). Desses alimentos, destacamos: o bolo (sete vezes), as bolachas de chocolate (quatro vezes), o *bollycao* (quatro vezes) e a Coca-Cola, referida oito vezes pelas crianças. Por outro lado, o hambúrguer foi mencionado seis vezes pelas crianças.

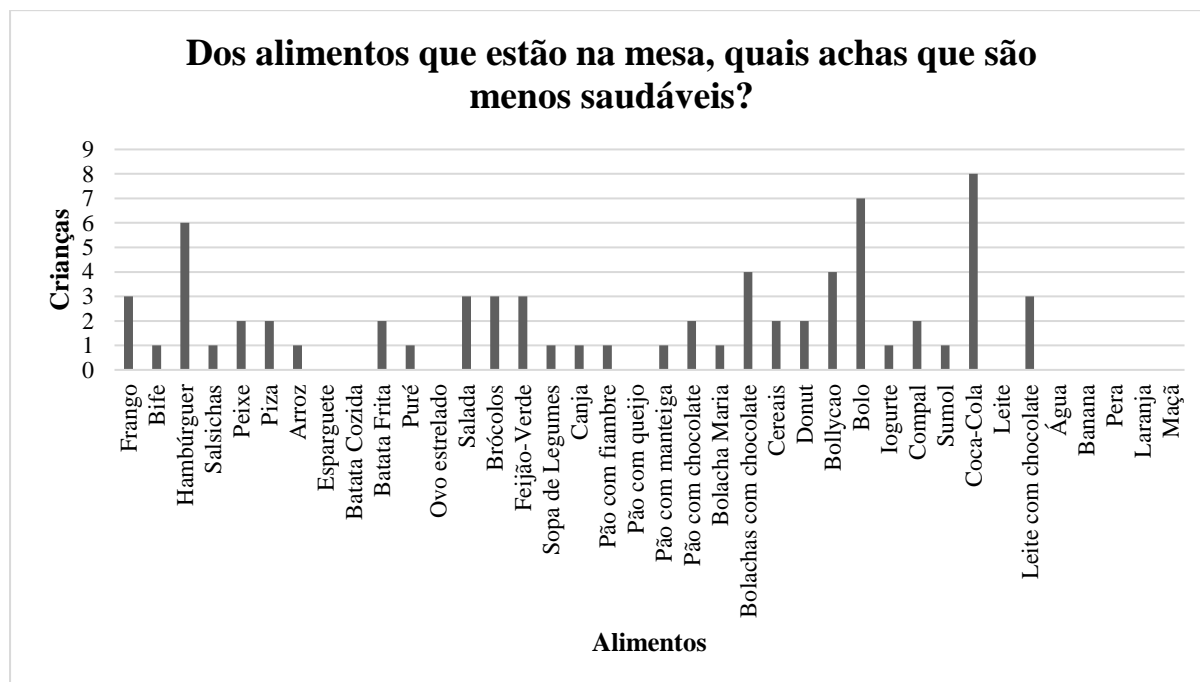


Gráfico 12 - Alimentos que as crianças consideram menos saudáveis

As respostas a esta questão foram mais coerentes por comparação com as respostas à questão anterior e demonstraram que as crianças identificaram mais facilmente os alimentos menos saudáveis (os que devem ingerir menos vezes) do que os alimentos mais saudáveis (os que devem ingerir mais vezes). Talvez a razão para que isso aconteça, se deva a uma abordagem mais negativa (o que não se deve fazer) em relação à alimentação. Apresentamos algumas das respostas relativas a esta questão:

C10 (6 anos, sexo masculino) – “Menos saudáveis? Isso é fácil! Menos saudáveis, para aqui... menos saudável, menos saudável... Ah! Cereais. Estes aqui não são bons. Estes aqui não, estes aqui têm muito açúcar. É verdade...”;

C11 (6 anos, sexo feminino) – “O que tem muita gordura não é saudável. (...) Bolos porque quando comemos muito faz mal à barriga. Isto também é bom [referindo-se ao frango] mas tem muita gordura”;

C12 (5 anos, sexo feminino) – “(...) a Coca-Cola faz mal à barriga”.

Finalizadas as entrevistas, através da análise das respostas das crianças, procurámos padrões, discrepâncias e aspetos importantes a carecerem de uma educação alimentar mais focada. Interpretados os dados, verificámos que: (i) durante as entrevistas as crianças nunca referiram os frutos, sendo estes um grupo de alimentos essencial para uma alimentação saudável; (ii) existia uma tendência de rejeição das crianças pelos hortícolas, que foi verificada durante as questões referentes ao que ingeriam menos vezes e ao que menos gostavam; (iii) tendencialmente as crianças rejeitavam mais o peixe, em relação a outras proteínas (carne e ovos); (iv) foi perceptível alguma dificuldade das crianças em relação ao termo “mais saudável” e “menos saudável”. Estes foram aspetos que emergiram como mais críticos e portanto foi com referência a eles que estruturámos o conjunto de atividades no âmbito da educação alimentar que implementámos com o grupo.

2.1.2 Análise e discussão dos resultados das atividades.

No âmbito da investigação, foi desenvolvido um conjunto de atividades que visavam promover hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar. Essas atividades foram concebidas e implementadas tendo como referência os aspetos críticos emergentes da interpretação dos dados recolhidos através das entrevistas. Apresentamos de seguida uma reflexão de cada atividade desenvolvida com o grupo de crianças que frequentava o jardim de infância.

Atividade 1 - “Jogo dos sabores”

A primeira atividade decorreu no dia 28 de novembro de 2016 e teve como principais objetivos: verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação a determinados frutos; observar o seu comportamento/reacção face a determinados frutos; promover o gosto e o consumo regular de frutos.

A escolha desta temática teve em consideração as seleções feitas pelas crianças durante as entrevistas e em particular o facto de nunca referirem os frutos. Como tal, estruturámos uma atividade onde existisse uma prova de frutos. Nessa atividade todas as crianças tiveram oportunidade de provar diferentes sabores e texturas. Sobre este aspeto a Direção-Geral do Consumidor (2013) refere que: “*é importante promover o consumo de vários tipos de fruta para que as crianças aprendam a gostar de diferentes sabores e texturas e percebam quais as frutas de que mais gostam*” (p. 14).

Numa primeira fase procedeu-se à leitura da lengalenga “Está a chover e a nevar”, recorrendo a uma televisão de papelão elaborada pela educadora estagiária (Figura 3). À medida que a lengalenga foi explorada, algumas imagens surgiram no ecrã da televisão, nomeadamente um citrino – a laranja.



Figura 3 - Exploração da televisão de papelão

De forma a dar continuidade à temática, em grande grupo, foram apresentados alguns frutos: a laranja, a ameixa, o kiwi, a pera, o limão e as uvas. Esse momento foi propício para colocar algumas questões ao grupo, como: “Conhecem estes frutos?”; “Já os provaram?”. As crianças, no geral, identificaram todos os frutos, exceto a ameixa. Por outro lado, algumas crianças referiram nunca ter provado a ameixa e o limão.

Após esse diálogo, iniciou-se a atividade “Jogo de sabores”. Com intuito de fomentar a curiosidade das crianças sobre os frutos que foram apresentados, questionámos novamente as crianças do grupo se conseguiriam descobrir esses frutos, mas com os olhos vendados. As crianças demonstraram entusiasmo e empenho em participar, uma vez que tinham conhecimento dos frutos. Tivemos também o cuidado de levar os frutos cortados em pedaços, para que as crianças pudessem provar, e inteiros, para que as crianças os pudessem manusear e cheirar.

O jogo foi iniciado com duas crianças: uma delas, com os olhos vendados, teria que identificar o fruto que lhe era entregue pela outra criança através do tato e do olfato. À medida que o jogo se foi desenvolvendo, foi também pedido à criança que tinha os olhos vendados que saboreasse outro fruto (cortado em pedaços) e descobrisse qual era. Sugerimos à outra criança que lhe desse a provar o fruto. Decorrida a primeira fase do jogo, os papéis inverteram-se e a criança que tinha os olhos vendados, retirou a venda e com o auxílio da

educadora estagiária colocou-a na outra criança. Apresentamos o diálogo do primeiro par durante a atividade:

Ed. E – *C17, o C10 vai dar-te isto. Vê lá se sabes o que é? Toca lá.*

C17 – *Ameixa.*

Ed. E – *Boa! É a ameixa.*

Ed. E – *E este?*

C17 – *Limão!*

Ed. E – *Boa! Agora vamos fazer uma coisa, o C10 vai dar-te uma coisa para tu provares e tu vais tentar adivinhar qual é. Pode ser? Agora o C10 vai dar-te, sim?*

C17 – *Melancia...*

Ed. E – *Olha... podes tirar o lenço. Sabes o que é?*

C17 – *É ameixa! Quero mais.*

Ed. E – *Gostaste? Prova...*

C17 – *Eu adoro.*

Ed. E – *Então agora vais vender outra vez os olhos. Prova lá...*

C17 – *É amargo! É limão. Eu não gosto de limão...*

C10 – *Pois, porque é amargo!*

Ed. E – *Agora é ao contrário. Agora é a C17 que vai dar os frutos ao C10, por isso trocam de lugares.*

Ed. E – *Dá-lhe este [referindo-se ao kiwi].*

C10 – *Kiwi! Tem pelo.*

Ed. E – *E este? [referindo-se à laranja].*

C10 – *Limão?*

Ed. C – *Têm estado a acertar ou não?*

Ed. E – *Disse que era limão.*

Ed. C – *Será? Olha a forma... Achas que é a forma de um limão?*

C10 – *É redondo... não sei.*

Ed. E – *Não sabes, não faz mal. É laranja. Agora vamos provar... o que é?*

C10 – *Kiwi.*

Ed. E – *Boa!*

C17 – *Mais um...!*

Ed. E – *Vamos lá ver qual é o próximo. O que é?*

C10 – *Laranja.*

Ed. E – *Boa!*

Notas de campo (28-11-2016)

Em relação ao primeiro par, a criança C17 identificou corretamente a ameixa através do tato, porém quando a provou não a soube identificar, referindo tratar-se de melancia. Quando os papéis se inverteram, observámos que a criança C10, ao manusear a laranja (Figura 4), mencionou limão. Este aspeto deveu-se ao facto de a criança antes de iniciar a atividade ter visualizado ambos frutos e, perante essa observação, foi induzida em erro. No entanto, quando provou a laranja cortada em pedaços, identificou-a corretamente.



Figura 4 - Criança C10 a verificar um dos frutos (laranja)

Seguidamente, outro par iniciou o jogo com outros frutos:

Ed. E – *O C15 vai dar-te agora uma coisa e tu vais tentar adivinhar o que é...*

C13 – *Uvas.*

Ed. E – *Mas achas que é?*

C13 – *Sim.*

Ed. E – *É. Está bem. Muito bem! E agora vamos ver... tens que lhe dar na mão. O que é C13?*

C13 – *Pera!*

Ed. E – *Boa. Agora vamos provar... está bem? É o quê?*

C13 – *Maçã?*

Ed. E – *De certeza? De certeza que é maçã?*

C15 – *Não!*

Ed. E – *É parecido à maçã.*

C13 – *Pera!*

Ed. E – *Boa. Só mais uma, C13? É a última. Prova lá...*

C13 – *Uvas.*

Ed. E – *Boa! Agora é o C15. Acertaste... agora trocam de lugar, está bem?*

Ed. E – *O que é? [referindo-se ao limão inteiro].*

C15 – *Limão.*

Ed. E – *E este? [referindo-se à laranja inteira].*

C15 – *Laranja!*

Ed. E – *O que é? [referindo-se à laranja cortada em pedaços].*

C15 – *Laranja!*

Ed. E – *E este? [referindo-se ao limão cortado em pedaços].*

C15 – *É limão... não gosto. É limão.*

Ed. E – *É o quê?*

C15 – *Limão.*

Ed. E – *Boa!*

Notas de campo (28-11-2016)

Relativamente ao segundo par, ao longo da atividade, observámos que a criança C13 identificou corretamente as uvas ao manuseá-las e ao cheirá-las (Figura 5) e reconheceu a pera quando a manuseou, contudo, ao prová-la mencionou maçã.



Figura 5 - Criança C13 a verificar um dos frutos (uvas)

No caso da criança C15, identificou corretamente os dois frutos (o limão e a laranja) nas duas fases da atividade.

Finalizado o segundo par, foram chamadas mais duas crianças:

Ed. E – *C11 viste o que era para fazer, não viste? Vou vendar-te os olhos, está bem?*

C11 – *Sim.*

Ed. E – *C09 percebeste como era o jogo? Não percebeste?*

C09 – *Sim...*

Ed. E – *Vá... o C09 vai dar-te agora, está bem? C09 dá lá... dá-lhe mesmo na mão. O que é, C11?*

C11 – *Laranja.*

Ed. E – *Boa! É laranja... acertaste! Dá-lhe agora esse [referindo-se à ameixa].*

C11 – *Ameixa.*

Ed. E – *Boa! Agora o C09 vai dar-te a provar, está bem? Vê lá se sabes o que é...*

C11 – *Laranja.*

Ed. E – *Laranja. Acertaste! C09 agora vais dar-lhe este, está bem? Dá-lhe lá...*

Ed. E – *O que é C11 sabes? [referindo-se à ameixa].*

C11 – *Pera?*

Ed. E – *Cheira lá...eu vou dar-te, cheira lá. Sabes o que é?*

C11 – *É a ameixa.*

Ed. E – *O que tu provaste é a ameixa. Agora vamos trocar.*

Ed. E – *O que é?*

C09 – *Limão!*

Ed. E – *Boa. É limão. Outra que ainda não tenha sido...*

[A criança C11 agarra no kiwi e coloca-o nas mãos da criança C9].

C09 – *Hum... kiwi.*

Ed. E – *Boa. Agora a C11 vai dar-te a provar.*

C09 – *Limão.*

Ed. E – *Queres deitar fora? Deita vá... Só falta um, está bem? Dá lá. Só já falta este, está bem? O que é?*

C09 – *Kiwi.*

Ed. E – *Boa.*

Notas de campo (28-11-2016)

Em relação ao terceiro par, a criança C11, quando questionada pela criança C09 sobre de que frutos se tratava, referiu laranja e ameixa, correspondendo corretamente. Todavia, quando provou a ameixa cortada em pedaços, indicou pera. Quanto à criança C9, identificou corretamente o limão e o kiwi nas duas fases da atividade.

