

## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Cristiana Patrícia de Sousa Ribeiro**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança  
para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ensino do 1.º Ciclo do  
Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes**

Bragança  
novembro/2017





## **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Cristiana Patrícia de Sousa Ribeiro

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Doutora Cristina Maria Mesquita Gomes**

Bragança

novembro/2017



## Dedicatória

Por seres um elemento importante na minha vida,  
Alguém por quem sinto especial carinho e a necessidade de proteger,  
Por seres o futuro,  
Por seres o que és...  
Por todo o amor e ternura que me dás...  
E por seres simplesmente tu!  
Te dedico este trabalho.

A ti minha afilhada linda



## Agradecimentos

Se hoje me orgulho deste trabalho, a muita gente o devo. Cada uma destas páginas representa não só o meu esforço pessoal, ele integra, também a dedicação de muita gente a que aqui quero agradecer.

Quero agradecer em primeiro lugar a uma das professoras que mais me marcou ao longo destes cinco anos, pela sua sinceridade, por ser uma pessoa frontal, mas principalmente por ser uma pessoa tudo menos acomodada, no sentido em que está sempre a procurar mais e melhor. Obrigada Professora Doutora Cristina Mesquita por todo este apoio e pelas horas que me dedicou. Obrigada por me dar a beber dessa sua sede de saber e me dar a provar desse seu mundo de inovação e trabalho em prol das crianças. Agradeço por sempre acreditar nas minhas capacidades, por respeitar o meu tempo, por nunca desistir de mim, por todo o carinho e por estar sempre, sempre ao meu lado. Por todas as palavras ditas no momento certo e, por tanto, mas tanto que me ensinou, um enorme obrigada!

Em segundo lugar quero agradecer às crianças que passaram pela minha vida ao longo deste estágio. Obrigada por todo o carinho, pelos beijos, pelos abraços, pelas palavras tão doces, pelos desenhos, flores e todos os presentes que guardo com todo o amor. Obrigada pelo vosso esforço e dedicação, por serem os atores principais desta “cena” e por sempre se mostrarem disponíveis para colaborar.

A todos os professores/educadores e respetivas instituições que me acolheram como melhor o sabem, me auxiliaram e demonstraram o que é uma Prática de Ensino Supervisionada (PES). Obrigada por tudo o que de melhor me ensinaram e pelo tempo que me dedicaram.

A todos os professores da PES e restantes docente e funcionários da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB). Se hoje tenho esta visão de educação a todos vocês o devo. Entrei para a ESEB com aquele reportório da aluna “muito educada, mas nada dada à inteligência”, aqui encontrei modelos a seguir, encontrei pessoas que me tratavam por Cristiana, quem me cumprimentavam no corredor e que acreditavam que eu era capaz. Aqui me tornei o que sou hoje, consegui delimitar objetivos e atingi-los. Consegui o respeito de todos e a sua consideração. Obrigada a cada um de vocês!

Agradeço à minha, não colega, mas amiga e companheira de estágio Ana Moreno. Fez seis anos que nos conhecemos, o destino permitiu que nos cruzássemos, precisamente nesta nova etapa das nossas vidas e nunca mais nos largamos. Obrigada por nunca me deixares desistir, por todas as palavras, por todos os desabafos e lágrimas, por me tornares uma pessoa mais forte, por me ensinares tanto e por sempre me mostrares o que é o trabalho cooperativo dentro e fora de um estágio. Obrigada por seres a melhor companheira de estágio!

Aos meus pais, por serem o que são, por serem meus, pela excelente educação que me deram... Por tanto lutarem e trabalharem para me darem uma vida melhor, por nunca me faltar

nada, pelas rugas que implicou ver uma filha a sair de casa e a voltar só uma vez por mês... obrigada.

A ti minha irmã, pelas *brigas* e vivências que permitiram que nos fortalecêssemos. Obrigada por me ajudares, por fazeres o melhor de ti em prol do melhor para mim.

A vocês queridas Carinas, por serem tão malucas como eu, por tão bons momentos que me proporcionaram, por me fazerem gostar de Bragança, pelas gargalhadas que dei, por me ensinarem o que é uma verdadeira amizade, pelas horas de conversa, por saber que com vocês posso ser só eu, obrigada.

A todas as minhas colegas de casa, por arregaçarem as mangas, por pegarem nas tesouras, nos pincéis, nos lápis e nas colas. Por me darem aquelas palavras tão boas, por sempre me receberem com um sorriso e por me ajudarem em tudo.

Por último, mas não menos importante, a ti, por seres especial, por me tornares uma pessoa melhor, por levatares o meu ego, por fazeres com que eu acredite que seja capaz, por sempre dizeres “és a melhor”, por aquele abraço, por poder falar contigo sobre tudo... Obrigada

A todos: MUITO OBRIGADA!

## Resumo

Alguns dos fatores que mais influenciam as escolhas alimentares das crianças são a publicidade e as estratégias de marketing. A literatura sobre o tema e os documentos oficiais realçam a importância da escola/jardim de infância na inibição de hábitos alimentares prejudiciais. Contudo, não parecem existir muitos estudos que analisem o contributo da ação dos educadores na alteração das conceções e hábitos alimentares das crianças e das suas famílias. Pelo tempo que as crianças passam em contexto escolar é essencial que estes se constituam como ambientes promotores de reflexão, conscientizando as crianças para que possam, no futuro, adotar estilos de vida e hábitos alimentares saudáveis. Neste enquadramento, esta investigação teve como principal objetivo perceber qual a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias, desenvolvendo, posteriormente, estratégias educativas promotoras de hábitos de alimentação saudável. Este estudo realizou-se no decurso do estágio com três grupos de crianças: um grupo de creche, com crianças de 1 e 2 anos, um grupo de educação pré-escolar, de 5 anos, e outro grupo do 1.º ano do ensino básico, com crianças de 6 e 7 anos de idade. Face à natureza, desenvolvimento e suas implicações, o presente estudo inscreve-se numa perspetiva quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados, a partir de um questionário destinado aos pais, de observações, notas de campo, efetuadas antes, no decorrer e após o desenvolvimento das experiências de aprendizagem e, também, dos trabalhos produzidos pelas crianças. Como resultado, observa-se que tanto as crianças como as suas famílias são influenciadas pela publicidade e pelas estratégias de marketing. Com as experiências de aprendizagem desenvolvidas e pela discussão e reflexão, estas crianças parecem tornar-se mais conscientes dos efeitos da publicidade e da importância em fazer as melhores escolhas na sua alimentação.

**Palavras-chave:** influência dos *media*; hábitos alimentares; práticas educativas.



## Abstract

Advertising and marketing strategies influence children's food choices. Some references and official documents highlight the importance of the school/kindergarten in the inhibition of risky eating habits. Children spend a lot of time in schools and, therefore, it is essential for them the promotion of reflexing on this issue, educating the children so that they can, in the future, adopt healthy lifestyles and eating habits. This investigation aims to understand the media's influence in the food choices of children and their families. It has also the propose to design and implement learning experiences to promote healthy eating habits. This study was carried out during the internship with three groups of children: a day care group with children aged 1 and 2 years old, a Preschool Education of 5 years old and another one of the 1st year of basic education with children with 6 and 7 years old. It follows a quantitative and qualitative research methodology that analyses data from a questionnaire for parents, observations, field notes, collected in three moments: before, during and after the development of specific learning experiences, as well as the children's production regarding the subject. As a result, it is observed that both children and their families are influenced by advertisement and marketing strategies. With the learning experiences, the discussion and the reflection that were developed with children, they seem more aware of the effects of advertising and the importance of making the best choices in their diet.

**Keywords:** influence by the media; eating habits; educational practices.



## Acrónimos e Siglas

**ESEB** - Escola Superior de Educação de Bragança

**DGE** - Direção Geral de Educação

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICEF** - United Nations Children's Fund

**WHO** - World Health Organization

**TV** - Televisão

**FIPA** - Federação das Indústrias Portuguesas Agroalimentares

**APAN** - Associação Portuguesa de Anunciantes

**ICACC** - Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Social

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**EEA** - Experiências de Ensino-aprendizagem

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**MEPEe1.ºCEB** – Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ITERS-R** - Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Edição Revista

**ECERS-R** - Escala de Avaliação de Ambientes em Educação Pré-Escolar – Edição Revista

**ME** - Ministério da Educação

**MEC** - Ministério da Educação e da Ciência

**IPSS** - Instituição Particular de Solidariedade Social

**PMCPEB** - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

**MCEBM** - Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática

**PEMEB** - Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico

**PEEP** - Programa de Educação e Expressão plástica

**EE** - Educadora Estagiária

**PE** - Professora Estagiária



---

## Índice

Dedicatória .....	i
Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract .....	vii
Acrónimos e Siglas .....	ix
Índice .....	xi
Índice de Figuras e Tabela .....	xv
Índice de Figuras .....	xv
Índice de tabelas .....	xv
Introdução .....	1
1. A influência dos media nos hábitos alimentares das crianças e das suas famílias.....	3
1.1. Preferências alimentares das crianças .....	3
1.2. A obesidade infantil - o caso específico de Portugal .....	4
1.3. Desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.....	5
1.4. O papel da escola e da família .....	6
1.5. A influência dos <i>media</i> .....	8
1.6. O caso específico do <i>marketing</i> / publicidade.....	8
1.7. A educação para os <i>media</i> .....	9
1.7.1. A necessidade urgente de formação.....	11
1.7.2. Trabalhar os <i>media</i> de forma holística .....	13
2. Metodologia .....	15
2.1. Fundamentação da escolha do tema, problema e objetivos .....	16
2.2. Técnicas, instrumentos e processos de recolha de dados.....	17
2.2.1. A observação participante e as notas de campo .....	18
2.2.2. Registos fotográficos e de vídeo .....	19
2.2.3. Escala de avaliação de ambientes para bebés e crianças pequenas.....	19
2.2.4. Escala de avaliação do ambiente em educação de infância.....	20