Para que a atividade fosse ainda mais explorada, pedimos a outras duas crianças:

Ed. E – *A C16 vai dar-te um fruto. E tu vais tentar adivinhar qual é. Pode ser? C21 agarra lá e vê se sabes o que é...*

C21 – *Tangerina?*

Ed. E – *Tangerina? É parecido. É o quê?*

C21 – *Cor de laranja?*

Ed. E – *Dá-lhe outra. Vê lá esta [referindo-se ao kiwi]. O que é? Cheira lá? Cheira a quê?*

C21 – *Pêssego...*

Ed. E – *Pêssego? Achas que é pêssego?*

C21 – *Sim.*

Ed. E – *Agora a C16 vai dar-te a provar umas coisas, está bem? Para ver se tu sabes o que é... prova lá. É o quê?*

C21 – *Tangerina [referindo-se à laranja].*

Ed. E – *Agora a C16 vai dar-te a provar outro. Prova lá...Sabes o que é?*

C21 – *Não.*

Ed. E – *Tira a venda. É o quê?*

C21 – *É uma coisa... destas.*

Ed. E – *Como se chama, sabes?*

C21 – *Talvez... Ahm...*

Ed. E – *Talvez o quê? Sabes o nome? Chama-se kiwi.*

Ed. E – *Agora vamos fazer ao contrário. A C16 vai para o lugar do C21. Vê lá se sabes o que é C16?*

C16 – *Não, não andei nesta escola. Não estive nesta escola...*

Ed. E – *O C21 vai dar-te outro. Vê lá este, se sabes o que é... [retira a venda].*

Ed. E – *Calma... espera um bocadinho, o C21 vai dar-te a provar, está bem? Vê lá se sabes o que é. Prova lá... Sabes o que é? [referindo-se à ameixa].*

C16 – *Não sei. Eu não estive nesta escola...*

Ed. E – *Não estiveste nesta escola? Está bem. O C21 vai dar-te a provar outro. É o último, está bem? Prova lá esse... Gostas? É bom? Sabe a quê?*

C16 – *A pêssego [referindo-se à pera].*

Ed. E – *A pêssego? Hum... já podes tirar. Olha sabes o que é? O que tu provaste foi ameixa. E sabes o que foi a outra coisa?*

C16 – *Maçã.*

Notas de campo (28-11-2016)

O quarto par demonstrou algumas dificuldades. No caso da criança C21, quando manuseou a laranja e a cheirou, referiu tratar-se de uma tangerina. Em relação ao kiwi, quando foi questionado, indicou pêssego. Neste caso, concluímos que, talvez pelo cheiro, a criança tenha sido induzida em erro, tendo referido tangerina e não laranja. No caso do kiwi, devido à casca pilosa ser semelhante à do pêssego, a criança voltou a ser induzida em erro. Relativamente à criança C16, a mesma não soube identificar a ameixa quando a saboreou (Figura 6) nem soube identificar a pera quando a saboreou, tendo referido pêssego.



Figura 6 - Criança C16 na prova de um dos frutos (ameixa)

Estes resultados, relativamente a esta criança, sugerem que não ingere com regularidade frutos e, talvez por esse motivo não tenha conseguido identificar corretamente os frutos que lhes foram apresentados.

Optámos por chamar mais duas crianças, de forma a finalizar a atividade.

Ed. E – *C14 lembraste como era?*

C14 – *Sim.*

Ed. E – *C22 dá-lhe a ela.*

C14 – *Limão.*

Ed. E – *De certeza? Cheira lá.*

C14 – *Sim.*

C22 – *Não podes ver! Espera ainda não podes ver...*

Ed. E – *Vá lá...*

C22 – *Cheira.*

Ed. E – *É o quê? Sabes?*

C14 – *Não.*

Ed. E – *A C22 vai dar-te a provar, está bem? Dá-lhe lá... É o quê? Sabes?*

C14 – *Não.*

Ed. E – *Não sabes o que é? Mas é bom?*

C14 – *Sim.*

Ed. E – *E este?*

C14 – *Laranja [referindo-se ao limão].*

Ed. E – *É o quê?*

C14 – *Laranja.*

Ed. E – *É bom? Sabe-te bem? Sabes o que é? É limão. Sabias? Gostas de limão?*

C14 – *Sim.*

Ed. E – *Agora trocam de lugar, está bem?*

Ed. E – *É o quê, C22? Cheira lá... sabes o que é?*

C22 – *Não.*

Ed. E – *O que sentes quando mexes?*

C22 – *Não sei.*

Ed. E – *Agora a C14 vai dar-te outro, está bem? É o quê?*

C22 – *Pera.*

Ed. E – *Pera? Boa!*

Ed. E – *Agora a C14 vai dar-te a provar, está bem?*

Ed. E – *É bom? Sabes o que é?*

C22 – *Não.*

Ed. E – *É kiwi. Espera... só falta um. É o quê? [referindo-se à pera cortada em pedaços].*

C22 – *Pera.*

Ed. E – *Boa!*

Notas de campo (28-11-2016)

Quanto ao último par que realizou a atividade, a criança C14 ao manusear o limão acabou por reconhecê-lo. No entanto, quando o provou cortado em pedaços referiu tratar-se de laranja. Por sua vez, a criança C22, de todos os frutos apresentados, apenas soube identificar a pera quando a manuseou e quando a saboreou.

De um modo geral, através das notas de campo elaboradas ao longo da atividade, foi possível verificar que as crianças identificaram com maior facilidade os frutos quando os manuseavam, isto porque, todos os frutos (inteiros) foram visualizados antes de iniciar a atividade. Por outro lado, quando as crianças saboreavam os frutos cortados em pedaços mostraram alguma dificuldade em identificá-los. Isto sugere que talvez estes frutos não integrem de forma regular as suas dietas. Contudo, ao provarem as crianças não os rejeitaram.

Na nossa opinião, averiguámos que as dinâmicas de interação que se estabeleceram entre os pares contribuíram para a sua aprendizagem. Neste ponto de vista, “*o trabalho entre pares (...), em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de*

colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas (...)” (Silva et al., 2016, p. 25).

Esta atividade através do jogo de descoberta permitiu que as crianças tivessem contacto com o sabor e a textura de diversos frutos.

Atividade 2 – Preparação de uma gelatina de frutos

A segunda atividade decorreu também no dia 28 de novembro de 2016 e teve como principais objetivos: fomentar o contacto das crianças com diferentes frutos; observar o comportamento/reacção das crianças face a determinados frutos; promover o gosto e o consumo regular de frutos.

Para que ambas as atividades estivessem interligadas, decidimos seleccionar os mesmos frutos para a confeção da gelatina.

Optámos, então, por organizar as crianças em pequenos grupos e, antes de iniciarmos a atividade, apresentámos os ingredientes necessários para a sua preparação.

Seguidamente apresentámos às crianças algumas lancheiras com pedaços de frutos, previamente cortados pela educadora estagiária, e solicitámos a cada uma que escolhesse os pedaços de frutos (ameixa, kiwi, pera, uvas e laranja) que queria colocar no seu copo de gelatina (Figura 7).



Figura 7 - Crianças a colocarem os pedaços de frutos no copo

Nesta fase da atividade, observámos que, no geral, todas as crianças seleccionaram um pedaço de cada fruto, exceto a criança C13 e a criança C16. No caso da criança C13, ao longo da atividade não seleccionou o kiwi, referindo não gostar. Em relação à criança C16, apenas colocou no seu copo pedaços de pera, excluindo os restantes frutos. Neste caso particular, a criança C16, quando realizou a atividade anterior “Jogo dos sabores” não conseguiu

identificar nenhum fruto e, nesta atividade, ao visionar todos os pedaços de frutos cortados apenas selecionou a pera. Perante este aspeto, colocámos novamente a hipótese de não ingerir frutos com regularidade.

À medida que cada grupo escolhia os pedaços de frutos e os colocava no respetivo copo, a gelatina foi preparada com a ajuda das crianças e posteriormente colocada em cada copo. Sob este ponto de vista, as OCEPE referem que *“a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre ela”* (Silva et al., 2016, p. 28).

Finalizada a preparação da gelatina, colocámos os copos no frigorífico para que solidificasse (Figura 8).



Figura 8 - Copos de gelatina com os pedaços de frutos

Não sendo possível comê-la no próprio dia, informámos as crianças que no dia seguinte, cada criança comeria a sua gelatina.

No dia seguinte distribuímos a cada criança o copo com a respetiva gelatina. Observámos que apenas duas crianças recusaram a gelatina. Num desses casos, uma delas recusou ingerir os pedaços de frutos que colocou no copo. No outro caso, a criança recusou comê-la. No entanto, duas crianças pediram mais gelatina e, aproveitando o facto de uma delas não ter comido, foi distribuída a gelatina desse copo pelas duas crianças.

Com a execução desta atividade, concluímos que a mesma deveria ter sido realizada em grande grupo, isto é, em vez de ter sido realizada com pequenos grupos de crianças, deveríamos ter optado por realizá-la com todas as crianças, pois isso resultaria numa maior compreensão e dinâmica da atividade. Para além de fomentar o contacto das crianças com diferentes frutos, a atividade permitiu também apresentar os frutos de forma diferente e agradável para as crianças. Por fim, procurámos sensibilizar as crianças sobre a importância de variar o consumo de frutos, de forma a conseguir uma maior diversidade de nutrientes – vitaminas, minerais, fibra e água.

Como forma de registo e na sequência da atividade realizada no dia anterior, optámos por organizar as crianças em dois grupos para que elaborassem um cartaz alusivo aos frutos. No entanto, antes de iniciarmos a atividade, dialogámos com o grupo sobre alguns momentos ocorridos no dia anterior. É nestes momentos que o/a educador/a deve ouvir atentamente a criança pois é através dessa interação que a mesma consegue “(...) *expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos (...) decidir acerca da direcção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira de diálogo*” (Hohmann & Weikart, 2003, pp. 6 - 7).

Para que todas as crianças contribuíssem para a elaboração do cartaz, numa primeira fase sugerimos às crianças mais velhas que desenhassem o seu copo de gelatina com os respetivos frutos (Figura 9).



Figura 9 - Desenho de um dos copos de gelatina

Importa referir que ao longo da atividade algumas crianças questionaram-nos sobre os frutos que tinham colocado pois, no caso da ameixa e do kiwi, recordavam-se da sua cor, mas não do seu nome. Elaborados os desenhos, pedimos às crianças que recortassem o seu copo e o colassem no papel de cenário – cartaz alusivo aos frutos.

Paralelamente, distribuímos às crianças mais novas alguns frutos, entre eles, a laranja, a pera, a maçã e a romã. Para além destes frutos, distribuímos outros materiais, nomeadamente, tintas de diferentes cores e pratos. De seguida explicámos ao grupo o que teriam que fazer, pois só seria possível estampar o fruto cortando-o ao meio (Figura 10).



Figura 10 - Criança a estampar a maçã

De forma a auxiliar as crianças, colocámos uma pequena porção de tinta em cada prato e sugerimos a cada criança que colocasse uma dessas metades no prato e a estampasse no papel de cenário – cartaz alusivo aos frutos. Durante a atividade, algumas crianças, nomeadamente as mais velhas, mostraram interesse em participar também nesta atividade e, nesse sentido, foi-lhes dada essa oportunidade. Enquanto a atividade decorria, questionámos uma das crianças mais velhas antes de realizar a estampagem do fruto:

Ed. E – *Como é o fruto por dentro?* [referindo-se à maçã].

C10 – *É branco.*

Ed. E – *E o que vês?*

C10 – *O que vejo? Não estou a perceber...*

Ed. E – *Sim... Mas o que tem este fruto lá dentro?*

C10 – *Ah... sim! Tem sementes.*

Ed. E – *E para que servem estas sementes?*

C10 – *Podemos plantá-las na terra.*

Notas de campo (28-11-2016)

O diálogo evidencia que a criança tem alguns conhecimentos sobre a estrutura e função dos frutos. É evidente também que a criança não discrimina o conceito “semear” e “plantar”.

É através destas formas de expressão artística que “(...) as crianças demonstram prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49).

Sob este ponto de vista também Hohmann & Weikart (2003) referem que durante o “(...) apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar as imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores” (p. 512).

Ao longo da elaboração do cartaz (Figura 11), tentámos incentivar a curiosidade e a reflexão das crianças e promover o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.



Figura 11 - Cartaz elaborado pelas crianças

Atividade 3 – Construção de figuras com frutos

A terceira atividade foi implementada no dia 11 de janeiro de 2017 e teve como principais objetivos: (re)criar formas e figuras com frutos; ingerir frutos de forma diferente e divertida.

Numa primeira fase, procedemos à leitura da história “A lagartinha muito comilona” recorrendo a fantoches de dedo (Figura 12). Sobre este recurso as OCEPE referem: “a disponibilização de objetos (...) que facilitem a expressão e comunicação, através de [um outro], são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Silva et al., 2016, p. 52).



Figura 12 - Exploração da história "A lagartinha muito comilona"

Na nossa perspetiva esta história permitiu-nos trabalhar algumas questões no âmbito da educação alimentar pois, para além de ao longo da história a lagartinha ingerir alimentos saudáveis, designadamente, a maçã, a pera, a ameixa, o morango, a laranja, o pepino, o queijo, o picle, a melancia e uma folha verde, também ingeriu alimentos menos saudáveis, nomeadamente, a fatia de bolo de chocolate, o gelado, o chouriço, o chupa-chupa, a fatia de tarte de cereja, a salsicha e o queque. A escolha desta temática teve em consideração as seleções feitas pelas crianças durante a entrevista e pelo facto de ter sido perceptível alguma dificuldade em relação ao termo “mais saudável” e “menos saudável”. Como tal, estruturámos uma atividade que permitisse abordar esses dois termos.

Ao finalizarmos a leitura da história iniciámos o diálogo:

Ed. E – *Dos frutos que a lagartinha comeu, quais são os que vocês gostam mais?*

C09 – *Morangos.*

C15 – *Maçã.*

C19 – *Morangos.*

C28 – *Pera.*

C11 – *Morangos.*

C16 – *Maçã.*

C17 – *Gelado...*

Ed. E – *Não, isso não é fruto.*

C17 – *Maçã.*

C31 – *Maçã.*

C13 – *Pera.*

C12 – *Morangos.*

C29 – *Pera.*

C14 – *Melancia.*

Ed. E – *Boa! Porque esses não foram os primeiros que ela comeu.*

C23 – *Morangos.*

C26 – *Morangos.*

C30 – *Morangos.*

C25 – *Morangos.*

C21 – *Laranja.*

C10 – *Melancia.*

C24 – *Morangos.*

C27 – *Maçã.*

Notas de campo (11-01-2017)

De facto, as respostas dadas pelas crianças centraram-se nos morangos, sendo mencionados nove vezes, seguidos pela maçã (cinco vezes), pela pera (três vezes), pela melancia (duas vezes) e pela laranja, mencionada apenas uma vez. A ameixa não foi referida por nenhuma criança.

Continuando o diálogo:

Ed. E – *E dos doces que a lagartinha comeu? Qual é o que vocês gostam mais?*

C09 – *Gelado.*

C15 – *Gelado.*

C19 – *Gelado.*

C28 – *Gelado.*

C11 – *Chupa-Chupa.*

C16 – *Gelado.*

C17 – *Gelado.*

C31 – *Não sei...*

C13 – *Gelado.*

C12 – *Gelado.*

C29 – *Banana...*

Ed. E – *Então mas isso é um fruto... qual é o doce que gostas mais?*

C29 – *Não sei.*

C14 – *Gelado.*

C23 – *Bolo.*

C26 – *Chupa-Chupa.*

C30 – *Chupa-Chupa.*

C25 – *Gelado.*

C21 – *Gelado.*

C10 – *Bolo... eu não resisto aos bolos da minha mãe.*

C24 – *Bolo.*

C27 – *Bolo.*

Ed. E – *E acham que é saudável comer tudo aquilo que a lagartinha comeu?*

Grupo – *Não.*

Ed. E – *Porquê?*

C10 – *Porque há muitos doces e muito açúcar.*

Ed. E – *O que acham que tinha acontecido se tivéssemos comido o mesmo que a lagartinha?*

C10 – *Caíam os dentes.*

C15 – *Dor de barriga.*

Notas de campo (11-01-2017)

Com base no diálogo, foi possível constatar que, de todos os doces ingeridos pela lagartinha, o gelado foi mencionado mais vezes pelas crianças (onze vezes), seguido pelo bolo (quatro vezes) e pelo chupa-chupa (três vezes). Relativamente à tarte de cereja e ao queque, nenhuma criança os mencionou. Sobre estas preferências, é natural que as crianças gostem de doces, no entanto, é importante que adquiram determinadas regras sobre o excesso de ingestão de doces. Segundo Viana, Santos, & Guimarães (2008) “(...) *o contacto e a experiência com estes produtos, alimentos doces (...) será responsável por grande preferência e consumo nos anos seguintes, condicionando assim alguns aspectos da dieta*” (p. 211). Nesse sentido, cabe à família e à escola interiorizar determinadas normas na criança relativamente ao consumo excessivo de doces e informá-las sobre as desvantagens de consumir alimentos açucarados com frequência.

Através do diálogo que mantivemos com as crianças procurou criar-se um contexto de aprendizagem onde as crianças refletissem sobre as suas experiências. Como afirmam Hohmann & Weikart (2003), as crianças “*ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem*” (p. 40).

Decorrido esse momento, sugerimos às crianças que fossem buscar os frutos que tinham trazido das suas casas. Importa referir que no dia anterior solicitámos ao grupo que trouxesse os frutos inteiros.

Em grande grupo e de forma a fomentar a curiosidade das crianças, mostrámos imagens no computador de algumas construções – lagarta, borboleta, caracol, tartarugas, palmeiras e cogumelos – feitas com vários frutos. A existência deste recurso na sala de atividades foi uma

mais valia para o desenvolvimento da atividade, pois “o acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização (...)” (Silva et al., 2016, p. 93).

De seguida optámos por organizar as crianças em quatro grupos e explicámos que cada grupo, em conjunto, teria que decidir que figura iria elaborar, tendo como referência as imagens visionadas no computador. Ao longo da atividade auxiliámos cada grupo, de forma a estimular a sua participação e o interesse na tarefa. Na Figura 13 apresentam-se as construções elaboradas por cada grupo:



Figura 13 - Construções elaboradas pelos grupos com recurso aos frutos

Concluída a atividade, é importante referir que as crianças demonstraram muito empenho e entusiasmo ao longo das construções das figuras com frutos.

Após visualizarem os pratos elaborados por cada grupo, sugerimos às crianças que ingerissem as suas construções de frutos. Nesse momento observámos que, no geral, todas as crianças ingeriram os frutos, talvez pelo facto de todas terem colaborado positivamente na atividade e pela novidade na apresentação dos frutos através das construções de figuras que (re)criaram. Decorrido esse momento, a educadora cooperante sugeriu a cada criança que elaborasse um desenho sobre a sua construção (Figura 14).



Figura 14 - Desenhos das construções dos frutos

Atividade 4 – Alimentos “mais saudáveis” e alimentos “menos saudáveis”

Esta atividade foi paralela à atividade realizada no dia anterior, pois tivemos em conta a história “A lagartinha muito comilona” explorada previamente com as crianças. Os objetivos desta atividade foram: conhecer normas de higiene alimentar, nomeadamente, a importância de uma alimentação variada e a desvantagem do consumo excessivo de doces; verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação a determinados alimentos; reconhecer alimentos “mais saudáveis” e alimentos “menos saudáveis”.

Antes de iniciar a atividade, procedeu-se a um breve diálogo, com o objetivo de verificar se o grupo se recordava de alguns momentos da história. Paralelamente colocámos em cima da mesa dois pratos de diferentes cores – verde e vermelho – e os cartões com as imagens dos alimentos ingeridos pela lagartinha da história. A escolha destas cores teve um significado específico, isto é, o verde simbolizava os alimentos “mais saudáveis” (ou seja, os que se devem ingerir com mais frequência) e o vermelho os “alimentos menos saudáveis” (ou seja, os que se devem ingerir com menos frequência). Em primeiro lugar, questionámos o grupo sobre o significado das cores do prato e, com base nas respostas, auxiliámos as crianças referindo que o verde correspondia aos alimentos “mais saudáveis”. Em relação aos alimentos “menos saudáveis”, quando questionámos as crianças sobre o que colocar no prato vermelho, obtivemos como resposta “os não saudáveis”.

Apresentamos o diálogo que foi estabelecido antes de iniciar a atividade:

Ed. E – *Alguém sabe o que é isto?*

C10 – *Isso é um prato para pôr comida.*

Ed. E – *O que acham que estas cores significam?*

Grupo – *Vermelho e verde.*

Ed. E – *Mas nós estamos a falar do quê? Do que é que estivemos a falar agora?*

Grupo – *Lagarta, fruta...*

Ed. E – *Neste prato... no verde, vamos pôr os alimentos que são saudáveis. E neste que é o vermelho, vamos pôr o quê?*

Grupo – *Os não saudáveis.*

Seguidamente chamámos uma criança de cada vez e sugerimos que escolhesse um cartão de um dos alimentos que a lagartinha tinha ingerido e o colocasse no prato que considerava mais adequado (“mais saudável” ou “menos saudável”):

Ed. E – *Então C14, vem cá... escolhe um e mostra aos amigos. Isso é o quê?*

C14 – *Melancia.*

Ed. E – *Onde é que nós podemos colocar a melancia?*

Grupo – *No verde!*

- Ed. E** – *Porquê?*
C09 – *É saudável.*
Ed. E – *C13, escolhe um... (...) Qual é esse, C13?*
C13 – *Um gelado.*
Ed. E – *Então onde é que podemos colocar o gelado?*
C13 – *No vermelho.*
Ed. E – *Porquê?*
C13 – *Porque é não saudável...*
Ed. E – *C16 escolhe um... O que é? Mostra aos amigos. É o quê?*
C16 – *Um chupa.*
Grupo – *É não saudável.*
Ed. E – *É o quê, C16? (...) Onde punhas? Põe lá...*
Ed. E – *Será que está bem? [A criança C16 coloca no prato verde]*
Grupo – *Não.*
Ed. E – *Onde é que C16 pôs?*
C10 – *No saudável.*
Ed. E – *Será que está bem? O chupa é saudável? Faz-nos bem?*
Grupo – *Não.*
Ed. E – *Então onde temos que pôr?*
Grupo – *No vermelho.*
Ed. E – *C23 escolhe um. Mostra aos amigos... É o quê?*
Grupo – *Um queque.*
Ed. E – *Onde é que vamos pôr o queque?*
Grupo – *No vermelho.*
Ed. E – *Deixem responder... Está bem onde a C23 pôs?*
Grupo – *Sim.*
Ed. E – *C11... mostra. Qual é?*
Grupo – *Morango.*
Ed. E – *Onde é que pomos o morango?*
Grupo – *No vermelho... (...) No verde!*
Ed. E – *Porque é que é no vermelho C26? Porque é que pomos o morango no vermelho?*
C26 – *Porque é vermelho.*
Ed. E – *O que é que eu expliquei? (...) O que é que o prato verde é?*
C10 – *Saudável!*
Ed. E – *E o vermelho?*
C10 – *Não saudável.*
Ed. E – *O morango é não saudável?*
C10 – *É saudável...*
Ed. E – *Então onde pomos o morango C26?*
C26 – *No verde.*
Ed. E – *C15... mostra. É o quê?*
C15 – *Maçã.*
Ed. E – *Onde pomos a maçã? [A criança C15 coloca no prato verde]*
Ed. E – *C31 o quê é? Mostra aos amigos... (...) é o quê?*
Grupo – *A tarte de cereja.*

Ed. E – *Onde é que vamos pôr a tarte de cereja?*

[A criança C31 coloca no prato vermelho].

Ed. E – *C29...*

[Escolhe o cartão com a imagem da pera].

Ed. E – *Onde pomos a pera?*

[A criança C29 coloca no prato verde].

Ed. E – *C12... o que é isso?*

C12 – *Cereja.*

Ed. E – *Era aquele fruto que vocês não se lembravam.*

Ed. C – *Ajudem lá a C12.*

Grupo – *Uma maçã... cereja.*

Ed. E – *Foi o que a lagartinha comeu na segunda-feira.*

C10 – *Ameixa!*

Ed. E – *Boa... é ameixa. Para onde vai a ameixa?*

C10 – *Para o saudável.*

[A criança C12 coloca no prato verde].

Ed. E – *C09 o que é isso?*

C09 – *Salsicha.*

Ed. E – *E para onde vai a salsicha?*

C09 – *Saudável.*

Ed. E – *É menos saudável.*

[A criança C09 coloca no prato vermelho].

Ed. E – *C28... o que é? Mostra lá...*

Grupo – *Queijo.*

Ed. E – *E o queijo é o quê?*

[Coloca no prato verde].

Ed. E – *C17 o que é?*

Grupo – *Bolo de chocolate.*

Ed. E – *O que fizeste ao bolo?*

[Apontando para o prato vermelho].

Ed. E – *C21? É o quê?*

C21 – *Laranja.*

Ed. E – *Onde é?*

[Coloca no prato verde].

Ed. E – *Vamos ver o que a C24 vai mostrar... Tomem lá atenção.*

Grupo – *Uma folha?*

Ed. E – *Nós não comemos folhas?*

Grupo – *Não!*

Ed. E – *Ai não? Eu como...*

Ed. C – *Então que folhas é que nós comemos?*

C10 – *Algumas folhas são boas para comer.*

C12 – *Na salada.*

Ed. C – *Folhas de quê?*

Grupo – *Alface.*

Ed. C – *E os espinafres que nós pomos na sopa? São folhas? E os agriões?*

Não são folhinhas? E a nabiça? E as couves?

Grupo – *Sim.*

Ed. C – *A hortelã, a salsa, os coentros, a rúcula...*

Ed. E – *Então onde pomos a folha?*

Grupo – *No saudável.*

Ed. E – *C19...*

Ed. E – *O que é que a C19 está a mostrar?*

C10 – *É um Pickle.*

Ed. E – *E onde pomos o pickle?*

[Coloca no prato vermelho].

Ed. C – *Acho que não está bem.*

C19 – *Eu também não conheço, mas a minha mãe come.*

Ed. C – *A tua mãe come? É saudável.*

[Troca para o prato verde].

Ed. E – *C30...*

Grupo – *Chou... chouriço!*

C10 – *Não saudável! Tem gordura!*

Ed. E – *Então onde pomos?*

[Coloca no prato vermelho].

Notas de campo (11-01-2017)



Figura 15 - Criança a colocar um cartão de um alimento num dos pratos

A partir das respostas das crianças, verificámos que, de um modo geral, as crianças souberam classificar os alimentos como “mais saudáveis” ou como “menos saudáveis”. Nos “mais saudáveis” colocaram os frutos, os legumes e os lacticínios. Nos “menos saudáveis” colocaram os alimentos açucarados e ricos em gordura. Em relação aos termos que utilizámos durante a atividade, deveríamos ter referido “menos saudável” e não “não saudável”, pois quando as crianças foram questionadas sobre determinados alimentos, algumas delas revelaram algumas dúvidas em relação à cor do prato.

Durante a atividade, constatámos que todas as crianças compreenderam os seus objetivos da atividade, nomeadamente, a desvantagem do consumo excessivo de doces.

Ao longo do período Pré-Escolar, a qualidade da alimentação é decisiva no crescimento de qualquer criança. É, também nesta fase “(...) *que muitos dos comportamentos relacionados com a alimentação se adquirem e muitos dos erros alimentares do adulto se iniciam, como seja o excesso de doces e gorduras, acompanhados por um défice de ingestão de hortaliças, legumes e frutos*” (Nunes & Breda, 2001, p. 15).

A realização da atividade demonstrou também que desde muito cedo as crianças têm consciência sobre quais os alimentos mais saudáveis, os que devem ingerir mais frequentemente, e quais os alimentos menos saudáveis, os que devem ingerir menos frequentemente. No entanto, o desafio permanente consiste em que este conhecimento se traduza em hábitos alimentares saudáveis.

Atividade 5 – Confeção de uma sopa

A quinta atividade decorreu no dia 23 de janeiro de 2017 e teve como principais objetivos: verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação a determinados legumes; observar o comportamento/reacção das crianças face a determinados legumes; conhecer as escolhas das crianças em relação aos legumes; ajudar as crianças a recolher e a organizar dados (pictograma).

A escolha desta temática teve em consideração as seleções feitas pelas crianças durante a entrevista pois existia uma tendência de rejeição dos legumes, verificada em algumas questões. Como tal, procurámos realizar uma atividade que abordasse esse tema.

Antes de iniciarmos a atividade, sugerimos ao grupo que fosse para a área do tapete e, nesse espaço, procedemos à leitura da história “O Nabo Gigante”, recorrendo a um tapete (Figura 16).



Figura 16 - Tapete alusivo à história "O Nabo Gigante".

Atribuindo importância a estes momentos, Hohmann & Weikart (2003), referem que “*através da leitura das histórias às crianças (...) cria-se um laço emocional e pessoal muito*

forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547).

De forma a integrar a atividade no contexto deste estudo, realizámos um breve diálogo com o grupo sobre alguns momentos da história. Ao longo do diálogo sugerimos às crianças que também elas confeccionassem, cada uma, a sua sopa, tal como as personagens da história o fizeram. Constatámos que o grupo aderiu com bastante entusiasmo no momento em que foi sugerida a atividade.