---

2.2.5.	Protocolo Marzano .....	20
2.2.6.	Documentos produzidos pelas crianças.....	20
2.2.7.	Questionário aos pais.....	21
2.3.	Técnicas, instrumentos e processos de análise de dados.....	21
2.3.1.	Análise de conteúdo.....	21
3.	Descrição dos Contextos e das Experiências de Ensino-Aprendizagem.....	23
3.1.	A ação educativa em contexto de creche.....	23
3.1.1.	Caraterização do contexto educativo.....	24
3.1.2.	Experiências de Ensino-Aprendizagem em creche.....	31
3.1.3.	Avaliação do processo.....	39
3.2.	A ação educativa em contexto de EPE.....	40
3.2.1.	Caracterização do contexto.....	41
3.2.2.	Experiência de Ensino-Aprendizagem de EPE.....	48
3.2.3.	Avaliação de processo.....	63
3.3.	A ação educativa em contexto de 1.º CEB.....	65
3.3.1.	Caracterização do contexto.....	65
3.3.2.	Experiência de Ensino-Aprendizagem em 1.º CEB.....	70
3.3.3.	Avaliação de processo.....	82
4.	Discussão global dos dados.....	85
5.	Considerações Finais.....	89
	Referências Bibliográficas.....	93
	Anexos.....	101
	Anexo A: Questionário entregue aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB.....	102
	Anexo B: Análise dos resultados dos questionários entregues aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB.....	107
	Anexo C: Narrativas resultantes da exploração dos elementos da história <i>Aquiles o Pontinho</i> na EPE.....	118
	Anexo D: Tabela de previsões e resultados da experiência de aprendizagem - Como equilibrar uma balança na EPE.....	120

---

---

Anexo E: Tabela de previsões e tabela de resultados da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares das bebidas na EPE .....	121
Anexo F: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares das bebidas na EPE .....	123
Anexo G: Registo fotográfico da personagem Aquiles na EPE .....	124
Anexo H: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos na EPE.....	125
Anexo I: Tabela de previsões e tabela de resultados da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos na EPE.....	126
Anexo J: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem – Analisando as lancheiras na EPE .....	128
Anexo K: Registos fotográficos da televisão de cartão utilizada para a exploração da história – <i>Sopa Verde</i> na EPE .....	129
Anexo L: Folhas policopiadas para a análise dos alimentos gostados e não gostados no 1.º CEB.....	130
Anexo M: Ficha consolidação “lh” utilizada no 1.º CEB.....	131
Anexo N: Tabela de previsões e tabela de resultados para a atividade prática: “À procura dos açúcares nas bebidas” no 1.º CEB.....	132
Anexo O: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB .....	136
Anexo P: História <i>O sonho da Rosa</i> adaptada, explorada no 1.º CEB .....	137
Anexo Q: Tabela de previsões da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB .....	139
Anexo R: Guião de atividade da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB .....	140
Anexo S: Tabela de resultados da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB .....	141
Anexo T: <i>A história de Fiambrino</i> adaptada e explorada no 1.º CEB.....	142
Anexo U: Número 100 para preenchimento com digitinta .....	145
Anexo V: Tabela de previsões da experiência de aprendizagem - degustação de alimentos no 1.º CEB.....	146

Anexo W: Tabela para preenchimento na experiência de aprendizagem - degustação de alimentos no 1.º CEB .....	147
Anexo X: Gráfico para a leitura da EEA “classificando alimentos” .....	148
Anexo Y: Gráfico para a leitura das experiências de aprendizagem - Desenhos animados com publicidades realizada (EPE) História com publicidades realizada (1.º CEB) .....	150
Anexo Z: Análise conjunta dos questionários entregues aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB.....	152

## Índice de Figuras e Tabela

### Índice de Figuras

Figura 1 Área dos livros .....	32
Figura 2 Almofadas no interior da casa .....	33
Figura 3 Fantoches e outros materiais .....	33
Figura 4 A casa transforma-se em fantocheiro.....	33
Figura 5 Recortes de alimentos .....	36
Figura 6 Pictograma da musica Mikey o rato.....	37
Figura 7 Fruta para degustação .....	38

### Índice de tabelas

Tabela 1- Objetivos do tema <i>publicidade e marcas</i> . .....	10
Tabela 2 - Descritores de desempenho do tema <i>publicidade e marcas</i> . .....	11



## Introdução

O relatório de estágio que aqui se apresenta foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrido ao longo do ano letivo de 2016/2017, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) e apresenta-se como o elemento integrador de toda esta etapa formativa. Tem como objetivo descrever a prática educativa que se desenvolveu no decurso dos estágios realizados em três contextos distintos: creche, Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O foco do estudo, que serviu de suporte à investigação e à implementação da prática pedagógica, insere-se na promoção de hábitos de alimentação saudável e na construção de uma maior conscientização sobre a influência que os *media* têm nessas escolhas. Reconhece-se que, desde a segunda metade do século XX, os hábitos alimentares de toda a população se têm alterado (M. Silva, Vettoretti, & Thomazello, 2010). A alimentação passou a incluir, nomeadamente, alimentos com um teor de açúcar, gorduras e sal mais elevado. Vários foram os fatores que influenciaram esta alteração, incluindo os *media*, uma alimentação *fast-food* e os hábitos de vida mais sedentários (M. Silva et al., 2010). Estes hábitos alimentares, associados ao sedentarismo têm provocado o aumento da obesidade das crianças. Este problema tem recebido a atenção de várias entidades, entre as quais se salienta World Health Organization (WHO) (WHO, 2016a, 2016b). Portugal destaca-se como um dos países com mais casos de obesidade da Europa, em que 31,6% das crianças têm sobrepeso e mais de 13,9% são obesas (Rito & Graça, 2015). A (WHO, 2016b) aponta o *marketing* de alimentos obesogénicos e de estabelecimentos de *fast-food* como um dos grandes responsáveis deste fenómeno. Também a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) tem vindo a alertar para o perigo dos *media*, essencialmente no que diz respeito à influência que apresentam no público mais novo (Grizzle, Wilson, & Unesco, 2011).

Considerando que a escola detém um papel fundamental na ação e inibição dos hábitos alimentares prejudiciais e na conscientização sobre a forma como o marketing e a publicidade influenciam tais hábitos, quisemos perceber quais poderiam ser as estratégias e práticas educativas que contribuíssem para a criação de hábitos alimentares mais saudáveis das crianças e das suas famílias. Neste enquadramento, o estudo que apresentamos tem como principal objetivo perceber qual a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias e analisar, posteriormente, o impacto das estratégias educativas promotoras de hábitos de alimentação saudável na consciencialização das crianças.

Face à natureza, desenvolvimento e suas implicações, o presente estudo inscreve-se numa perspetiva quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados. Os dados quantitativos foram recolhidos a partir de um questionário aplicado aos pais e analisado estatisticamente. Os dados qualitativos foram recolhidos recorrendo, essencialmente, à observação direta e participante, às notas de campo registadas no decurso da ação e às produções das crianças. Todos estes dados

foram submetidos à análise de conteúdo, para melhor compreensão do fenômeno em estudo. A pesquisa apresenta algumas linhas da investigação-ação, uma vez que procura conhecer o contexto e intervir sobre ele, embora não observe ciclos de investigação. Uma vez que o estudo se realizou no âmbito da PES, não era nosso intuito efetuar mudanças profundas, sendo que para isso necessitaríamos de um horizonte temporal mais alargado.

Estruturamos o presente relatório em quatro pontos principais de forma a facilitar a sua leitura e análise. O primeiro ponto refere-se à revisão da literatura existente sobre o conteúdo em investigação, salientando estudos já realizados e dando especial destaque a autores como Ferrés (1998), Rodrigues (2008), e Viveiros (2012) cruzando-os com informações dos documentos oficiais, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (I. Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e dos Programas do Ensino Básico (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2012a; (Bivar et al., 2012; Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015; Damião et al., 2013; MEC, s/d; Ministério da Educação, 2004).

No segundo ponto, apresentam-se as opções metodológicas tidas em conta para o estudo dos contextos, das práticas educativas e das perceções dos intervenientes que procuraram responder à seguinte questão-problema: “Que práticas educativas em contexto de creche, EPE e 1.º CEB podem promover a criação de hábitos de alimentação saudável e minimizar os efeitos da publicidade nas escolhas das crianças?”. Explicitam-se os instrumentos de recolha de dados, bem como as estratégias selecionadas para a sua análise.