Numa primeira fase distribuímos a cada criança uma folha com o desenho de uma panela e, de seguida, apresentámos vários cartões com as imagens dos legumes: ervilhas, cenouras, batatas, feijões e nabo (como ligação à história).

Para que o grupo compreendesse, explicámos previamente que cada criança teria que escolher os legumes para a confeção da sua sopa, no entanto, só poderia escolher um de cada grupo dos legumes. Por exemplo, para a confeção da sua sopa, apenas poderia colocar uma cenoura e não duas cenouras, uma batata e não duas batatas, (...). Verificámos que as crianças mais novas sentiram algumas dificuldades, pois no lugar de escolherem apenas um legume de cada grupo, seleccionavam dois e, perante essa dificuldade, foi necessário auxiliá-las.



Figura 17 - Panelas com os respetivos cartões dos legumes

Decorrido esse momento, questionámos as crianças sobre de que forma poderíamos descobrir qual o legume selecionado mais vezes por todos, recordando-as de uma outra atividade em que foi realizado um pictograma. Com base nas respostas constatámos que as crianças não se recordavam do nome, no entanto, apontaram na sala de atividades o pictograma que tinham elaborado.

De forma a obtermos informação sobre todos os legumes selecionados pelo grupo, iniciámos a tarefa pedindo às crianças que levantassem o dedo quando questionadas sobre um dos legumes. À medida que a atividade foi decorrendo, cada criança colou no pictograma os legumes escolhidos para a confeção da sua sopa (Figura 18).

Elaborado o pictograma, questionámos as crianças sobre o que podíamos saber através dele. Algumas crianças mencionaram o legume mais escolhido e o menos escolhido, no entanto, houve quem demonstrasse dificuldades em relação aos termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades.



Figura 18 - Elaboração do pictograma

No Gráfico 3 apresenta-se os dados relativos às escolhas efetuadas pelas crianças na elaboração da sopa:

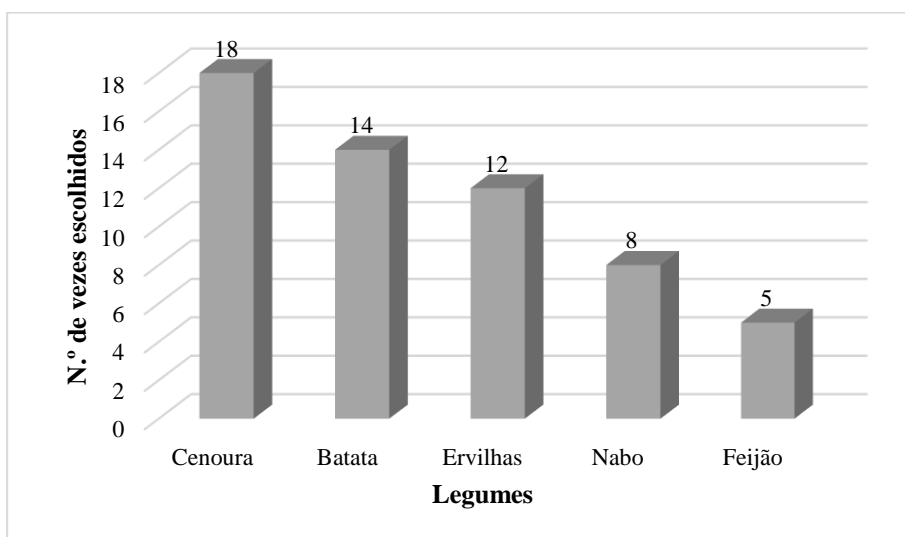


Gráfico 13 - Legumes escolhidos para a confeção da sopa

A maioria das escolhas centrou-se na cenoura, selecionada dezoito vezes pelas crianças, seguiu-se a batata (selecionada catorze vezes), as ervilhas (mencionadas doze vezes) e o nabo (referido oito vezes). Em relação ao último legume, o feijão (selecionado cinco vezes) observámos que ao longo da atividade muitas crianças o rejeitaram.

Através da realização desta atividade concluímos que a maior parte das crianças identificou corretamente todos os legumes apresentados. Relativamente ao comportamento/reacção das crianças face aos legumes, apenas verificámos a rejeição pelo feijão, talvez pela sua cor ou por não ser ingerido com regularidade pelas crianças. Durante a atividade procurámos transmitir às crianças a importância da sopa de legumes na sua alimentação diária, a importância dos produtos hortícolas nas sopas pois são ricos em vitaminas e minerais e a importância de diversificar no tipo de sopas, experimentando novos sabores e cores, insistindo no seu consumo. A sopa é um alimento essencial na dieta de qualquer criança e, segundo Nunes & Breda (2001), *“tanto o almoço no jardim de infância, quanto o jantar habitualmente consumido em casa e em família devem invariavelmente iniciar-se por uma sopa de legumes diversos, preferencialmente da época”* (p. 47).

Atividade 6 – Confeção de um batido com frutos e legumes

A sexta atividade foi desenvolvida também no dia 23 de janeiro de 2017, no período da tarde. Esta atividade teve como principais objetivos: promover a interação e o trabalho colaborativo no grupo; incentivar as crianças a adquirirem comportamentos e hábitos alimentares saudáveis; apresentar os alimentos de forma diferente e agradável para as crianças; envolver as crianças na confeção dos alimentos.

Inicialmente lembrámos o grupo sobre os legumes presentes na história “O Nabo Gigante”:

Ed. E – *Quem se lembra dos legumes que colocaram na sopa?*

C10 – *Eu escolhi todos!*

C15 – *Eu pus nabo e ervilhas.*

Ed. E – *Sim... mas faltam mais.*

Grupo – *Batata, cenoura...*

Ed. E – *Falta um! Alguém se lembra...*

Grupo – *Feijão!*

Ed. E – *Boa... faltava o feijão.*

Ed. E – *E vocês gostam de sopa?*

Grupo – *Sim... não...*

Ed. E – *Porque é que gostam?*

Grupo – *Porque é saudável.*

C30 – *Eu não gosto...*

C17 – *Eu também não!*

Ed. E – *Porquê?*

C30 – *Porque não.*

Ed. E – *Lembram-se deste legume?* [referindo-se às cenouras].

Grupo – *Sim!*

Ed. E – *E alguém sabe o que é isto?* [referindo-se ao liquidificador].

Grupo – *Não.*

Ed. E – *É para fazer batidos... já alguém provou batidos?*

Grupo – *Sim! (...) De banana, morango.*

Ed. E – *E com cenoura?*

Grupo – *Não.*

Notas de campo (23-01-2017)

Com base no diálogo, mostrámos os ingredientes necessários para a confeção do batido. Importa referir que, segundo a planificação, tínhamos como possível proposta a confeção de dois batidos, um de cenoura e maçã e outro de cenoura e laranja, no entanto, optámos apenas por um deles, neste caso, o de cenoura e laranja. Essa escolha teve em conta o facto de o termos provado antes de a atividade ser implementada e do seu sabor poder não ser agradável para as crianças.

De seguida, sugerimos ao grupo que se sentasse nas cadeiras e, de forma individual, cada criança participou na atividade.



Figura 19 - Confeção do batido

Com a realização desta tarefa, constatámos que os objetivos definidos foram assimilados pelo grupo. Todas as crianças colaboraram e interagiram umas com as outras e, pelo facto de todas terem contribuído para a confeção do batido, observámos o seu entusiasmo.

É, neste aspeto, importante mencionar que:

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Silva et al., 2016, p. 8)

Após estarem confeccionados, cada criança provou o seu batido no momento do lanche (Figura 20). Nesse momento foi possível observar que ao provarem o batido, seis crianças referiram não gostar do sabor, quatro crianças, após beberem o seu batido, pediram para repetir e apenas uma criança recusou ingerir o batido.



Figura 20 - Crianças a provar o batido

De uma maneira geral, estes resultados revelaram rejeição alimentar de algumas crianças. Essa rejeição pode explicar-se tendo em conta que o batido com estes ingredientes não é um tipo de bebida ingerida com regularidade pelas crianças em casa. É, no entanto, importante criar oportunidades para as crianças provarem e se habituarem a novos sabores e texturas. Um ambiente social positivo pode ser o contexto adequado para introduzir novos alimentos.

A realização desta atividade baseou-se novamente nas seleções feitas pelas crianças durante a entrevista em relação à rejeição pelos legumes e ao facto de nunca mencionarem os frutos. Como tal, realizámos uma tarefa que promoveu o consumo de legumes e de frutos de forma diferente e agradável. Para além deste aspeto, importa referir que a participação das crianças durante a elaboração do batido foi um elemento fundamental, pois devido a essa colaboração, observámos a curiosidade das crianças em provar algo confeccionado por elas.

Atividade 7 – Concurso da alimentação saudável

A sétima atividade foi realizada no dia 8 de fevereiro de 2017 e teve como principais objetivos: possibilitar o diálogo e valorizar diversas situações de comunicação e aprendizagem; cooperar com os colegas em situações de jogo, compreendendo e aplicando as

regras; verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação a determinados alimentos; reconhecer alimentos “mais saudáveis” e alimentos “menos saudáveis”.

A atividade iniciou-se com a leitura do poema “A semana inteira”, recorrendo a um tubo de cartão elaborado pela educadora estagiária. À medida que proferíamos cada verso, surgia uma imagem de um alimento, neste caso os alimentos que foram mencionados ao longo do poema foram: o feijão, o pimentão, a alface, o pão, o agrião, a banana e o melão (Figura 21).



Figura 21 - Exploração do poema "A semana inteira"

É nesta perspetiva que Hohmann & Weikart (2003) afirmam: “*retirar prazer da linguagem e ouvir e inventar histórias e rimas alarga a compreensão do uso e da eficácia da linguagem como meio de comunicação*” (p. 545).

Finalizada a leitura, sugerimos ao grupo que dissesse novamente o poema recorrendo às imagens dos alimentos representados no tubo.

Importa salientar que, para além de abordarmos a temática da alimentação, durante o diálogo preocupámo-nos em organizar um ambiente educativo que facilitasse a compreensão gradual de unidades básicas de tempo pois cada faixa de cartolina representava um dia da semana. Como é referido nas OCEPE que “*é através destas vivências que a criança toma consciência do desenrolar do tempo: o antes e o depois, a sequência semanal, mensal e anual (...)*” (Silva et al., 2016, p. 88).

Dando continuidade à temática da alimentação saudável, propusemos às crianças a realização de um concurso.

Numa primeira fase, optámos por organizar as crianças em dois grupos. De seguida apresentámos os dois balcões dispostos na sala de atividade e referimos que, atrás de cada um deles estaria uma criança. Antes de dar início ao concurso decidimos exemplificar a atividade para que todas as crianças compreendessem os procedimentos e regras da mesma.

Aleatoriamente chamámos uma criança de cada grupo e pedimos que cada uma delas se sentasse atrás de um dos balcões com as respetivas campainhas. A criança que soubesse a resposta à questão que iria ser colocada, teria que tocar a campainha antes de responder. Nesse momento, a outra criança não poderia responder à questão. Somente no caso de a criança que acionasse a campainha não soubesse a resposta à questão, era dada oportunidade à outra criança. Esta ação pressupõe a aquisição de determinadas regras por parte das crianças pois, este tipo de concursos são “(...) ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p. 44). Após a explicação verificámos que todas as crianças compreenderam os procedimentos da atividade (Figura 22).



Figura 22 - Concurso da alimentação saudável

Relativamente às questões que foram colocadas ao longo do concurso, tivemos como principal objetivo, verificar que conhecimentos adquiriram as crianças, tendo em conta a sequência das atividades implementadas nos dias anteriores no âmbito da alimentação saudável.

Desta forma, apresentamos o tipo de questões do concurso:

- “Qual destes pratos é o mais saudável?”;
- “O que é menos saudável?”;
- “Destas duas imagens qual é a mais saudável?”;
- “O que vês?”;
- “Destes três alimentos, quais devemos comer/beber ao pequeno-almoço?”;
- “Destes três alimentos qual é o mais saudável?”;
- “Destes três alimentos qual devemos comer/beber ao almoço?”;

- “Destes três alimentos qual devemos comer/beber ao lanche?”;
- “Destes três alimentos qual é o menos saudável?”;
- “O que deves colocar no frigorífico?”.

Todas as questões enunciadas constavam num cartão (Figura 23) elaborado pela educadora estagiária com algumas imagens de alimentos. Para além destas questões, também optámos por recorrer a rimas e adivinhas sobre alguns alimentos/bebidas, nomeadamente de frutos, de legumes, arroz, água, (...).



Figura 23 - Exemplo de um dos cartões

Decorrido esse momento, pedimos às crianças que se reunissem nas mesas e, com base nas respostas dadas por cada grupo, foi realizado um balanço da atividade, recorrendo a um cartaz com o formato de uma lancheira. Ao apresentarmos o cartaz questionámos as crianças:

Ed. E – *Lembram-se daquela atividade que fizemos em que tínhamos na mesa dois pratos?*

Grupo – *Sim!*

Ed. E – *De que cor eram os pratos? Quem se lembra...*

C10 – *Verde e vermelho.*

Ed. E – *E o que significavam essas cores?*

Grupo – *Saudável e não saudável.*

Ed. E – *Qual era o saudável?*

C09 – *O verde.*

Ed. E – *E o menos saudável?*

Grupo – *O vermelho.*

Ed. E – *E que cores temos aqui neste cartaz?*

Grupo – *Verde e vermelho.*

Ed. E – *Então no verde vamos colocar as boas escolhas... o que é saudável, sim? E no vermelho?*

C10 – *O que não é saudável.*

Ed. E – *Vamos chamar-lhe “más escolhas”. Pode ser?*

Notas de campos (8-02-2017)

A partir do diálogo, explicámos ao grupo que as “boas escolhas” estavam associadas aos alimentos mais saudáveis, enquanto que as “más escolhas” diziam respeito aos alimentos

menos saudáveis. No decorrer da atividade cada criança colocou um cartão de um determinado alimento na respetiva cor (Figura 24).



Figura 24 - Criança a colocar um dos cartões no cartaz

A realização desta atividade foi bem-sucedida pois, de um modo geral, quase todas as crianças identificaram como “boas escolhas”: os cereais e os seus derivados, como o pão; os legumes, nomeadamente a cenoura, a alface e os brócolos; os frutos, designadamente a melancia, a maçã, as cerejas, a abóbora, o tomate, o pimento e o feijão-verde; os laticínios como o leite e o iogurte; a carne; e a água. Como “más escolhas” as crianças identificaram os alimentos/bebidas calóricos/as e açucarados/as, nomeadamente, as batatas fritas, a pizza, o “misto”, o cachorro, o gelado, o bolo, o donut, o *bollycao*, as bolachas, os cereais, as gomas e a Coca-Cola.

Em relação ao local onde se colocou o cartaz, a educadora cooperante considerou a área da casinha o local mais apropriado para o colocar, pois nessa área já existia um cartaz da Roda dos Alimentos.