O terceiro ponto é dedicado à apresentação dos contextos onde desenvolvemos a PES. Inicialmente analisamos a qualidade do contexto tendo em conta as seguintes dimensões: o grupo de crianças, o tempo, o espaço e as interações. Para efetuar esta análise recorreremos a documentos, já validados em diferentes estudos tais como a ITERS’R (Harms, Cryer, & Clifford, 2006), a ECERS’R (Harms, Clifford, & Cryer, 2008) e o Protocolo Marzano (Marzano, Carbaugh, Rutherford, & Toth, 2013). Segue-se a descrição e fundamentação das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) e a avaliação do processo. Na tentativa de uma leitura mais fácil, decidiu-se apresentar a ação desenvolvida em cada contexto seguindo a ordem de realização da PES, iniciando com a creche, passando para a EPE e seguindo para 1.º CEB.

No quarto ponto discutem-se os resultados, apresentando os dados recolhidos, tanto nas Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) como nos questionários, e que procuram dar resposta à questão-problema definida para a investigação. A interpretação é realizada através da triangulação dos dados recolhidos em todos os contextos. Estes revelam que há um conjunto de alimentos que preenchem as preferências alimentares das crianças, mas que nem sempre são saudáveis. Observa-se que as crianças são influenciadas pelos *media*, uma vez que, entre os alimentos preferidos, estão os presentes na publicidade. Comprova-se que os *media* publicitam, essencialmente alimentos ricos em açúcares, gorduras e sal. Verifica-se que muitos pais ou outros responsáveis não reconhecem tal influência, nem em si, nem nas crianças. Apresenta-se, por último, as considerações finais relativamente a todo o processo desenvolvido, destacando também as aprendizagens.

## **1. A influência dos media nos hábitos alimentares das crianças e das suas famílias**

Segundo Rodrigues (2008) são poucas as investigações, em Portugal, sobre a influência da publicidade nos hábitos alimentares das crianças. Por este fator, consideramos que o desenvolvimento de práticas educativas promotoras da construção de bons hábitos alimentares e, ao mesmo tempo, de construção da literacia para os *media*, em contexto educativo, poderia contribuir para uma reflexão pertinente, atual e necessária sobre o assunto.

Desde a segunda metade do século XX, que se têm alterado os hábitos alimentares da população mundial (M. Silva et al., 2010). Também em Portugal se observaram tais mudanças, constatando-se a alteração dos hábitos do regime alimentar saudável e equilibrado (mediterrânico) para um regime alimentar hipercalórico e monótono (*fast-food*). A alimentação tem-se tornado cada vez mais desequilibrada, excessiva e de valor nutricional insuficiente. Em Portugal verifica-se um consumo elevado de alimentos hipercalóricos e um aumento do sedentarismo e, conseqüentemente, o aumento de doenças associadas a estes fenómenos. Neste sentido, na secção que se segue procuraremos explorar a relação entre alimentação e saúde e os fatores que condicionam os hábitos alimentares saudáveis.

No ponto que se segue iremos explicitar como se formam as preferências alimentares das crianças.

### **1.1. Preferências alimentares das crianças**

As crianças têm preferências alimentares preestabelecidas que podem ter conseqüências para a sua saúde. Podemos definir preferência alimentar, como a tendência inata para eleger sabores salgados, doces e mais familiares e recusar sabores amargos, ácidos e novos alimentos (neofobia alimentar). Estas preferências resultam da aprendizagem realizada a partir da experimentação do sabor dos alimentos (Viveiros, 2012).

As crianças tendem a preferir alimentos de sabor adocicado, tais como refrigerantes, doces (como rebuçados, gomas, entre outros), lanches e refeições rápidas, alimentos ricos em carboidratos e gorduras saturadas. O consumo excessivo desses alimentos pode levar ao “deficit de fibras, vitaminas e sais minerais para o organismo” (Orsi & Crisostimo, 2009, p. 4).

Orsi e Crisostimo (2009) comprovaram com a sua investigação que, nas horas do intervalo, para a realização das refeições intercalares, a maioria das crianças não leva fruta por vergonha, deixando-se influenciar pela opinião dos amigos. Observaram ainda que, na hora da compra, o rótulo do alimento, mais precisamente a imagem do mesmo, se manifesta como um fator decisivo para a compra. Os autores confirmaram também que a maioria das crianças sente vontade de consumir certos alimentos após observar a sua publicidade.

No ponto seguinte abordamos o tema da obesidade infantil, por ser um fenómeno de saúde que se relaciona com os hábitos de vida das crianças e das suas famílias, particularmente os seus hábitos alimentares, referindo-nos especificamente a valores verificados em Portugal.

## **1.2. A obesidade infantil - o caso específico de Portugal**

A obesidade tem aumentado drasticamente em todo o mundo, sendo já referida, por diversos autores, como uma epidemia. No ano de 2008 perto de 300 milhões de mulheres e 200 milhões de homens eram obesos (WHO, 2016a). Especificamente, Portugal destaca-se como um dos países com mais casos de obesidade da Europa, observando-se que 31,6% das crianças têm sobrepeso e sendo mais de 13,9% obesas (Rito & Graça, 2015). Alguns estudos (Tim Lobstein, Rigby, & Leach, 2005; WHO, 2016b) referem como fatores fundamentais para este fenómeno, os fatores ambientais, como o sedentarismo, o consumo de alimentos de elevado valor energético (com um grau de açúcar e gordura excessivo) e a facilidade e rapidez de acesso aos alimentos fast-food. Na mesma linha de análise (Stevenson, Doherty, Barnett, Muldoon, & Trew, 2007) designam mesmo a existência de uma cultura obesogénica relativamente à alimentação. A WHO (2016b) aponta o marketing de alimentos obesogénicos e de estabelecimentos de fast-food um dos grandes responsáveis.

Nesta linha de análise, a investigação realizada por Mattos, Nascimento, Almeida e Costa (2010) revela que a obesidade infantil tem vindo a aumentar, apontando os seguintes fatores como responsáveis por esse fenómeno: o sedentarismo, as crianças passam mais horas em frente à TV; o número de horas em frente à TV influencia frequentemente a escolha alimentar das crianças; os alimentos escolhidos são de baixo valor nutricional; o número de horas diante da TV está significativamente correlacionado com o número de alimentos não saudáveis consumidos por dia.

A promoção de alimentos pobres nutricionalmente, mas ricos em calorias e com elevado teor de açúcar e sal tem aumentado (Hawkes & World Health Organization, 2004) Hastings, McDermott, Angus, Stead, & Thomson, 2006; (Powell, Szczyпка, Chaloupka, & Braunschweig, 2007)(Hastings, McDermott, Angus, Stead, & Thomson, 2006). Tal levou à criação, em 2010, de um código de autorregulação da publicidade destinada a crianças, por parte do Instituto Civil da Autodisciplina da Comunicação Comercial (ICAP), alterado em 2014 (IACP, 2014). Destacamos também a implicação da Federação das Indústrias Portuguesas Agroalimentares (FIPA) e a Associação Portuguesa de Anunciantes (APAN), na incrementação de um compromisso, (assinado por 26 representantes de empresas desse setor) com intuito de limitar a publicidade de alimentos dirigidos ao público mais novo, embora sem força de lei.

No ponto seguinte referimos o que se estende por alimentação saudável neste estudo, assim como alguns fatores que influenciam os hábitos alimentares da população em geral.

### 1.3. Desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis

O ambiente familiar, o contexto social e os *media* têm grande influência na definição dos hábitos alimentares das populações. Alguns autores, definem alimentação não só como sendo a satisfação de uma necessidade básica, mas também um meio de socialização, de prazer, de divulgação de cultura (Viveiros, 2012). A este propósito, Rodrigues (2008) refere que a alimentação contribui para saciar as necessidades a nível físico, emocional, social e económico. Neste estudo, entende-se por alimentação saudável aquela que promove o bem-estar tanto físico como mental de um indivíduo, favorecendo a sua saúde e proporcionando uma boa qualidade de vida. A Direção Geral da Saúde (2015) publicou a dieta saudável como forma de alertar as populações para a importância de redefinir os seus hábitos alimentares. Neste enquadramento, o documento estabelece como alimentação saudável para as crianças, aquela que: tem em conta a idade das crianças e o equilíbrio entre as calorias ingeridas e as degastadas, o controlo dos açúcares, gorduras e sal, a promoção do consumo de frutas, vegetais e fibras<sup>1</sup>.

A alimentação relaciona-se com as questões da saúde das pessoas. A elevada frequência de hábitos alimentares desadequados pode provocar problemas de saúde. As doenças crónicas, como por exemplo a obesidade, as doenças cardiovasculares, o cancro e a diabetes, podem ter a sua origem no tipo de alimentos que se consomem (Boog, 2004; Viveiros, 2012). As primeiras idades apresentam-se como fundamentais na prevenção destes problemas, uma vez que é na infância que os padrões e as preferências alimentares têm o seu início, mas que tendem a manter-se, ao longo da idade adulta.

Conforme salienta Viveiros (2012) os hábitos alimentares são influenciados por fatores internos, como sendo as “necessidades alimentares, valores e experiências pessoais, desenvolvimento psicológico, autoestima e imagem corporal” (p. 2) e fatores externos relacionados com a atmosfera familiar e as suas características, as “atitudes parentais, conhecimentos nutricionais, valores sociais e culturais e os media” (p. 2).

A este propósito, Horta, Alexandre, Truninger, Teixeira e Silva (2013) referem que os hábitos alimentares são afetados por fatores como os contextos sociais, as interações, a publicidade, a influência de outros indivíduos, mas também por outros como a escola e os hábitos familiares. Alguns estudos apontam ainda a influência da relação entre os pares na compra de alimentos, principalmente definida pela popularidade do alimento. Parece existir uma tendência para se discriminar quem não consuma os alimentos mais populares (marcas dominantes do mercado), sendo acusados de “fora de moda”, baratos e ridículos. Este tipo de escolhas é importante, pois coloca em risco a aceitação social (Stead, McDermott, Mackintosh, & Adamson, 2011).

---

<sup>1</sup> No programa nacional de saúde infantil e juvenil (Menezes, Sasseti, & Prazeres, 2012), especifica-se que até aos 6 meses se deve privilegiar o consumo de leite materno, a partir dessa idade e até aos 2 anos deve-se privilegiar o uso do leite materno (ou alternativo) combinado com a introdução de novos alimentos.

Para Belk (1974) o ambiente físico, focado no material e espaço onde é consumido, e o ambiente social, influência de outras pessoas, são fatores determinantes para o consumo. Nesta linha de análise Sobal e Wansink (2007) evidenciam que a diversidade, a visibilidade e a abundância de alimentos, bem como as porções, as formas e a disposição dos alimentos nos pratos, são também de grande influência no consumo. Isto significa que a estética dos alimentos, o sabor, a textura e, ainda, a apresentação e o cheiro também são tidos em conta no momento da escolha alimentar.

As crianças tendem a apresentar comportamentos neofóbicos. Como nos refere Viveiros (2012), entende-se por neofobia alimentar o medo do que é novo, o receio de consumir produtos que não se conhecem. Para deixar de existir este comportamento, a criança necessita ter contacto com um dado alimento entre cinco a dez vezes. A neofobia alimentar tem o seu pico por volta dos dois anos, estando as respostas neofóbicas mais relacionadas com alimentos como os vegetais, a fruta e a carne. No seu estudo Sullivan e Birch (1990) verificaram que crianças que em bebés foram amamentadas com leite materno têm menos probabilidade em desenvolver comportamentos neofóbicos, uma vez que, experimentam uma variedade de sabores e nutrientes (que advêm da alimentação da mãe) que irão influenciar as suas preferências alimentares futuras. Para influenciar positivamente as crianças, sobre novos alimentos, necessários à sua alimentação, importa apresentá-los de forma atrativa e, essencialmente, praticar bons comportamentos alimentares em frente das crianças.

No ponto seguinte referimos o papel da escola e da família na promoção de hábitos de alimentação saudável e na interpretação da publicidade.

#### **1.4. O papel da escola e da família**

Apesar de algumas investigações relativas às temáticas, já referidas, observam-se poucos estudos que se focalizem no papel da escola e, em particular, dos educadores e professores. A escola pode apresentar um papel fundamental na ação e inibição dos hábitos alimentares prejudiciais, embora, segundo Rodrigues (2008), exista uma ineficácia relativamente a este aspeto. As crianças passam grande parte do seu tempo na escola, por tal, é essencial que estas as apoiem na construção de uma visão consciente sobre o valor dos alimentos e, conseqüentemente, na adoção de estilos de vida e hábitos alimentares saudáveis. Tendo em conta esta visão, o Ministério da Educação (ME, 2007) criou orientações rigorosas, relativas à oferta dos *menus*, nas cantinas, aos alimentos nos bares e máquinas de serviço rápido, destinados a crianças e adolescentes, nas escolas. Ainda assim, se revela difícil o cumprimento do objetivo, uma vez que no exterior das escolas toda a oferta permanece sem qualquer regulamentação (Horta et al., 2013; Rodrigues, 2008).

A família também tem um papel extremamente importante na criação de uma visão crítica das crianças relativamente à publicidade, dando-lhe explicações credíveis e úteis (Gonçalves,

Moreira, Trindade, & Fiates, 2013). Neste enquadramento, Viveiros (2012) considera que o papel da família é decisivo para a criação de hábitos alimentares saudáveis e padrões estáveis. Para tal, os pais devem tomar consciência das suas crenças, do “ambiente emocional durante as refeições”, da “modelagem”, e dos “fatores sócio-demográficos” que rodeiam a criança (p. 4). Neste sentido, quanto mais positivo for o ambiente familiar às refeições, maior será o interesse da criança pela ingestão de alimentos variados. As crianças tendem a escolher alimentos mais acessíveis, principalmente os prontos a comer. Por tal, os adultos devem ter esse fator em atenção e colocar ao acesso das crianças alimentos saudáveis. Além disso, Rodrigues (2008) refere que os pais devem controlar o tempo que as crianças assistem à TV, consoante a idade, devendo ser no máximo de duas horas. Nesses momentos os pais devem acompanhar os filhos, realizando comentários e críticas àquilo que visualizam e desligar a TV à hora das refeições. Devem, também, privilegiar outros entretenimentos como a leitura e o desporto.

Importa que os pais, educadores, professores e outros agentes educativos, conheçam o tipo de programas a que as crianças estão expostas, os estereótipos e conceções que veiculam, bem como os riscos que representam para a sua vida, para que os possam avaliar criticamente e intervir positivamente. Os resultados positivos observados no Canadá, relativos à introdução de educação para os *media* nos currículos escolares, leva-nos a acreditar que programas idênticos em Portugal podem ajudar as crianças a desenvolverem um pensamento crítico sobre a oferta que colocam à sua disposição (Morris & Katzman, 2003).

Orsi e Crisostimo (2009) reforçam o papel do professor/educador na criação de um mundo cada vez mais democrático, recorrendo à descodificação dos seus códigos e mensagens. Rodrigues (2008) destaca a necessidade de reflexão dos educadores sobre a educação para os *media*, visto que muitas vezes, em contexto, ainda se premeia o sucesso dos seus alunos com guloseimas e doces. Acrescentam ainda, que importa que os educadores e professores revelem conhecimentos consistentes no âmbito das ciências naturais, para apoiarem as crianças na desconstrução de algumas conceções sobre este tema.

Como comprovaram Orsi e Crisostimo (2009), a maioria dos jovens e crianças não compreende as informações contidas nos rótulos dos alimentos. Assim, destacamos a importância da educação nutricional, por fornecer um conjunto de estratégias, que permitem ampliar os saberes das pessoas sobre o valor dos alimentos no sentido de mudar crenças, valores, representações, práticas, atitudes e relações sociais que se estabelecem em redor da alimentação. É fundamental que tenha como foco principal a saúde, o prazer e o convívio social, assim como o acesso económico e social de todos os cidadãos a uma alimentação com qualidade e porções adequadas. Com intuito de valorizar a cultura regional, as crianças, mesmo em idade pré-escolar, devem iniciar o conhecimento dos alimentos locais para, posteriormente, a partir do 1.º CEB estudar as cadeias alimentares locais, sempre insistindo na análise crítica da sua alimentação (Boog, 2004).

No ponto seguinte exploramos um dos fatores que influencia os hábitos alimentares da população em geral, os *media*.

### **1.5. A influência dos *media***

Existem vários fatores que influenciam as escolhas e o tipo de alimentação das crianças. Rodrigues (2008) classifica-os como de origem endógena (tendo como exemplo: as alergias e as intolerâncias) e exógena (tendo como exemplo os fatores económicos, ecológicos, culturais, políticos e religiosos). Os produtos alimentares veiculados pelos *media* têm, geralmente, origem exógena e influenciam a escolha, por promover alimentos que se encontram facilmente no mercado, agradáveis ao paladar e economicamente acessíveis.

Segundo Guazina (2007), a palavra *media* é utilizada com o mesmo significado para a imprensa, jornalismo, meio de comunicação e veículos. Neste documento a palavra *media* refere-se aos meios diretamente ligados à comunicação, em geral.

Os *media* têm bastante influência na construção do pensamento, principalmente das crianças, influenciando as suas escolhas alimentares. Alguns estudos têm evidenciado os efeitos negativos da exposição excessiva das crianças face à televisão (TV) (Rodrigues, 2008). Por exemplo, o estudo de Muñoz (citado por Rodrigues, 2008) salienta que Portugal era o país com maior consumo televisivo diário, com cerca de 1500 a 2000 horas por ano em frente à TV. Parafrazeando Morris e Katzman (2003), as crianças dedicam cerca de quatro ou cinco horas por dia a ver TV e de seis a sete horas por dia a visualizar os diversos meios de comunicação combinados (revistas, rádio, jornais, filmes, jogos, entre outros). Os meios de comunicação podem provocar dois tipos de influência - ou incentivam às dietas extremas, com a demonstração de padrões de beleza magros, ou podem conduzir à obesidade, com a publicidade de alimentos fortemente calóricos (Orsi & Crisostimo, 2009; Rodrigues, 2008)

De acordo com Viveiros (2012) a TV apresenta-se como um dos maiores influenciadores, tendo imensa ascendência nas preferências alimentares das crianças, conforme se constata nas suas escolhas. O problema torna-se ainda mais relevante, quando grande parte dos alimentos publicitados é rico em gorduras, açúcares e sal (Klein, Brown, Childers, Oliveri, Porter, & Dykers, citados por (Viana, Santos, & Guimarães, 2008).