Em suma, concebemos e implementámos atividades diversificadas que proporcionaram às crianças uma série de aprendizagens significativas sobre aspetos identificados como relevantes neste grupo e em relação à educação alimentar e, conseqüentemente, à promoção de hábitos alimentares saudáveis. Sob este ponto de vista Loureiro (2004) refere:

Estimular a capacidade crítica requer o reconhecimento dos direitos da criança a expressar os seus pontos de vista. A capacidade crítica desenvolve-se através de uma reflexão sistemática sobre diferentes situações, consciencializando os seus próprios pensamentos e emoções e confrontando-os com o conhecimento adquirido sobre o assunto. (p. 44)

2.2 Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada.

Refletir sobre a prática de ensino supervisionada é refletir sobre todos os conhecimentos, todas as experiências e todas as vivências adquiridas ao longo da formação.

Para Gomes (2009) a reflexão traduz-se num processo criativo e compartilhado de construção de conhecimentos e de mobilização de saberes da experiência. É através dessas condições básicas que o/a educador/a traça a sua formação, reconhecendo, admitindo e construindo a sua própria autonomia. É, também, neste processo que constrói a sua prática, educando, ensinando e aprendendo.

Nos pontos seguintes apresenta-se uma reflexão aprofundada dos dois contextos educativos onde foi realizada a prática de ensino supervisionada, designadamente, da creche e do jardim de infância.

2.2.1 Creche.

Finalizado este percurso, consideramos pertinente refletir sobre todas as aprendizagens e experiências adquiridas ao longo da prática de ensino supervisionada.

Em relação ao contexto onde iniciámos a nossa intervenção – a creche – Portugal (1998) afirma: *“a creche não deve ser apenas um lugar seguro e limpo, boa alimentação e ar fresco. Os bebés devem aprender a expressar e a compreender emoções, comunicar, aprender coisas acerca dos outros, objectos e situações”* (p. 196).

Tendo em conta que é no contexto da creche que se prestam alguns cuidados segundo determinadas rotinas, ao longo da prática foi-nos sempre comunicado os horários de repouso, de alimentação, de higiene, bem como a organização da respetiva sala de atividades.

Ao longo da PES em creche, uma das rotinas diárias vivenciadas nesse contexto educativo assumiu um cariz mais marcante. De facto, sensibilizou-nos o afeto demonstrado pela educadora cooperante no momento da chegada das crianças à sala de atividades. Presenciámos a boa relação entre a educadora e a família de cada criança. Sob esta perspetiva Post & Hohmann (2011) referem:

Na hora da chegada, as boas vindas calorosas e descontraídas por parte dos educadores ajudam os bebés e as crianças a terem a certeza de que, mesmo que os pais tenham de se ausentar, eles estão nas mãos de pessoas em que poderão confiar e que os irão respeitar e deixá-los em segurança até que os pais os venham buscar. (p. 210)

Em relação à implementação das rotinas, a educadora cooperante organizava-as na seguinte sequência: o acolhimento na sala, o momento do tapete, a hora do conto, as atividades orientadas, a higiene, o almoço, a higiene, o repouso, a higiene, o lanche, a higiene, as atividades orientadas e os diálogos sobre o dia. Para além das rotinas mencionadas, duas vezes por semana integravam-se ainda as atividades de Expressão Corporal e Expressão Musical.

Destacamos uma dessas rotinas, neste caso, a das refeições por se integrar na problemática deste estudo. É fundamental evidenciar o apoio que deve ser prestado às crianças durante as refeições. Segundo Post & Hohmann (2011), *“para um bebé mais crescido, a refeição é uma altura para comer mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca”* (p. 220). Desta forma, o período das refeições para além de proporcionar diversas experiências, também possibilita um convívio social entre as crianças e o/a educador/a e as crianças.

De uma maneira geral, a gestão das rotinas, a organização do espaço e dos materiais e, ainda, a qualidade das relações estabelecidas em cada contexto é essencial, pois proporciona às crianças um ambiente agradável, acolhedor, harmonioso e seguro. Sobre este último aspeto, Silva (2011), menciona: *“quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas, solidárias, comunicam os seus sentimentos, sabem reflectir nos seus próprios desejos e integrar-se socialmente”* (p. 9).

Cabe, assim, ao/a educador/a proporcionar às crianças um conjunto de experiências que estimulem e incentivem a sua autonomia. Neste sentido,

[partindo das] escolhas, planos, e decisões do dia-a-dia (...) as crianças iniciam actividades interessantes do ponto de vista pessoal, que lhes permitem aprender, não só sobre o mundo físico, mas igualmente sobre si próprios e os outros, como aprendizes e aventureiros. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 577)

No decorrer das atividades, o/a educador/a para além de observar as crianças, deve também interagir e aprender com as mesmas. Com esta finalidade, destacamos algumas possíveis estratégias:

- Reconhecer as escolhas das crianças nos momentos de exploração e brincadeira;
- Auxiliar e apoiar as crianças na resolução de possíveis conflitos;
- Proporcionar momentos de liberdade de expressão entre o/a educador/a e a criança e entre as crianças.

Por outro lado, é fundamental realçar a importância do brincar no contexto de creche, pois é através dessa atividade que “(...) a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p. 11). Na articulação das iniciativas das crianças e das propostas do/da educador/a, brincar torna-se essencial na educação de qualquer criança, pois nessa atividade as crianças adquirem comportamentos e conceitos significativos. Durante o percurso da nossa prática, verificámos que a educadora cooperante valorizava os momentos de brincadeira, oferecendo espaço e tempo a todas as crianças.

Partindo do princípio que as crianças descobrem através da exploração e da brincadeira, Post & Hohmann (2011) afirmam que à medida que as crianças “(...) se vão aventurando na exploração do mundo físico e social, dependem dos seus educadores para verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessita” (p. 252).

Quanto ao espaço de aprendizagens da sala, observámos que se encontrava estruturado por áreas, todas elas organizadas de forma a proporcionar às crianças momentos de motivação, interesse, conforto e dinamismo, tendo em conta as suas necessidades. Hohmann & Weikart (2003) alegam que:

As crianças precisam de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se (...) juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses. (p. 162)

Todas as atividades propostas ao longo da PES em creche tiveram em conta a observação do grupo, das suas rotinas, dos seus interesses e, fundamentalmente, das suas necessidades. Neste sentido, importa salientar as mais significativas ao longo da PES. As atividades foram planeadas considerando, também, alguns princípios educativos que intencionalmente integrámos no seu desenvolvimento e que realçamos nesta reflexão.

No decurso das atividades realizadas procurámos promover o contacto das crianças com o livro, isto porque, “as histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens (...) suscita o desejo de aprender a ler” (Silva et al., 2016, p. 66).

A interação oral entre o adulto e as crianças também foi valorizada, na medida em que ao longo das atividades procurámos estimular e incentivar as crianças a verbalizar as suas ideias e as suas aprendizagens. Segundo Sylva e Lunt (1994), citados por Silva (2011), “*aos 2-3 anos de idade, as crianças constroem frases curtas. Não têm palavras indicadoras de matizes, mas expressam uma diversidade de significados (...)*” (p. 13). No decorrer das atividades tivemos intenção de promover o alargamento do vocabulário das crianças durante os diálogos que aconteciam antes, durante e depois das mesmas. Para além deste objetivo, procurámos promover também a autonomia e a participação de todas as crianças.

Todas as crianças tiveram oportunidades de explorar e manipular diferentes materiais e texturas. Para isso criámos um ambiente que interessasse e envolvesse as crianças. É nesta perspetiva que Post & Hohmann (2011) afirmam que “*(...) é essencial que os educadores compreendam que os bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos*” (p. 114).

Em suma, importa referir que a PES em creche proporcionou-nos um conjunto de aprendizagens significativas que, garantidamente, contribuíram para a nossa formação pessoal e profissional. Ao longo do estágio realizado em creche, procurámos responder aos interesses e necessidades das crianças, de forma a motivá-las durante as atividades implementadas. Todas as experiências vivenciadas neste contexto permitiram-nos construir e consolidar conhecimentos, bem como realizar novas aprendizagens.

2.2.2 Jardim de infância.

Como já referimos anteriormente, a PES decorreu também noutra contexto, o de jardim de infância. Nesse sentido, não poderíamos deixar de refletir também sobre a sua importância, considerando que a reflexão sobre as experiências educativas contribui para a melhoria da prática pedagógica, fazendo-nos crescer enquanto profissionais e preparando-nos para o futuro.

Ao longo da PES e, antes de implementarmos qualquer atividade, procurámos compreender a organização do estabelecimento educativo, tendo em conta que este “*(...) tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa*” (Silva et al., 2016, p. 23). Um outro aspeto a considerar é a organização do ambiente educativo da sala, pois sendo um contexto de socialização e aprendizagem, importa compreender as formas de interação do

grupo, os materiais que se encontram disponíveis na sala de atividades e a forma como estão organizados. Estes fatores são determinantes na medida em que proporcionam às crianças um conjunto de aprendizagens significativas. Segundo Marchão (2012):

No âmbito da educação/formação de crianças mais novas (...) as interações e a sua qualidade são fundamentais para que o processo de desenvolvimento global e de aprendizagens se promova de forma a permitir a ancoragem das sequências futuras da vida da criança. (p. 106)

Considerando o espaço do jardim de infância, optámos por realizar atividades na sala e noutra espaço exterior (atividades de expressão física e motora). Elegemos também este espaço por ter características igualmente educativas, na medida em que possibilitou que as crianças desenvolvessem formas de interação social e que observassem e explorassem diferentes materiais.

Relativamente à forma como se organizaram as atividades preocupámo-nos em responder a diferentes interesses e necessidades das crianças, tendo em conta o tipo de atividades que foram realizadas (individualmente, a pares, em pequenos grupo e em grande grupo).

Tendo em conta que a temática deste estudo está diretamente relacionada com umas das áreas de conteúdo que integram as OCEPE, a Área do Conhecimento do Mundo, procurámos também desenvolver com as crianças outras atividades que integrassem as restantes áreas de conteúdo.

O planeamento das atividades implementadas ao longo da intervenção foi desenvolvido de acordo com as temáticas definidas pela educadora cooperante. No entanto, importa realçar que o termo planear “(...) permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva et al., 2016, p. 15).

Relativamente às áreas de conteúdo, os mesmos autores consideram-nas “(...) como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31). Também Marchão (2012) considera as áreas de conteúdo como “(...) áreas de actividades que devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, permitindo que a

criança se relacione, pense, compreenda, criando, explorando e transformando-se através de ações e oportunidades cada vez mais complexas” (p. 38).

Em relação à Área de Formação Pessoal e Social, sendo transversal a todas as áreas, esteve integrada em todas as atividades desenvolvidas ao longo da prática. Deste modo, no decorrer das atividades, procurámos promover algumas aprendizagens, designadamente: (i) a construção da autonomia; (ii) a capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões; (iii) de assumir responsabilidades, tendo em conta o bem-estar da criança e dos colegas; (iv) o sentido de cooperação com os outros no processo de aprendizagem; (v) o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade; (vi) a participação e colaboração ao longo das atividades implementadas. Para além destas aprendizagens, e tendo em conta o papel que desempenhamos como educadores/as, neste contexto também se procurou desenvolver a educação para a cidadania e, nesse sentido, considerou-se importante educar para os valores que promovam, essencialmente, atitudes de tolerância, de compreensão e de respeito pela diferença.

A Área de Expressão e Comunicação integra quatro domínios e, ao longo da PES, procurámos desenvolver com as crianças tarefas que os integrassem. No que se refere ao Domínio da Educação Física, optámos por realizar atividades num espaço exterior ao da sala, o ginásio. Nesse espaço foram desenvolvidos exercícios que permitiram às crianças: (i) cooperar em situações de jogo, aceitando e cumprindo regras; (ii) controlar movimentos de perícia e manipulação, como por exemplo, lançar uma bola em precisão a um alvo fixo; (iii) dominar movimentos que impliquem deslocamentos e equilíbrios, por exemplo, rastejar deitado em posição ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés e saltar sobre obstáculos de altura com chamada a “pés juntos” e com receção equilibrada no solo; (iv) momentos de relaxamento.

Do Domínio da Educação Artística fazem parte diferentes linguagens artísticas, nomeadamente, as Artes Visuais, o Jogo Dramático/Teatro, a Música e a Dança. Em relação ao Subdomínio das Artes Visuais foram privilegiadas atividades que proporcionassem às crianças o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas a partir de experimentações e produções plásticas, incluindo a exploração de diferentes materiais e instrumentos: papel de diferentes dimensões e texturas (papel de seda, papel crepe e cartolina), tintas de diferentes cores, diferentes tipos de lápis (de cor, de cera), plasticina e outros materiais moldáveis. Para além destes, recorremos a materiais de uso utilitário e reutilizáveis (tecidos, trapilho, meias, papelão, rolos de papel, garrafas de plástico, fios, lãs,

botões, aparas de lápis e elementos da natureza, nomeadamente, folhas, paus, pedras, entre outros). De todas as atividades desenvolvidas realçamos a situação de moldagem com pasta de sal, pois ao explorarem este material as crianças recriaram e desenvolveram formas e figuras plásticas. É importante que ao longo destas explorações o/a educador/a desenvolva os conhecimentos da criança “(...) *através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais (...) em diferentes contextos (...) permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence*” (Silva et al., 2016, pp. 49 - 50).

Em relação ao Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, proporcionámos às crianças momentos de histórias utilizando vários recursos: televisão de papelão, árvore de papelão, cartaz de papelão com portas, *dedoches*, tapete, janela de cartão e sofá em formato pequeno. Quanto às representações de histórias, foi realizado com as crianças um momento onde as mesmas desempenharam papéis, recorrendo a adereços e a um cenário. Damos relevância ao jogo dramático na medida em que ao longo da prática vivenciámos várias situações em que as crianças assumiam diversos papéis e recriavam situações imaginárias. É nesta perspetiva que Hohmann & Weikart (2003) sublinham que “*as representações de cada criança são únicas. Cada criança inventa formas únicas de fazer-de-conta e de construir símbolos, a um ritmo e de uma forma que para ela faz sentido*” (p. 478).

No Subdomínio da Música procurámos desenvolver atividades que permitissem às crianças explorar instrumentos musicais não convencionais, designadamente *shakers*, explorar jogos rítmicos e contactar com diferentes formas e estilos musicais.

No âmbito do Subdomínio da Dança, as crianças participaram ativamente numa atividade de dança. Nessa atividade, proporcionámos às crianças, experiências que lhes permitissem desenvolver o sentido rítmico e de relação do corpo com o espaço e com os outros.