### **1.6. O caso específico do *marketing*/publicidade**

A indústria alimentar faz uso do *marketing* para divulgar e publicitar os seus alimentos. O *marketing* é planeado ao ínfimo pormenor, tendo em conta o público a que se destina, adequando as técnicas à idade, conduzindo as pessoas, através da sedução, ao consumo. Segundo Rodrigues (2008) o termo publicidade deriva do termo *publicius*, com origem latina, significando o ato de tornar público algo e vulgarizá-lo. Por tal, a repetição toma um papel importante.

O *marketing* é extremamente bem pensado, pois utiliza a estratégia de criar necessidade, transformando-a em desejo (Kotler & Keller, 2006). É acompanhado de diversão, popularidade

e felicidade (Harris, Pomeranz, Lobstein, & Brownell, 2009). Serve-se também de imagens ilusórias que utilizam um mundo irreal e cenários idílicos (famílias ideais, casas amplas, bem decoradas, com pais, crianças, animais de estimação belos e atraentes, roupas e penteados definidos como moda e paisagens paradisíacas) (Young, 2003) (Orsi & Crisostimo, 2009). Recria cenários divertidos, com recurso a celebridades e a linguagem facilmente entendível (Blackwell, Miniard, & Engel, 2006).

A indústria alimentar utiliza diversas técnicas de persuasão (cujo alvo preferencial são as crianças e os jovens), tais como, os estímulos sensoriais, associando a imagem, o cheiro, a cor e o tamanho (Lindon, Lendrevie, Lévy, Dionisio, & Rodrigues, 2009). Esta situação torna-se ainda mais preocupante quando se observa que os produtos alimentares são os mais difundidos nos meios de comunicação (Orsi & Crisostimo, 2009). Contudo, é rara a publicidade a alimentos saudáveis, verificando-se, por exemplo uma quase total inexistência de anúncios sobre fruta e vegetais (Lobstein & Dobb, 2005)(Folta, Goldberg, Economos, Bell, & Meltzer, 2006)(Orsi & Crisostimo, 2009).

Diversos estudos confirmam que os *media* influenciam de forma negativa os hábitos alimentares das crianças, referindo, mesmo, que é nesta área que existe maior consenso sobre o efeito menos educativo e até mesmo prejudicial à saúde (Rodrigues, 2008). De facto, os produtos divulgados são de elevado valor calórico, recheados de açúcar, gordura e sal (Institute of Medicine (U.S.), McGinnis, Gootman, & Kraak, 2006). Nos estudos de Marquis, Filion e Dagenais (2005) e de Arnos (2006) observa-se que a exposição à publicidade alimentar está diretamente associada à facilidade com que os pais acedem aos pedidos das crianças. Constatase, ainda, que as crianças acreditam nas boas intenções da publicidades, e que uma vez convencidas do uso do produto, o mantêm durante a sua vida adulta (Mowen, Minor, Jordan, & Limeira, 2005).

No ponto seguinte abordamos a temática educação para os *media* tendo como referência documentos nacionais e internacionais.

### **1.7. A educação para os *media***

A difusão dos *media* teve bastante impacto nas sociedades. Este fenómeno social gerou inúmeras transformações evolutivas no modo de vida, não só a nível dos hábitos e costumes, mas também do pensamento e até da compreensão do mundo. Conforme referimos anteriormente, este impacto parece ter muita influência nas crianças, o que leva Lurçat (1995) a afirmar que “a TV modela a criança desde o início da vida” (p. 14).

Consciente da influência que os *media* têm na infância, a United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) lançou o documento *Media and information literacy: curriculum for teachers* (Grizzle et al., 2011), onde se menciona a importância de trabalhar

esta temática em contexto educativo, bem como a relevância dos professores e educadores estarem bem informados relativamente a este assunto.

Tomando como referência as indicações da UNESCO, o Ministério da Educação, Ciência e Ensino Superior produziu o *Referencial de Educação para os Media* (Sara Pereira, Pinto, Madureira, Pombo, & Guedes, 2014), onde lança a discussão sobre o tema, apresentando descritores de aprendizagem que os profissionais devem ter em conta nas suas práticas. Seguindo a linha do referencial, entende-se que educar para os *media* é “um processo pedagógico que procura capacitar os cidadãos para viverem de forma crítica e interventiva a ‘ecologia comunicacional’ dos nossos dias” (Sara Pereira et al., 2014). A ecologia comunicacional tem como propósito usar os meios e as oportunidades fornecidas pelos *media*, para favorecer a construção de uma consciência crítica e informada, ajudando as pessoas a analisar de forma crítica a informação veiculada pelos *media*. Neste sentido, a literacia mediática é considerada “uma questão de inclusão e de cidadania na sociedade da informação de hoje (...) evitando ou diminuindo os riscos de exclusão da vida comunitária” (MEC, 2011, p. 1).

A educação para os *media* deve decorrer ao longo de toda a vida, estando integrada nas aprendizagens a desenvolver em todos os níveis de educação, desde a EPE até ao ensino secundário. Educar para os *media* envolve o desenvolvimento de competências de leitura crítica e reflexiva da informação veiculada, no sentido de apoiar os cidadãos a identificar perigos que deles podem advir. Envolve também a legitimação das suas vantagens, admitindo que estes têm poder na expansão dos horizontes, da compreensão do mundo que nos rodeia, da construção do conhecimento, contribuindo para a formação da identidade de cada um. Interpretar os *media* implica “olhar para lá dos ecrãs”, fazendo deles um “objeto de estudo, de reflexão e de prática”. Implica apoiarmos as crianças a tornarem-se cidadãos sensíveis, ativas e responsáveis, tornando este tipo de intervenção pedagógica “numa alternativa cívica e política à censura e à excessiva regulamentação por parte do Estado” (Sara Pereira et al., 2014, p. 6).

No *Referencial de Educação para os Media*, aparece de forma explícita o tema *publicidade e marcas*, cuja abordagem deve permitir à criança compreender “os objetivos e as funções da publicidade” e de “identificar e de analisar criticamente a diversidade de técnicas usadas” (Sara Pereira et al., 2014, p. 15). Na tabela 1 apresentam-se os objetivos específicos relativos ao tema.

Tabela 1- Objetivos do tema *publicidade e marcas*.

<b>Temas</b>	7. Publicidade e marcas
<b>Subtemas</b>	-Media e publicidade; -Artes da sedução
<b>Objetivos Gerais</b>	Compreender o fenómeno da publicidade.
<b>Objetivos Específicos</b>	- Saber o que é a sociedade de consumo; - Conhecer as regras da publicidade e do <i>marketing</i> ; - Saber como se constrói uma marca; - Conhecer os elementos presentes numa imagem publicitária; - Saber distinguir a publicidade da informação; - Conhecer os principais expedientes publicitários; - Reconhecer o papel da publicidade na mobilização de causas sociais;

	- Saber identificar situações em que os <i>media</i> recorrem à colocação de produto – <i>product placement</i> (nos programas televisivos, nos videojogos, etc.).
--	--

(Sara Pereira et al., 2014, p. 14)

Este documento apresenta ainda um leque de descritores de desempenho para os diversos temas, nos diversos ciclos de ensino, conforme se evidencia na tabela 2.

Tabela 2 - Descritores de desempenho do tema *publicidade e marcas*.

Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a identificar um anúncio publicitário;</li> <li>- Identificar os elementos de um anúncio, a partir da sua experiência;</li> <li>- Começar a tomar consciência dos objetivos da publicidade (saber para que serve);</li> <li>- Ser capaz de criar uma frase (Slogan) para vender um produto (pode ser imaginado pela criança).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de identificar aquilo de que se gosta mais num anúncio, referindo os motivos;</li> <li>- Identificar a presença de um anúncio publicitário;</li> <li>- Saber realizar uma análise elementar de um anúncio publicitário;</li> <li>- Conhecer os elementos que integram a publicidade: cor, mensagem, ritmo, música, ...;</li> <li>- Conhecer os objetivos da publicidade;</li> <li>- Perceber como os heróis que surgem a partir dos programas infantis são usados para vender produtos de todo o género, identificando exemplos concretos.</li> </ul>

(Sara Pereira et al., 2014, p. 14)

Seguidamente apresentamos a perspetiva de Ferrés (1998), sobre a urgência de educarmos crianças para os *media*.

### 1.7.1. A necessidade urgente de formação

A publicidade está ao acesso de todos, podendo influenciar em todas as idades. No entanto, as crianças apresentam-se como os destinatários mais fáceis e influenciáveis no mundo dos *media*, e, sendo assim, é papel da escola ajudá-las a formarem-se cidadãos ativos, críticos e reflexivos do mundo que os rodeia (Ferrés, 1998).

É essencial educar para os *media*, uma vez que, como menciona Ferrés (1998), “quién está mal informado es más susceptible de ser manipulado” (p.105). Neste sentido, torna-se essencial a abordagem desta temática em todos os ciclos de ensino, uma vez que uma educação de qualidade pode proporcionar pautas para um consumo racional e crítico (Ferrés, 1998).