Retomando os domínios, importa realçar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, onde privilegiámos atividades que envolvessem diálogos que aconteciam antes, durante e depois das mesmas. No decorrer de cada atividade preocupámo-nos em escutar cada criança, valorizando a sua contribuição para o grupo. Sob este ponto de vista, Sim-Sim (2008) afirma:

(...) um melhor domínio da linguagem oral é um objetivo essencial na educação pré-escolar. Escutar as crianças, conversar com elas. Criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar favorecem o desenvolvimento da competência comunicativa e o desenvolvimento da linguagem oral. (p. 35)

Para além dos diálogos, proporcionámos às crianças momentos de leitura, recorrendo a livros, a PowerPoint e a fantoches. Relativamente à consciência linguística, a fim de explorar determinadas palavras, sons e descobrir possíveis relações, recorreremos às rimas, às lengalengas, às adivinhas e à poesia. Estas formas de exploração de sons e palavras “(...) levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é não só um meio de comunicação, mas também um objeto de reflexão (...)” (Silva et al., 2016, p. 64).

Em relação ao Domínio da Matemática, propusemos atividades que proporcionassem às crianças experiências que lhes permitissem refletir e colocar questões a fim de construir determinadas noções matemáticas. Este domínio contempla quatro componentes, sendo elas, Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática. No âmbito dessas componentes, realçámos o sentido de número (conceitos cardinal e ordinal de um número natural); noções de quantidade (termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades); e a participação na organização de informação recolhida, interpretando os dados representados (pictograma, diagrama de Carroll e conjuntos). No decorrer das atividades, as crianças demonstraram interesse e curiosidade em investigar, em formular hipóteses e em resolver os problemas. Todavia, cabe também ao/a educador/a estimular a formulação de problemas, encorajando as crianças na descoberta de estratégias de resolução.

A Área do Conhecimento do Mundo torna-se imprescindível na EPE, pois assume um papel essencial no desenvolvimento da criança. É neste contexto que a sua curiosidade é alargada “(...) através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar, descobrir e compreender” (Silva et al., 2016, p. 85). Nesta área as OCEPE incluem três componentes organizadoras das aprendizagens: a Introdução à Metodologia Científica, a Abordagem às Ciências e o Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias.

Quanto às atividades que desenvolvemos com as crianças, procurámos incidir sobre aspetos relacionados com o tema central deste estudo – a educação alimentar. Deste modo, procurámos promover as seguintes aprendizagens: reconhecer e descrever frutos; identificar e explorar alguns frutos através do paladar, do tato e do olfato, de forma a desenvolver capacidades percetivas; ingerir frutos de forma diferente e divertida; criar e recriar formas e figuras com frutos; conhecer normas de higiene alimentar, nomeadamente, a importância de uma alimentação variada e a desvantagem do consumo excessivo de doces; reconhecer e

descrever legumes; ingerir legumes de forma diferente e agradável; identificar alimentos mais saudáveis e alimentos menos saudáveis; adquirir hábitos alimentares saudáveis. Todas as atividades implementadas durante a PES em jardim de infância foram específicas e tiveram como base a recolha de informações obtida nas entrevistas.

Relativamente ao contexto de estágio onde foi realizada a PES em jardim de infância, importa referir que nos proporcionou um conjunto de aprendizagens que se tornaram imprescindíveis para a nossa formação enquanto futuros/as educadores/as, designadamente a forma como organizámos e dinamizámos detalhadamente todas as atividades educativas; a forma como identificámos as preferências e os gostos das crianças e intervimos sobre esses aspetos; a interação que estabelecemos com cada criança e que resultou num maior envolvimento das mesmas durante as atividades, pois procurámos sempre responder aos seus interesses e às suas necessidades; e a forma como aprendemos a planear, a orientar e a participar ativamente nas atividades realizadas com as crianças. Segundo Wenger (2001), citado por Oliveira-Formosinho & Lino (2009), as salas de atividades são “*comunidades de aprendizagem, onde as vozes das crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na acção e na investigação*” (p. 25).

Por outro lado, salientamos o papel da educadora cooperante que nos acompanhou ao longo deste percurso, sem o seu apoio não teria sido possível concretizar este trabalho. Todas as suas sugestões e a forma como sempre nos acompanhou ao longo das atividades contribuíram significativamente para a melhoria contínua da nossa prática educativa. É, pois, nesta perspetiva que Oliveira-Formosinho (2002), citado por Matias & Vasconcelos (2010), refere que:

(...) a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e reflectir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática. (p. 21)

Por fim, importa falar sobre o grupo de crianças que nos recebeu. Para além de representarem um papel fundamental neste estudo, procurámos envolve-las em cada atividade, reconhecendo os seus problemas, os seus interesses, as suas dificuldades e as suas aptidões, como possíveis oportunidades de aprendizagem. As relações que estabelecemos com cada criança envolveram momentos de partilha, de aprendizagem, de descoberta e de brincadeira. Durante esses momentos, procurámos proporcionar às crianças um clima em que

estas se sentissem confortáveis e seguras nas suas explorações. As crianças ao serem escutadas e ao sentirem que são escutadas pelo/a educador/a, sentem-se envolvidas no ambiente, expressando assim, as suas intenções e pensamentos.

Ao longo da prática, verificámos que uma intervenção educativa de qualidade se fundamenta em determinados princípios:

A qualidade educativa requer, portanto, que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo e disponibilidade; por outro lado, exige que o educador desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação. (Freitas, Andrade, & Santos, 2015, p. 539)

Considerações finais

Com o término desta caminhada, onde refletimos sobre a ação pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos, consideramos importante realçar a forma como esta experiência contribuiu para o nosso percurso pessoal e profissional, na medida em que nos permitiu consolidar e construir conhecimentos e aprendizagens.

Nesta caminhada procurámos permanentemente aperfeiçoar as nossas práticas, tendo em conta as crianças que integraram os contextos da PES. Garantidamente são elas que nos ensinam, que interagem connosco e que nos proporcionam momentos maravilhosos.

Relativamente às atividades e às estratégias implementadas, privilegiámos um ambiente que para além de proporcionar às crianças conforto e segurança física, fosse também estimulante e desafiador. O facto de as crianças estarem presentes num ambiente propício ao seu envolvimento permite uma aprendizagem participativa, ativa e significativa. Segundo Kolb (1984), citado por Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), “*a participação afectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permite sentir pertença, envolvimento e não estranheza (...)*” (p. 85).

Ao longo da intervenção educativa, tivemos em consideração os momentos de diálogo com as crianças, que são determinantes no seu processo de desenvolvimento. Sobre este aspeto Sim-Sim (2008) sublinha:

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez (...) que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. (...) As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço para a ouvir e para falar com ela. (p. 27)

Relativamente ao estudo desenvolvido, reconhecemos que algumas tarefas implementadas não ocorreram de acordo com o que foi previsto. No entanto, “*não é a acção que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser reajustado, sempre que as derivas da acção ocorram de forma não planeada*” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Procurámos nesta perspectiva, numa primeira fase, verificar que conhecimentos possuíam as crianças em relação aos alimentos e quais as suas principais escolhas alimentares, recorrendo à entrevista como forma privilegiada de recolher essa informação. Essa recolha de

informação permitiu-nos estruturar atividades contextualizadas e dirigidas às principais necessidades de educação alimentar das crianças que integravam o grupo. As atividades desenvolvidas no âmbito da investigação permitiram-nos observar o comportamento e a reação das crianças face a determinados alimentos. Considerando as tarefas que foram realizadas no decorrer deste estudo, pelo envolvimento, pelas reações e pelo conteúdo dos diálogos, é possível depreender que as crianças aperfeiçoaram os seus conhecimentos sobre os alimentos e sobre a alimentação saudável. No entanto, essa melhoria requer continuidade para que se traduzam em hábitos alimentares mais saudáveis e permanentes. Acreditamos, por isso, que é extremamente importante articular dois contextos que, ao longo deste estudo, procurámos enfatizar - o contexto familiar e o contexto escolar – pois, segundo Barros (2002), “*cabe aos pais grande parte da responsabilidade na alimentação dos filhos, mas a escola deverá, igualmente, ser difusora de práticas alimentares saudáveis*” (p. 134).

É, neste sentido, importante compreender a importância que uma boa alimentação tem no crescimento de cada criança. Educar as crianças requer também conhecimentos no âmbito da alimentação por parte da família e dos/das educadores/as. É no período Pré-Escolar, entre os três e os seis anos “*(...) que se verifica um crescimento acentuado, embora de ritmo mais ou menos constante, a qualidade da alimentação é determinante, para a maturidade orgânica e a saúde física e psicossocial*” (Nunes & Breda, 2001, p. 15).

No que se refere à elaboração deste trabalho, importa também frisar que todos os objetivos visados neste estudo só foram alcançados devido à contribuição das educadoras cooperantes que nos acompanharam no decorrer desta investigação e à participação das crianças. Através dos conhecimentos e das escolhas alimentares verificadas/os e observadas/os ao longo da intervenção em contexto de jardim de infância, foi possível conceber estratégias pedagógicas dirigidas às reais necessidades das crianças. A entrevista foi uma estratégia que nos permitiu responder a algumas questões, nomeadamente: *quais eram os alimentos que as crianças conheciam? Quais eram os alimentos que não conheciam? Quais eram os alimentos que rejeitavam? Quais eram os alimentos que mais gostavam? Quais eram os alimentos que consideravam mais ou menos saudáveis?* Tendo como referência estas questões, foram desenvolvidas atividades com base nos problemas detetados, designadamente a ausência dos frutos nas escolhas alimentares, a tendência de rejeição dos legumes e a dificuldade em classificar os alimentos como mais saudáveis ou como menos saudáveis. Para além destes problemas detetámos também um défice de consumo do peixe nas respostas das crianças. No entanto, esta temática acabou por não ser explorada com as

crianças devido ao período de tempo de estágio que acabou por limitar o seu desenvolvimento.

Em relação à abordagem metodológica que foi implementada neste estudo, a investigação-ação, concluímos que assumiu uma grande importância na nossa formação na medida em que nos permitiu desenvolver uma temática fundamental para a saúde das crianças, a educação alimentar; permitiu-nos refletir sobre as questões que enquadraram o estudo; permitiu-nos definir objetivos específicos que guiaram o estudo ao longo da intervenção pedagógica; permitiu-nos compreender e agir sobre problemas relacionados com a educação alimentar; e permitiu-nos desenvolver atividades que abordassem essa temática. Todos estes aspetos contribuíram positivamente para a melhoria da nossa prática educativa pelo facto de termos assumido o papel de investigadores, de organizarmos o espaço e o tempo durante a investigação e, fundamentalmente, de encararmos os problemas que os contextos desencadeavam como possíveis desafios. Como refere Sanches (2005), *“as várias etapas de investigação-ação, desde o diagnóstico à avaliação, decorrem nos contextos em que os problemas existem, o que origina melhor avaliação da situação e respostas mais adequadas, pertinentes e oportunas”* (p. 139).

Recuperando os objetivos do estudo enunciados na introdução deste relatório, os resultados apresentados e refletidos ao longo deste trabalho permitem-nos afirmar que foram amplamente alcançados. Neste sentido, podemos assumir que a estratégia que testámos ao longo da PES é, não só exequível, mas eficiente na promoção do envolvimento das crianças e das aprendizagens contextualizadas no grupo e dirigidas às principais necessidades identificadas. Esta é, pois, uma das aprendizagens mais relevantes do trabalho desenvolvido ao longo da PES.

Por fim e, considerando os dois contextos educativos onde realizámos a prática, a creche e o jardim de infância, reconhecemos que toda a comunicação estabelecida com os intervenientes deste estudo resultou numa série de aprendizagens, que se traduziram num percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. A respeito das relações, todas elas tiveram uma particularidade pois todas as emoções e afetos vivenciados nas diversas ocasiões foram profundamente gratificantes e, sucessivamente, significativas. Outro aspeto que consideramos ter alcançado ao longo da prática de intervenção foi o clima de respeito e confiança entre todos os intervenientes.

Embora o processo educativo envolva diferentes intervenientes, é importante reconhecer a capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, desta forma,

importa “(...) *encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver as suas potencialidades*” (Silva et al., 2016, p. 9).

APÊNDICES

Promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar
– Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida

Apêndice A - Guião da Entrevista

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS		
DIMENSÕES	OBJETIVOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista Apresentação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista. • Estimular a participação das crianças ao longo da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a colaboração das crianças.
Conceções sobre os hábitos alimentares	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os alimentos. _____ • Investigar quais são as principais escolhas alimentares das crianças. • Verificar que conhecimentos possuem as crianças em relação aos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conheces todos os alimentos que estão na mesa? Quais não conheces? _____ • Podes pôr no teu prato o que normalmente comes ao pequeno-almoço? E ao jantar? • Quais os alimentos que comes mais vezes? E os alimentos que nunca comeste? • Destes alimentos, quais gostas mais? E quais são os que não gostas? • Porque não gostas? Já alguma vez o(s) provaste? • Gostas dos “verdes”? • Dos alimentos que estão na mesa, quais achas que são mais saudáveis? E menos saudáveis?
Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. • Agradecer a participação das crianças. 	

Apêndice B - Imagens utilizadas para a entrevista



Referências Bibliográficas

- Almeida, M., & Afonso, C. (1997). *Princípios Básicos de Alimentação e Nutrição*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Alves, C. (2014). *Hábitos alimentares - relação entre os conhecimentos face à alimentação e o comportamento no período de almoço*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.11/2696>
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação - Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aparício, G. (2010). Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância. *Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde*, 283-298. Obtido de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/19.pdf>
- Aparício, G., Cunha, M., Duarte, J., & Pereira, A. (2011). Olhar dos pais sobre o estado nutricional das crianças em pré-escolares. *Millennium*, 40, 99-113. Obtido de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium40/8.pdf>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, M. (2002). *As Práticas Alimentares dos Jovens em Idade Escolar*. Oeiras: GCAJ/Serviço Municipal de Informação e Apoio ao Consumidor .
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Porto: Porto Editora.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P. (2005). *Princípios para uma Alimentação Saudável*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, I. (2004). *Alimentação saudável, alimentação segura*. Lisboa: Dom Quixote.

- Carvalho, A. (2013). *Compreensão na leitura e alimentação saudável na educação pré-escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/12799>
- Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, (2), 355-379.
- Direção-Geral do Consumidor. (2013). *Alimentação em Idade Escolar: Um Guia Prático para Educadores*. (D. G. Consumidor, & A. P. Nutricionistas, Edits.) Lisboa.
- Fitas, A. (2012). *A avaliação das aprendizagens na Educação Pré-escolar: o portefólio das crianças*. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/3686>
- Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). Pensar a educação de infância e os seus contextos. Em *Pensar a educação: temas sectoriais* (pp. 9-46). Lisboa: Educa.
- Freitas, J., Andrade, S., & Santos, P. (abril - junho de 2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 521-541.
- Gomes, M. (2009). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto do Consumidor. (2004). *Guia: Nutrientes, Aditivos e Alimentos*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- Loureiro, I. (Julho/Dezembro de 2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Educação alimentar*, pp. 43-55.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mindell, E. (1998). *Tudo Sobre a Alimentação das Crianças*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2009). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *Revista Educação em Foco*, 9 - 29.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Peres, E. (1992). *Alimentos e Alimentação*. Porto: Lello & Irmão.
- Pinto, L. (2017). *Conhecimento dos pais sobre alimentação infantil: relação com as características sociodemográficas e estado nutricional da criança*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.19/4123>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (2015). *Impacto da Educação Alimentar em Crianças do Ensino Pré-escolar: o caso dos Jardins de Infância do Agrupamento de Escolas de Alcochete*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/4415>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Santos, M., & Precioso, J. (2012). *Educação Alimentar na Escola: Avaliação de uma Intervenção Pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2011). *Desenvolvimento infantil - As competências e o desenvolvimento ds crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi.
- Silva, A. (2013). *Opinião dos Pais sobre a Educação a Qualidade da Educação Pré-Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/12460>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, V. (2002). Psicologia, saúde e nutrição: Contributo para o estudo do comportamento alimentar. *Análise Psicológica*, 611 - 624.
- Viana, V., Santos, P., & Guimarães, M. (2008). Comportamentos e hábitos alimentares em crianças e Jovens: Uma revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 209-231.

Referências Legislativas

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância;

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro: Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar;

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho: Homologação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Promoção de hábitos alimentares saudáveis na Educação Pré-Escolar
– Uma estratégia de intervenção contextualizada e dirigida

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha do estabelecimento de ensino

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009¹)

Nome do Infantário: _____

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone _____

E-Mail: _____

Coordenador(a) do Estabelecimento: _____

Data: _____

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor, assinale a resposta respondente.

- | | |
|---|---|
| a) () PÚBLICO | b) () PRIVADO
(com ou sem fins lucrativos) |
| A1 () Ministério da Educação | B1 () IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) |
| A2 () Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social | B2 () Particular e Cooperativo |
| A3 () Outros _____ | B3 () Outros _____ |

2. Em que tipo de instalações funciona?

- | | |
|---|---|
| a) () Construção de raiz | b) () Edifício adaptado |
| c) () Edifício integrado em escola do 1º ciclo | d) () E.B.I. (Escola Básica Integrada) |
| e) () Outros _____ | |

¹ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.

3. São os únicos locatários?

a) () Sim b) () Não

c) Se não são, diga quem são os outros:

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a creche?

a) () 0 anos b) () 1 ano c) () 2 anos d) () 3 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? _____

6. Quantas crianças existem em lista de espera? _____

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar? _____

8. Quantas salas de atividades existem no estabelecimento? _____

9. Qual a lotação máxima de cada sala? _____

10. Como estão organizados os grupos de crianças? _____

() Grupos heterogéneos () Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura: Hora de encerramento:

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das _____ horas às _____ horas; Tarde das _____ horas às _____ horas.

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das _____ horas às _____ horas;

Tarde das _____ horas às _____ horas.

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

PESSOAL

12. Organograma do estabelecimento:

13. Horários das pessoas que trabalham na creche:

Nomes	Categoria	Hora de entrada	Hora de saída	Hora de almoço	Observações

14. Qual o rácio adulto/criança na creche? (determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição).

Salas	Idades	N.º Crianças	N.º Educadores	N.º Auxiliares	Rácio Adulto/Criança

15. Qual o grau de participação da família na creche?

- a) () Nula () Pontual () Frequente
b) () Festas () Reuniões () Atividades e/ou projetos

Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo: _____

16. Existe pessoal de apoio?

- a) Educador de apoio? SIM () NÃO ()

b) Outros técnicos? SIM () NÃO ()

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)? _____

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas):

18. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação:

Mínima: _____ Máxima: _____ Média/mensal: _____

c) Contribuição voluntária (**refira a média mensal**): _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias () montantes _____

b) Projetos () montantes _____

c) Outros () montantes _____

COMUNIDADE LOCAL

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

- a) () Área urbana b) () Área suburbana c) () Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam a creche que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos: _____

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais?

- () SIM () NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? (%)

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

d) Por quem são apoiadas? _____

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? (%)

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças pertencentes a minorias étnicas? _____

Anexo 2 - Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009²)

Nome do Infantário: _____

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-Mail: _____

Coordenador(a) do Estabelecimento: _____

Data: _____

Nome da Criança	Com quem vive a Criança	Profissão do Pai/Mãe	Situação profissional do Pai/Mãe		
			Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

² Bertram, T. & Bertram, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 3 - Ficha do espaço educativo da sala de atividades

(Adaptada do projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parceria, Bertram & Pascal, 2009³)

SALA:

O ESPAÇO INTERIOR

1. Dimensões do espaço em m²:

2. Áreas em que está organizada e designação:

3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

³ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

a) () Cabides para guardar os pertences da criança

b) () Vestiários

c) () Acessos próprios para cadeira de rodas

d) () Placares/Expositores

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

a) Sanitários para crianças e/ou áreas de higiene para crianças: _____

b) Lavandaria: _____

c) Dormitório (s): _____

d) Cozinha: _____

e) Sala para movimento/ginásio: _____

f) Refeitório: _____

g) Sala de educadores e casa de banho para adultos: _____

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade): _____

i) Secretaria: _____

j) Sala de atividades de apoio à família/prolongamentos: _____

k) Biblioteca/ludoteca/centro de recursos: _____

ESPAÇO EXTERIOR

1. Tem acesso direto a uma zona de recreio exterior?

a) () SIM

b) () NÃO

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado? _____

d) Partilha esta zona como e com quem? _____

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio? _____

3. Qual a área do espaço exterior em m²? _____

Área coberta: _____

Descoberta: _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem? _____

5. Assinale os materiais de que dispõe:

a) () Utensílios de exterior (pás, bolas)

b) () Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços

c) () Caixa de areia

d) () Tanque de água

e) () Brinquedos de rodas (triciclos, etc.)

f) () Arrecadação exterior

g) () Jardim e/ou horta

h) () Animais domésticos

i) () Outros? Quais? _____

6. Considera os materiais suficientes? a) () Sim b) () Não

CARACTERÍSTICAS GERAIS DO ESPAÇO EDUCATIVO

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

a) () Novo

b) () Velho

c) () Usado mas em bom estado

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

a) () Sim b) () Não

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Anexo 4 - Ficha do(a) educador(a) de infância

(Adaptada do projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, Bertram & Pascal, 2009⁴)

Nome do Infantário: _____

Nome da Instituição: _____

Morada: _____

Código Postal: _____ Telefone: _____

E-Mail: _____

Data: _____

Nome: _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais:

() Bacharelato

() Licenciatura

() Complemento Formação Na área de: _____

() DESE (Curso de especialização) Na área de: _____

() Mestrado Na área de: _____

() Doutoramento Na área de: _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas: _____

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

⁴ Bertram, T. & Bertram, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Manual*. Lisboa: Ministério da Educação.

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço neste estabelecimento: _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente):

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças nos seguintes setores:

a) Voluntariado:

_____ anos

f) ATL:

_____ anos

b) Ensino Particular e Cooperativo:

_____ anos

g) Hospital:

_____ anos

c) Rede Pública – Jardim de Infância:

_____ ano

h) Ludotecas:

_____ anos

d) IPSS – Jardim de Infância:

_____ anos

i) Bibliotecas:

_____ anos

e) Creche:

_____ anos

j) Outros. Quais? _____

_____ anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar:

Sector Privado: _____ anos

Sector Público: _____ anos

Sector Solidário: _____ anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças?

6. Descreva as funções que desempenha neste estabelecimento educativo?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) mais satisfação:

b) menos satisfação:

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador(a) de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas			
b) Observação, planeamento avaliação			
c) Documentação pedagógica			
d) Teoria e métodos de investigação			

e) Projeto educativo			
f) Atividades lúdicas / Jogos			
g) Escola inclusiva / Necessidades educativas especiais			
h) Crianças em risco			
i) Educação para a saúde			
j) Educação multicultural / Igualdade oportunidades			
k) Teorias da aprendizagem / Psicologia do desenvolvimento			
l) Sociologia da educação			
m) Desenvolvimento curricular / Modelos curriculares			
n) Organização do espaço, dos materiais, do tempo			
o) Organização do grupo			
p) Trabalho com pais			
q) Articulação com o 1º ciclo			
r) Novas tecnologias (computadores)			
s) Outros			

11. Áreas Curriculares:

	Frequentou	Existe na sua zona mas não frequentou	Gostaria de frequentar
a) Formação Pessoal e Social			
b) Expressão Motora			
c) Expressão Dramática			
d) Expressão Plástica			
e) Expressão Musical			
f) Linguagem oral e abordagem à escrita			
g) Matemática			
h) Conhecimento do mundo			
i) Outras _____			

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças?

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva:

- a) () Sim b) () Não

Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?












Anexo 5 - Análise das entrevistas (Creche)





<i>1. Conheces todos os alimentos que estão na mesa?</i>	
C01, 3 anos, sexo masculino	Sim, à exceção do pão , no entanto, reconheceu o fiambre e o queijo. Não reconheceu o Sumol , mas pediu para lhe dizer o que era. Não identificou o feijão-verde , o puré e o bife .
C02, 3 anos, sexo feminino	Não soube identificar a salada e o feijão-verde . Referiu que o fiambre era queijo e a maçã, tomate.
C03, 3 anos, sexo masculino	De todos os alimentos apresentados, não identificou o puré e o hambúrguer .
C04, 3 anos, sexo masculino	De todos os alimentos, não reconheceu o puré . Nos dois tipos de batatas (fritas e cozidas) disse que ambas eram batatas fritas.
C05, 3 anos, sexo feminino	Soube identificar praticamente todos os alimentos, exceto o donut , tendo referido tratar-se de uma maçã e não reconheceu o Sumol . Relativamente às batatas , disse que eram bananas. Não reconheceu o feijão-verde e a salada .
C06, 3 anos, sexo feminino	Teve muitas dificuldades em identificar alguns alimentos. A salada disse que era fruta e o frango disse que era peixe.
C07, 3 anos, sexo feminino	Soube identificar todos os alimentos apresentados.
C08, 3 anos, sexo feminino	Identificou todos os alimentos, exceto o puré .

2.

2.1. Podes pôr no teu prato o que normalmente comes ao pequeno-almoço?

2.2. E ao jantar?

C01, 3 anos, sexo masculino	2.1. 	2.2. 
C02, 3 anos, sexo feminino	2.1. 	2.2. 
C03, 3 anos, sexo masculino	2.1. 	2.2. 
C04, 3 anos, sexo masculino	2.1. 	2.2. 
C05, 3 anos, sexo feminino	2.1. 	2.2. 
C06, 3 anos, sexo feminino	2.1. Ao pequeno-almoço disse que comia “papa”.	2.2.  Observações: Ao jantar colocou os

		alimentos mencionados na imagem porém, quando colocou o frango, referiu que era peixe.
C07, 3 anos, sexo feminino	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
C08, 3 anos, sexo feminino	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 

3.

3.1. *Quais os alimentos que comes mais vezes?*

3.2. *E os alimentos que nunca comeste?*

C01, 3 anos,
sexo masculino



3.1.

3.2. Não respondeu.

C02, 3 anos,
sexo feminino



3.1.

3.2. Não respondeu.

C03, 3 anos,
sexo masculino



3.1.

3.2. Não respondeu.

C04, 3 anos,
sexo masculino

Não respondeu às duas questões.

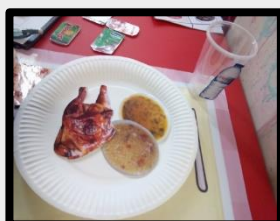
C05, 3 anos,
sexo feminino



3.1.

3.2. Não respondeu

C06, 3 anos,
sexo feminino



3.1.

3.2. Não respondeu.

C07, 3 anos, sexo feminino	Não respondeu às duas questões.
C08, 3 anos, sexo feminino	Não respondeu às duas questões.

4.

4.1. Destes alimentos, quais gostas mais?

4.2. E quais são os que não gostas?

C01, 3 anos,
sexo masculino

4.1.



4.2. Não respondeu.

C02, 3 anos,
sexo feminino

4.1. Gosta de **batata cozida, puré, batatas fritas, salsichas e Compal.**

4.2.



C03, 3 anos,
sexo masculino

4.1.



4.2.

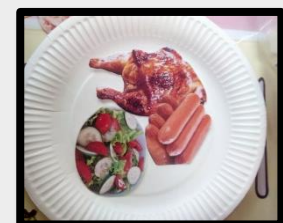


C04, 3 anos,
sexo masculino

4.1.



4.2.



C05, 3 anos,
sexo feminino

4.1.



4.2.





C06, 3 anos,
sexo feminino

4.1.



4.2. Quanto aos alimentos que não gosta indicou os **brócolos**, o **hambúrguer** e a **sopa**.

C07, 3 anos, sexo feminino	<p>4.1.</p> 	4.2. Relativamente àqueles que não gosta, indicou apenas o puré .
C08, 3 anos, sexo feminino	<p>4.1.</p> 	4.2. Não respondeu.

5. Porque não gostas? Já alguma vez o(s) provaste?

C01, 3 anos, sexo masculino	Não tendo respondido à segunda questão, esta não foi colocada.
C02, 3 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C03, 3 anos, sexo masculino	Referiu apenas que não gostava.
C04, 3 anos, sexo masculino	Referiu apenas que não gostava.
C05, 3 anos, sexo feminino	Disse apenas que não gostava.
C06, 3 anos, sexo feminino	Relativamente à sopa, disse que não gostava devido aos espinafres.
C07, 3 anos, sexo feminino	Disse que não gostava.
C08, 3 anos, sexo feminino	Não respondeu.







6. Gostas dos “verdes”?

C01, 3 anos, sexo masculino	“Não gosto dos verdes grandes.”
C02, 3 anos, sexo feminino	“Sim.”
C03, 3 anos, sexo masculino	“Sim, porque já sou crescido.”
C04, 3 anos, sexo masculino	“Não.”
C05, 3 anos, sexo feminino	“Sim, porque a minha mãe diz.”
C06, 3 anos, sexo feminino	“Sim, porque faz bem.”
C07, 3 anos, sexo feminino	“Sim, porque fazem bem e são bons.”
C08, 3 anos, sexo feminino	“Não, porque fazem mal.”

7.