Vejamus que, como menciona Ferrés (1998), são extremamente graves as consequências que os *media* podem desenvolver para as crianças, afetando mesmo o seu desenvolvimento e o sucesso escolar. Podem provocar muito mais do que o consumo de alimentos não saudáveis, “dificultad de concentración, aburrimiento, irritación frecuente, fatiga, tensión nerviosa, comportamiento agresivo, pesadillas, obsesión consumista, impaciencia, transtornos oculares, transtornos del sueño, hábitos de consumo negativos” (p.113) são mais algumas das consequências de assistir aos *media* sem formação para os ler.

Focando-se, exatamente, nos efeitos televisivos, Ferrés (1998) alerta para três consequências graves do seu consumo excessivo, ao nível da linguagem, jogo e razão. Relativamente à linguagem, uma pessoa que veja constantemente TV pode desenvolver dificuldades de verbalização, desconfiando-se mesmo que pode ser um grande causador da

pobreza de linguagem da criança e dos adolescentes. Além disso, o número excessivo de horas a que a criança está exposta à TV, priva-a de momentos de brincadeira, de jogo, do contacto com os pares e com a natureza, o que pode influenciar negativamente o seu desenvolvimento holístico. Por último, o excesso de consumo televisivo pode provocar o bloqueio da capacidade de reflexão, levando ao desenvolvimento de “respuestas de carácter pulsional, emotivo y sensitivo” (Ferrés, 1998).

Pelas diferentes razões mencionadas, os educadores têm um papel fundamental no apoio às crianças, na construção de uma visão crítica e informada sobre a publicidade. Deve, por isso, desenvolver experiências de aprendizagem que promovam a leitura reflexiva e crítica sobre a informação veiculada pelos *media*. Além disso o educador/professor, sempre que possível, deve trabalhar com os pais ou responsáveis pelas crianças, uma vez que a maioria do consumo se realiza é no seio familiar, logo pais reflexivos ajudam os filhos a fazer leituras reflexivas (Ferrés, 1998).

Neste enquadramento, Ferrés (1998) apresenta o conceito de *comunicación activa*, mencionando-o como uma estratégia de “aproximación educativa a la televisión” (p.116). O autor refere-nos que, se numa primeira fase as crianças assistem à TV dando-lhe um sentido unicamente sensitivo, numa segunda fase, já com a intervenção do educador/professor, estas poderão interpretar as imagens que veem por forma a promover a reflexão. A este propósito, o autor acrescenta que “las respuestas afectivas serán confrontadas con las racionales, y viceversa” (Ferrés, 1998, p. 116). O autor menciona, nesta estratégia, a importância do diálogo, como forma de propiciar reflexão e interpretação do observado. Numa fase mais tardia, e apoiadas pela comunicação ativa, as crianças conseguem delimitar fronteiras entre imagem e realidade, percebendo os objetivos da publicidade e lendo as suas verdadeiras intenções (Ferrés, 1998).

A grande vantagem da comunicação ativa é a eliminação da manipulação, uma vez que torna as pessoas conscientes dos objetivos e dos métodos utilizados. Para além disso, permite ativar mecanismos de defesa frente a estímulos agressivos, seja no ponto de vista ideológico, estético e ético. Tudo isto acontecendo “sin privarse del placer del espectáculo” (Ferrés, 1998, p. 117).

Como já mencionado, talvez um dos *media* mais utilizados nos tempos de hoje, seja a TV, importando, por isso, estimular a reflexão sobre os programas que ela divulga. Educar para a TV inclui envolvê-la e integrá-la no ambiente educativo, transportá-la para dentro das salas. Mas para que esta introdução seja bem realizada, é essencial ter em conta dois aspetos: “educar *en* la televisión y educar *con* la televisión” (Ferrés, 1998, p. 121). Segundo o autor “educar *en* la televisión” significa “convertir el medio em material u objeto de estudio” (p.121). Isto implica educar na linguagem audiovisual, ensinar os mecanismos técnicos e económicos utilizados para o funcionamento dos *media* e fornecer recursos para a interpretação crítica dos programas (neste estudo da publicidade). Em suma, deve ser realizada uma aproximação à publicidade, tendo em

conta todas as perspectivas: “técnica, expressiva, ideológica, social, económica, ética, cultural” (Ferrés, 1998, p. 121).

Segundo o mesmo autor, educar com a televisão significa incorporá-la nos momentos de ensino-aprendizagem, transportando-a para a sala, aproveitando os materiais que os *media* nos podem proporcionar (Ferrés, 1998, p. 122). Deve ser realizado um trabalho holístico, ou seja, envolvendo todas as áreas do saber.

Seguidamente apresentamos algumas estratégias que podem ser utilizadas para trabalhar os *media* no contexto educativo.

### **1.7.2. Trabalhar os *media* de forma holística**

Conforme já se destacou, o trabalho no âmbito da literacia para os *media* deve ser realizado de forma interdisciplinar, interligando todas as áreas do saber (I. Silva et al., 2016). Também Ferrés (1998) nos menciona o mesmo, referindo que “hay que sacar partido de las posibilidades de un currículum abierto” (p.122).

Várias são as estratégias a que se pode recorrer para o trabalho os *media* em contexto educativo. Podemos, e devemos, recorrer ao conhecimento do mundo, utilizando as ciências com intuito de perceber os “princípios perceptivos y técnicos” que tornam possível a existência dos *media* (Ferrés, 1998) (I. Silva et al., 2016). Também podemos recorrer à área da expressão e comunicação, com o subdomínio das artes visuais, realizando-se uma aproximação aos *media* como expressão. Na área de formação pessoal e social pode fomentar-se a análise e a interpretação ética, ideológica, económica e social dos *media*. Todo o domínio da educação artística pode assumir o papel de uma aproximação aos *media*, desde o ponto de vista artístico. Em idades mais avançadas, recorrendo à literatura, podem analisar-se as estruturas narrativas e a especificidade expressiva de cada *media*, bem como as leis que os regem (Ferrés, 1998)(I. Silva et al., 2016).

Algumas estratégias a introduzir são os debates, “ejercicios de fórum” e análises de publicidades (Ferrés, 1998, p. 123). Os diálogos assumem um papel relevante uma vez que a troca de opiniões e discussões é essencial para a interpretação dos discursos publicitários. Neste sentido, o educador deve questionar as crianças, mas não de forma invasiva. É de evitar questões como: *O que queria dizer o autor?* ou *Qual a mensagem que queriam passar?* mas sim substituí-las por questões como: *Que sensação vos causou?* (Ferrés, 1998).

Ferrés (1998) apresenta um exemplo de metodologia a utilizar com crianças, considerando, como exemplos de atividades a realizar: inventar *slogans* para um produto, inventar publicidades para o vender, elaborar um logotipo, representar mimicamente um anúncio, imitar uma personagem de um anúncio, inventar um diálogo para um anúncio, aprender a canção de um anúncio, entre muitos outros.



## 2. Metodologia

Neste capítulo pretendemos apresentar as opções metodológicas adotadas ao longo da investigação. Este tipo de estudo foi considerado relevante, na medida em que possibilitava o cruzamento de dados que, analisados em simultâneo, auxiliavam a compreensão do fenómeno em estudo e ao mesmo tempo a intervenção em contextos educativos diferenciados.

Conforme se explicitou no enquadramento apresentado, um dos fatores que mais influencia as escolhas alimentares das crianças é a publicidade. Neste sentido, este estudo teve como objetivo principal perceber a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias, para posteriormente desenvolver estratégias educativas promotoras de hábitos de alimentação saudável, em contexto educativo. Este estudo realizou-se no decurso do estágio com três grupos de crianças: um grupo de creche, com crianças de 1 e 2 anos, um grupo de educação pré-escolar, com crianças de 5 anos, e outro grupo do 1.º ano do ensino básico, com crianças de 6 e 7 anos de idade. Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, na recolha e análise dos dados. Também por muitos designada por natureza mista, uma vez que cruza dados qualitativos e quantitativos (A. Morais & Neves, 2007). Os dados quantitativos foram recolhidos a partir de um questionário, destinado aos pais, e posteriormente submetidos a análise estatística. O levantamento de dados qualitativos fez-se a partir das observações e das notas de campo, efetuadas antes, no decorrer, e após o desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Também se consideram os trabalhos produzidos pelas crianças. Procedeu-se à análise de conteúdo para interpretar este tipo de dados que pressupõe “uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida” (Aires, 2015, p. 43).

Trata-se de um estudo do tipo exploratório, uma vez que não tem ciclos de investigação-ação completos e não era nosso intuito realizar mudança, visto que, para isso, necessitaríamos de um horizonte temporal mais extenso. Procuramos, apenas, perceber se as práticas educativas contribuem de forma positiva para a construção de uma visão mais consciente das crianças. Este tipo de estudo, como refere Gerhardt e Silveira (2009), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito” (p. 35).

Com o tema previamente definido, e recorrendo à pesquisa bibliográfica, consideramos que construímos uma base teórica e concetual sólida para o estudo em questão. Posteriormente, para a execução do estudo, tentamos procurar a melhor forma para recolher os dados relativos aos hábitos alimentares das crianças e das suas famílias, bem como a influência da publicidade alimentar nas escolhas alimentares das famílias e das crianças.

## 2.1. Fundamentação da escolha do tema, problema e objetivos

A estratégia de investigação foi definida de modo a valorizar e a respeitar as crianças, uma vez que elas se caracterizaram como participantes ativas no estudo, e sem elas não seria possível realizá-lo.

Como futuros educadores/professores cabe-nos refletir sobre o nosso papel. Segundo Savater, Castillo, Crato e Damião (2010), o educador tem um papel essencial no desenvolvimento da criança. Deve, entre outros aspetos, dar afeto e lutar por um desenvolvimento social e moral das crianças e implementar a democracia, dentro e fora da sala. Não se pode esquecer que é essencial incentivar a uma leitura crítica do mundo, dando à criança um papel ativo na sua própria aprendizagem e estimulando-lhe a curiosidade e o interesse por aprender. Para além disso, há que agir em função dos interesses e necessidades da criança, acreditando nas suas capacidades. Para tudo isto, é preciso organizar um espaço propício a múltiplas explorações e descobertas.

Após refletirmos sobre o papel que devemos assumir, concluímos que devemos contribuir para a construção de cidadãos informados e participativos. Neste sentido, devemos agir sobre os problemas, lutando por soluções que nos permitam ultrapassá-los. Partimos para esta pesquisa, com diversas problemáticas e elaboramos uma lista de possíveis temáticas a abordar. Triangulando esses temas com as nossas preferências e gostos, surgiu a problemática dos hábitos alimentares das crianças. Pelas leituras que fomos realizando, percebemos que os hábitos alimentares das crianças têm uma forte influência dos *media*.

Com vista a salvaguardar os direitos das crianças difundidos pela Assembleia Geral nas Nações Unidas (1989) nomeadamente o artigo 17.º que refere o direito da criança ao “acesso a informação apropriada”, percebemos que podíamos dar o nosso contributo nesta temática.

Diversos documentos oficiais, quer nacionais quer internacionais, alertam para a necessidade de trabalhar a problemática dos *media*, como por exemplo: a Recomendação 1466 (2000) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa e a Declaração de Grünwald sobre a Educação para os *Media* (UNESCO, 1982); a Diretiva 2007/65/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho de 11 de dezembro de 2007, relativa ao exercício de atividades de radiodifusão televisiva (Considerando 47) (Parlamento Europeu e do Conselho, 2007); a Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital (Comissão das Comunidades Europeias, 2007); a Recomendação da Comissão Europeia, de 20 de agosto de 2009 (Considerandos 11 e 16) (Comissão Europeia, 2009); a Recomendação n.º 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, sobre Educação para a Literacia Mediática (MEC, 2011); o estudo promovido e editado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social Educação para os *Media* em Portugal: Experiências, Atores e Contextos, elaborado por (Pinto,

Pereira, Pereira, & Ferreira, 2011); e Literacia dos *Media* – Declaração de Braga (2011) (S. Pereira, 2011).

Na tentativa de formular uma problemática para o estudo, deparamo-nos com o documento *Referencial de Educação para os Media* da autoria de Sara Pereira et al. (2014) divulgado pelo MEC que alerta para o trabalho da *Publicidade e Marcas* (p. 27). Ora nada melhor que juntar dois problemas num só e trabalhar a influência dos *media* nos hábitos alimentares das crianças e das suas famílias.

Tentando contribuir de forma positiva para a divulgação e incentivo do trabalho desta problemática em contexto educativo, surgiu a seguinte questão-problema: **“Que práticas educativas, em contexto de creche, EPE e 1.º CEB, podem promover a criação de hábitos de alimentação saudável e minimizar os efeitos da publicidade nas escolhas das crianças?”**

Para dar resposta a esta questão-problema foram elaboradas as seguintes questões parcelares:

1. Qual a influência dos *media* na construção dos hábitos alimentares das crianças e das suas famílias?
2. Qual o impacto da publicidade alimentar televisiva, direcionada a crianças, nas suas preferências alimentares?
3. Que estratégias educativas podem influenciar positivamente a alimentação das crianças e das suas famílias?

Neste sentido este estudo tem os seguintes objetivos:

- Analisar a forma como os *media* influenciam os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias;
- Verificar o impacto da publicidade alimentar televisiva direcionada para crianças, nas suas preferências alimentares;
- Implementar estratégias educativas que possam promover uma alimentação saudável, intervindo com as crianças;
- Apoiar as crianças na construção de uma visão mais realista sobre a publicidade alimentar e a alimentação saudável.

## 2.2. Técnicas, instrumentos e processos de recolha de dados

A recolha de dados foi sendo realizada ao longo do processo de investigação, nos momentos mais apropriados para o efeito, e mediante a disponibilidade de todos os participantes.

Para a recolha dos dados, foram selecionadas as técnicas e instrumentos que a seguir se descreve, que nos permitiram conhecer os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias, bem como a influência da publicidade alimentar nas suas escolhas. Uma dessas técnicas foi a

---

observação das crianças, utilizando o registo das suas verbalizações, as notas de campo, os registos fotográficos como instrumentos de recolha dos dados. Usamos também questionário, aos pais e também as produções das crianças. Nas subsecções que se seguem descrevemos cada uma destas técnicas e instrumentos, fundamentando as nossas opções.

### **2.2.1. A observação participante e as notas de campo**

Baseando-nos em I. Silva et al. (2016) consideramos a observação em educação/investigação como uma técnica relevante, uma vez que permite evidenciar as impressões que o educador retirou da convivência diária com as crianças, sendo contextualizada e descrita temporalmente. Nela se apresentam acontecimentos, tanto pontuais como raros, nomeadamente, as ações das crianças e os seus conhecimentos e formas de pensar e aprender, bem como as suas particularidades, necessidades, interesses, verbalizações e interações com o outro e, ainda, a forma como aprendem. Neste estudo, a observação permitiu-nos “ver a criança sobre vários ângulos” e utilizar os dados recolhidos como recurso para o processo de ensino-aprendizagem (I. Silva et al., 2016). As observações foram registadas em notas de campo que continham as verbalizações das crianças, as suas realizações e emoções, antes, durante, e após algumas EEA proporcionadas.

Seguindo os procedimentos referidos por Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo eram descrições escritas sobre o que se observou, escutou, experimentou e pensou, optando, também, por adicionar as nossas reflexões e comentários. Este tipo de instrumento foi selecionado por se constituir como elemento fundamental para a descrição densa do trabalho desenvolvido, contemplando as perspetivas dos investigados (Graue, Walsh, Chaves, & Vasconcelos, 2003). Foi útil para a elaboração do relatório, mais especificamente, sobre a prática pedagógica, uma vez que acrescentou aspetos interessantes, sobre a ação dos participantes e sobre as suas reações (Bogdan & Biklen, 2013).

Ao longo dos estágios fomos recolhendo dados, através da observação. Neste sentido, registávamos diariamente a alimentação das crianças (o que almoçavam, o que lanchavam, se tomavam o pequeno almoço etc.). Para melhor organização, assentávamos, no momento, num pequeno bloco mas, posteriormente, criamos um caderno dos registos de observação que preenchíamos, todos os dias.

Os dados recolhidos foram analisados recorrendo à análise de conteúdo, criando categorias e subcategorias que nos permitiu interpretar a informação coligida.

Ao longo do texto, quando mencionadas, as notas de campo estão codificadas, seguindo um código específico. Iniciam com NC referente a Notas de Campo, prosseguindo com o nível de ensino, o número e a respetiva data.

### **2.2.2. Registos fotográficos e de vídeo**

Como forma de complementar as informações registadas sob a forma de notas de campo foram efetuados alguns registos fotográficos. A fotografia foi utilizada de diferentes formas e com diversos objetivos.

As fotografias e os vídeos são como relevantes, se forem bem selecionadas. De facto, as imagens, bem explícitas, podem descrever mais do que palavras (Bogdan & Biklen, 2013). Em qualquer circunstância, elas operaram como um complemento às descrições, com o objetivo de descomplexificar todos os factos recolhidos. Neste sentido, funcionaram como um facilitador de relações (entre adulto-criança) e deram-nos excelentes dados descritivos. As fotografias foram, conforme sugere Máximo-Esteves (2008) “datadas e referenciadas espacialmente” (p. 91).

Ao longo das intervenções fomos registando fotograficamente e em suporte de vídeo vários momentos, como forma de lembrar, com as crianças, as atividades realizadas, o que permitiu apoiar na reflexão, que realizamos com elas, sobre o tema em estudo. Elas próprias foram revelando as suas conceções sobre a temática, lembrando procedimentos e evidências registadas. Através desses registos fomos nos apercebendo de certas reações das crianças que no momento de registo, em contexto observacional, nos escaparam. Foram também um bom instrumento de estimulação da memória e construção do tempo cronológico. Foram úteis para explorar a evolução de cada criança. Utilizámo-las, também, para revelar aos pais as experiências de aprendizagem exploradas pelas crianças.