7.1. *Dos alimentos que estão na mesa, quais achas que são mais saudáveis?*

7.2. *E menos saudáveis?*

C01, 3 anos, sexo masculino	7.1. 	7.2. Não respondeu.
C02, 3 anos, sexo feminino	7.1. 	7.2. Não respondeu.
C03, 3 anos, sexo masculino	7.1. 	7.2. Não respondeu.
C04, 3 anos, sexo masculino	Não respondeu às duas questões.	
C05, 3 anos, sexo feminino	7.1. 	7.2. 
C06, 3 anos, sexo feminino	7.1. 	7.2. Referiu o hambúguer .

<p>C07, 3 anos, sexo feminino</p>	 <p>7.1.</p>	 <p>7.2.</p>
<p>C08, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1. Indicou o esparguete, o hambúrguer e o Compal como mais saudáveis.</p>	<p>7.2. Não respondeu.</p>

Anexo 6 - Análise das entrevistas (Jardim de Infância)

1. Conheces todos os alimentos que estão na mesa?	
C09, 5 anos, sexo masculino	Não identificou o donut , os brócolos , o feijão-verde , puré , o bife , o bollycao , o peixe e a pizza .
C10, 6 anos, sexo masculino	Não soube identificar a batata cozida , o peixe e o puré .
C11, 6 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com fiambre , os brócolos , o frango , o bife , o donut , peixe e o feijão-verde .
C12, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com manteiga , o puré , o Sumol , a batata cozida e o bollycao .
C13, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com chocolate , o pão com manteiga , o puré , o bife , o bollycao e o feijão-verde .
C14, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o frango , o puré , os brócolos , o peixe , a canja , o bife , esparguete e a salada .
C15, 6 anos, sexo masculino	Não soube identificar o pão com queijo , o bollycao , o pão com fiambre , o bife , o peixe e o puré .
C16, 3 anos, sexo feminino	Não soube identificar o peixe , a canja , as batatas cozidas , os brócolos e a pizza .
C17, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com fiambre , os brócolos , a salada , o puré , o bollycao , o peixe e o feijão-verde .
C18, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com manteiga , o puré , o feijão-verde , os brócolos , o donut e o bife .
C19, 6 anos, sexo feminino	Não soube identificar os cereais , o donut , o pão com chocolate , as salsichas , a pizza , o feijão-verde , a canja , o bife , o puré , o hambúrguer , os brócolos e bollycao .
C20, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o peixe , o arroz , o donut , a salada , o puré , o bollycao e os brócolos .
C21, 4 anos, sexo masculino	Não soube identificar o donut , o pão com chocolate , o bollycao , o pão com queijo , o pão com fiambre , o feijão-verde , o peixe , a batata cozida , o bife , o frango e o puré .
C22, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o esparguete , as salsichas , o pão com fiambre , o Sumol , o donut , as bolachas com chocolate , o bollycao , o peixe , o puré , o hambúrguer , o arroz , os brócolos e o frango .

C23, 3 anos, sexo feminino	Não soube identificar o pão com manteiga , o pão com chocolate , os cereais , a sopa , o bife , a canja , o frango , o peixe , o puré , as batatas fritas , o pão com fiambre , o donut , os brócolos , o ovo , o <i>bollycao</i> , o arroz e a salada .
C24, 4 anos, sexo feminino	Não soube identificar os cereais , o donut , os brócolos , o feijão-verde , o peixe , o bife , o frango e o Sumol .
C25, 5 anos, sexo feminino	Não soube identificar o puré , o donut , o <i>bollycao</i> , os brócolos , a salada , o feijão-verde e o Sumol .

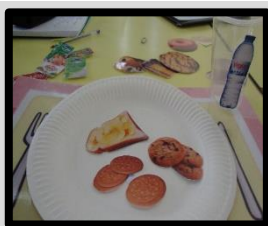
2.

2.1. Podes pôr no teu prato o que normalmente comes ao pequeno-almoço?

2.2. E ao jantar?

C09, 5 anos,
sexo masculino

2.1.



2.2.



C10, 6 anos,
sexo masculino

2.1.



2.2.



Notas: “(...) ao jantar muitas vezes, muitas vezes... às vezes como **arroz**. Olha **frango**! É o que eu costumo comer mais. E às vezes também como **brócolos**. É saudável! Por acaso... por acaso é saudável estas coisas que eu como.”

C11, 6 anos,
sexo feminino

2.1.



2.2.



C12, 5 anos,
sexo feminino

2.1



2.2.













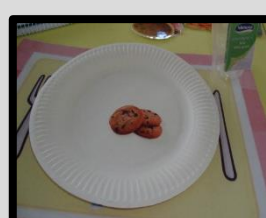


C13, 5 anos,
sexo feminino











2.1.



2.2.



<p>C14, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C15, 6 anos, sexo masculino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C16, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C17, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C18, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C19, 6 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2. “À noite comemos uma vez batatas fritas ou peixe e arroz (...) bebo água.”</p>
<p>C20, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 

<p>C21, 4 anos, sexo masculino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C22, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C23, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C24, 4 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 
<p>C25, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>2.1.</p> 	<p>2.2.</p> 

3.

3.1. *Quais os alimentos que comes mais vezes?*

3.2. *E os alimentos que nunca comeste?*

C09, 5 anos,
sexo masculino

3.1. “Mais vezes? Hum... já não me lembro.”



3.2.

Notas: “Eu já comi na sopa... mas assim não [referindo-se ao feijão-verde].”

C10, 6 anos,
sexo masculino



3.1.

Notas: “Mais vezes? Mais vezes... como estes. Muitas vezes até... também como... muitas? Ora muitas... como às vezes até carne.”

3.2. “Nunca comi? Nunca?! Isto era o quê? [referindo-se ao puré] Puré eu como. Olha daí já provei tudo!”

C11, 6 anos,
sexo feminino



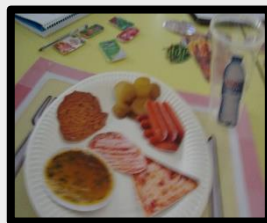
3.1.



3.2.

Notas: “Isto... nem sei o que é isto! [referindo-se ao peixe].”

C12, 5 anos,
sexo feminino



3.1.



3.2.













C13, 5 anos,
sexo feminino












3.1.



3.2.

<p>C14, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2.  Notas: “Em casa não comi esparguete. (...) Nunca bebi leite, o meu pai traz sempre sumo.”</p>
<p>C15, 6 anos, sexo masculino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C16, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C17, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C18, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C19, 6 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C20, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>Não respondeu às duas questões.</p>	

<p>C21, 4 anos, sexo masculino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C22, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2.  Notas: “Eu não comi... com a minha mana, já não sei como se chama. Eu ainda não fui e não comi isto! [referindo-se ao hambúrguer].”</p>
<p>C23, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>
<p>C24, 4 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. Não respondeu.</p>
<p>C25, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>3.1. </p>	<p>3.2. </p>

4.

4.1. Destes alimentos, quais gostas mais?

4.2. E quais são os que não gostas?

C09, 5 anos,
sexo masculino

4.1.



4.2.



C10, 6 anos,
sexo masculino

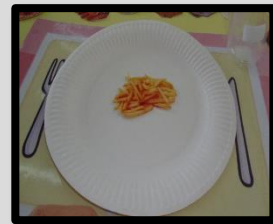
Não respondeu às duas questões.

C11, 6 anos,
sexo feminino

4.1.



4.2.



C12, 5 anos,
sexo feminino

4.1.



4.2. Não respondeu.

C13, 5 anos,
sexo feminino

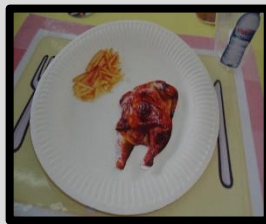
Não respondeu às duas questões.

C14, 5 anos,
sexo feminino

Não respondeu às duas questões.

C15, 6 anos,
sexo masculino

4.1.



4.2.







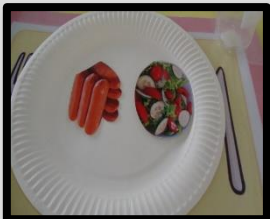








C16, 3 anos,
sexo feminino

4.1.



4.2.



<p>C17, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>
<p>C18, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>
<p>C19, 6 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. Não respondeu.</p>	<p>4.2. </p>
<p>C20, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>
<p>C21, 4 anos, sexo masculino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>
<p>C22, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>
<p>C23, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>4.1. </p>	<p>4.2. </p>

C24, 4 anos,
sexo feminino



4.1.



4.2.

C25, 5 anos,
sexo feminino



4.1.



4.2.

5. *Porque não gostas? Já alguma vez o(s) provaste?*

C09, 5 anos, sexo masculino	“Mas antes gostava, mas já não gosto [referindo-se aos brócolos].”
C10, 6 anos, sexo masculino	Não respondeu.
C11, 6 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C12, 5 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C13, 5 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C14, 5 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C15, 6 anos, sexo masculino	Não respondeu.
C16, 3 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C17, 5 anos, sexo feminino	“Porque não gosto...”
C18, 5 anos, sexo feminino	“Eu não gosto deste peixe que como na escola. Não gosto de canja com frango. (...) Eu gosto de canja sem nada! (...) Eu não gosto de peixe com este molho... (...) só com vinagre e com estas batatas [referindo-se às batatas cozidas] e cortado aos bocadinhos, assim é que eu gosto!”
C19, 6 anos, sexo feminino	“Porque nunca provei e não gosto.”
C20, 5 anos, sexo feminino	“Não sei.”
C21, 4 anos, sexo masculino	“Porque já provei e não gostei.”
C22, 5 anos, sexo feminino	“Porque eu comi na minha casa e eu não gosto (referindo-se à sopa). Eu comi e depois na minha casa não gostava, depois deitei fora para a sanita isto! [referindo-se aos brócolos].”
C23, 3 anos, sexo feminino	“Porque em casa não como.”
C24, 4 anos, sexo feminino	“Porque não gosto... a mãe não dá.”
C25, 5 anos, sexo feminino	“Porque eu não gosto de carne, disto, disto e isto... (...) eu provei na minha avó peixe e não gostei. Engoli uma espinha.”

6. Gostas dos “verdes”?	
C09, 5 anos, sexo masculino	“Não.”
C10, 6 anos, sexo masculino	“Sim, porque são bons e são bons para a saúde.”
C11, 6 anos, sexo feminino	“Gosto porque são saudáveis.”
C12, 5 anos, sexo feminino	“Sim, porque fazem bem e faz os olhos bonitos.”
C13, 5 anos, sexo feminino	“Não, porque nunca provei.”
C14, 5 anos, sexo feminino	“Não, nunca provei.”
C15, 6 anos, sexo masculino	“Também não sei (...) sabe mal.”
C16, 3 anos, sexo feminino	“Não, não gosto dos verdes. Eles estão muito salgados, ainda têm de esperar e depois comer. Sabes... eu não consigo comê-los lá em casa.”
C17, 5 anos, sexo feminino	“Não, porque não gosto.”
C18, 5 anos, sexo feminino	“Gosto! Gosto... gosto desta sopa. Sim, como lá em casa da minha avó. Eu também gosto de hortaliça, com verdes grandes.”
C19, 6 anos, sexo feminino	“Verde? Sim, porque a minha mãe deu uma vez verde e depois eu comi.”
C20, 5 anos, sexo feminino	“Não...”
C21, 4 anos, sexo masculino	“Dos verdes do quê? Destes? Gosto! Destes não... porque eu não provei também isso com estas coisas [referindo à alface com tomate].
C22, 5 anos, sexo feminino	“Não, porque como só esta parte [referindo-se ao amarelo da sopa].”
C23, 3 anos, sexo feminino	“Sim, porque em casa como.”
C24, 4 anos, sexo feminino	Não respondeu.
C25, 5 anos, sexo feminino	“Eu gosto mais dos da sopa.”

7.

7.1. Dos alimentos que estão na mesa, quais achas que são mais saudáveis?

7.2. E menos saudáveis?

C09, 5 anos,
sexo masculino

7.1.



7.2.



C10, 6 anos,
sexo masculino

7.1.



7.2.



Notas: “Menos saudáveis? Isso é fácil! Menos saudáveis, para aqui... menos saudável, menos saudável... Ah! **Cereais**. Estes aqui não são bons. Estes aqui não, estes aqui têm muito açúcar. É verdade...”

C11, 6 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.



Notas: “O que tem muita gordura não é saudável. (...) **Bolos** porque quando comemos muito faz mal à barriga. Isto também é bom [referindo-se ao **frango**] mas tem muita gordura. Para os meninos... a cerveja [referindo-se à **Coca-Cola**] também faz um bocadinho mal aos meninos, eles não gostam.”

C12, 5 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.



Notas: “A minha mãe não faz canja, mas a minha mãe diz que faz mal. (...) a **Coca-Cola** faz mal à barriga.”

C13, 5 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.



C14, 5 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.



C15, 6 anos,
sexo masculino

7.1.



7.2.



C16, 3 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.













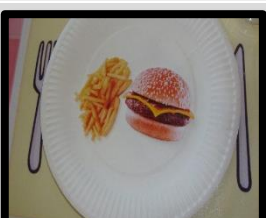
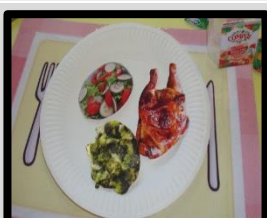
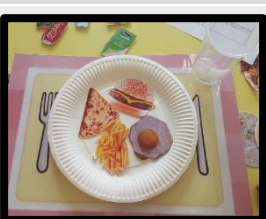
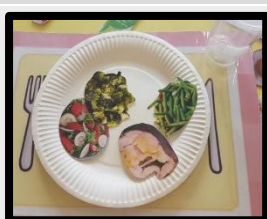
C17, 5 anos,
sexo feminino

7.1.



7.2.



<p>C18, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C19, 6 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C20, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C21, 4 anos, sexo masculino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C22, 5 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C23, 3 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 
<p>C24, 4 anos, sexo feminino</p>	<p>7.1.</p> 	<p>7.2.</p> 

C25, 5 anos,
sexo feminino



7.1.



7.2.

Anexo 8 - Fotografias das salas



Figura 25 - Área do Acolhimento e Área dos Livros



Figura 26 - Área dos Jogos de Mesa e Área da Garagem



Figura 27 - Área da Modelagem



Figura 28 - Área da Pintura e Área da Casinha



Figura 29 - Área das Construções e Área de Trabalhos e Desenho



Figura 30 - Área de Acolhimento e Área dos Livros



Figura 31 - Área dos Jogos e Área da Garagem



Figura 32 - Área da Pintura e Área da Casinha



Figura 33 - Área da Loja



Figura 34 - Área de Recorte/Colagem e Área de Atelier



Figura 35 - Área da Ciência