### **2.2.3. Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas**

A Escala de avaliação de ambientes para bebês e crianças pequenas (ITERS-R) foi criada “para avaliar programas para crianças do nascimento até os 30 meses de idade” (Harms et al., 2006, p. 203). É utilizada nesta investigação para avaliar a qualidade do ambiente educativo em contexto de creche. A ITERS-R avalia 39 itens organizados em sete subescalas: “Espaço e Mobiliário”, “Rotinas” e “Cuidados de Cuidado Pessoal”, “Ouvindo e falando”, “Atividades”, “Interação”, “Estrutura do Programa”, “Pais e Equipe”. Cada um dos itens é avaliado numa escala de sete pontos. Esta escala é avaliada por descritores apresentados que são pontuados de um a sete, sendo o “um” considerado inadequado, o “três” mínimo, o “cinco” bom e o “sete” excelente (Harms et al., 2006).

Este documento foi aplicado em dois momentos distintos, num momento inicial, avaliando a sala de atividades antes de qualquer alteração da nossa parte, no momento de observação, e num momento final, após as nossas intervenções e alterações na sala de atividade. Neste estudo apresentamos somente a avaliação inicial.

#### 2.2.4. Escala de avaliação do ambiente em educação de infância

A Escala de avaliação do ambiente em educação de infância (ECERS-R) foi criada “para avaliar salas de actividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5 anos” (Harms et al., 2008, p. 9). É utilizada nesta investigação para avaliar a qualidade do ambiente educativo em contexto de EPE. A ECERS-R avalia os seguintes itens: “Espaço e Mobiliário”, “Rotinas” e “Cuidados pessoais”, “Linguagem- Raciocínio”, “Atividades”, “Interações”, “Estrutura do Programa”, “Pais e Pessoas”. O processo de avaliação é igual ao da ITERS-R, ou seja, cada um dos itens é avaliado numa escala de sete pontos. Esta escala é avaliada por descritores apresentados que são pontuados de um a sete, sendo o “um” inadequado, o “três” mínimo, o “cinco” bom e o “sete” excelente (Harms et al., 2008).

Tal como a ITERS-R, este documento foi aplicado em dois momentos distintos, num momento inicial, avaliando a sala de actividades antes de qualquer alteração da nossa parte, no momento de observação, e num momento final, após as nossas intervenções e alterações na sala de atividade. Neste estudo utilizamos somente a avaliação inicial.

#### 2.2.5. Protocolo Marzano

O documento *Marzano teacher evaluation model*, aqui designado por Protocolo Marzano, é utilizado, nesta investigação, para avaliar a qualidade do ambiente educativo no 1.º CEB. Este foi desenvolvido com intuito tanto de medir o desempenho do professor, como para melhorar o desenvolvimento do professor. Apresenta-se organizado em 41 categorias de estratégias de instrução, organizadas em nove categorias mais amplas expressas sob a forma de questões, que são organizadas em três segmentos de lição (Marzano et al., 2013).

Este documento foi aplicado no momento de observação, na fase inicial do processo de estágio neste ciclo de ensino, tendo sido apenas aplicado com intuito de avaliar as interações, a organização do tempo e a organização do espaço.

#### 2.2.6. Documentos produzidos pelas crianças

Se nas restantes técnicas ou instrumentos de recolha de dados aqui descritos a atenção é focada no adulto, uma vez que é ele que as elabora, as desenvolve e as aplica, nesta técnica a atenção é focada na criança.

Na nossa recolha de dados, relativa às produções das crianças, estas constituíram-se como *corpus* de análise de conteúdos substantivos e adjetivos. Permitiram-nos, por um lado, perceber as concepções das crianças sobre a temática em estudo e as alterações concetuais que iam efetuando e, por outro lado, permitiram analisar a participação e a aprendizagem das crianças no decurso do processo educativo (Azevedo, 2009).

Foram propostas experiências de aprendizagem diversificadas com intuito de responder aos objetivos definidos. Alguns exemplos de experiências de aprendizagem desenvolvidas foram

a degustação de um leque diverso de fruta e legumes pelas crianças, a visualização de um vídeo com intervalos publicitários, a construção da refeição desejada, bem como a análise da quantidade de açúcar presente nas bebidas e do açúcar naturais nos alimentos. Em todas estas experiências desenvolvidas analisamos as produções das crianças com intuito de perceber as suas opiniões e de perceber se foram ou não influenciadas pela publicidade. Os dados providos da utilização desta técnica foram analisados recorrendo à análise de conteúdo.

### **2.2.7. Questionário aos pais**

Este foi o nosso principal instrumento de recolha de dados, para aceder à influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias (Anexo A).

Este instrumento de recolha de dados garantiu a componente quantitativa da nossa investigação. Foi selecionado pelo seu custo razoável, pela possibilidade de existirem questões iguais para todos os participantes e pela garantia de anonimato de todos eles. Nesta investigação os questionários foram aplicados individualmente e em papel.

Para a elaboração do questionário respeitamos as suas etapas de construção. Primeiramente procedemos à “justificativa”, passando para a “definição dos objetivos”, a elaboração das “questões e afirmações”, a “revisão”, a “definição do formato”, o “pré-teste”, a “revisão final” e por último a aplicação (Barbosa, 2005).

O questionário foi validado por dois especialistas e submetido a pré-teste com duas mães (uma com filhos a frequentar a creche e a outra o 1.º CEB). Este processo permitiu adaptar as questões e as formas de resposta de modo a tornar o instrumento mais claro. No total, foi aplicado a quarenta e sete famílias, das crianças que frequentavam as salas onde desenvolvemos a ação educativa, tendo sido obtidos trinta e dois questionários preenchidos.

Os dados foram submetidos a tratamento estatístico. Foram transcritos para o *Google formulário*, importados para um ficheiro em formato *Comma Separated Values* (CSV) e processados recorrendo à ferramenta R, procedendo-se à estatística descritiva (Anexo B).

## **2.3. Técnicas, instrumentos e processos de análise de dados**

Como forma de análise dos dados recorreremos à análise estatística e à análise de conteúdo. Seguidamente aprofundamos estas duas técnicas, referindo onde foram aplicadas nesta investigação.

### **2.3.1. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo foi utilizada como forma de análise das notas de campo, das observações realizadas às crianças, das suas produções e verbalizações e das respostas abertas dos questionários.

Consideramos por análise de conteúdo nesta investigação a “técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em

corpo documental” (Ribeiro, 2010). Foi vista como um estudo detalhado de algumas técnicas utilizadas (como por exemplo a observação), com intuito de formular inferências que poderão ou não confirmar as hipóteses de investigação (Sousa, 2005). A análise de conteúdo passou por fases distintas, “a pré-análise” que consistiu em ler os documentos a estudar, analisando o seu conteúdo, realizando impressões e orientações (Bardin, Reto, & Pinheiro, 2008), p.121). Foi nessa fase que se selecionaram os documentos que se consideraram mais relevantes. Seguiu-se “a exposição do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin et al., 2008, p. 121).

### 3. Descrição dos Contextos e das Experiências de Ensino-Aprendizagem

Neste capítulo pretendemos apresentar sucintamente a caracterização dos contextos educativos onde realizamos os estágios integrados na PES e as respetivas EEA que tiveram como suporte de ação uma investigação sobre a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças.

A descrição e análise dos contextos baseia-se em documentos específicos para a avaliação da sua qualidade. Temos como referência para a avaliação do contexto de creche a ITTERS-R (Harms et al., 2006), aprofundado na secção dois. Para avaliar o contexto EPE guiamo-nos pela ECERS-R (Harms et al., 2008), cujo modo de utilização foi descrito na secção dois. Para a avaliação do contexto do 1.º CEB, foi utilizado o Protocolo Marzano (2013). Estes três documentos foram selecionados, tendo em conta que todos avaliavam os mesmos parâmetros.

A descrição e análise das experiências de aprendizagem é realizada tendo em conta a literatura de referência indicada no quadro concetual, os documentos oficiais do Ministério da Educação (Bivar et al., 2012; Damião et al., 2013; Mata, 2008; Ministério da Educação, 2004; Castro & Rodrigues, 2008) mas também nos baseamos em literatura referente a alguns modelos pedagógicos vistos por nós como relevantes no ponto de vista da prática pedagógica (Edwards, Gandini, & Forman, 2016a; Hohmann & Weikart, 1997; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Estes documentos têm em comum uma visão socioconstrutivista, que inspirou a nossa ação educativa uma vez que tínhamos como objetivo dar um papel ativo à criança, valorizando-a como atora social do seu próprio quotidiano e incluindo-a nos processos de planificação e reflexão sobre a prática educativa. A criança foi vista como “produtora” e não “consumidora” (Edwards et al., 2016a, p. 78).

Conforme referimos anteriormente, a PES decorreu em três contextos diferentes, a creche, a EPE e o 1.º CEB. Para cada um dos contextos foram desenvolvidas explorações que se enquadram no tema em estudo. No ponto que se segue descrevemos cada um dos contextos, bem como as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas.

#### 3.1. A ação educativa em contexto de creche

O contexto de creche foi o primeiro com o qual contactamos. No ponto que se segue analisa-se o seu ambiente educativo, ao nível das seguintes dimensões: espaço, tempo, interações e grupo de crianças. A análise destas dimensões foi realizada tendo em conta a ITTERS-R, contudo, as dimensões “estrutura do programa” e “país e equipe”, expressas no documento, não foram analisadas devido à dificuldade de recolher dados sobre tais aspetos. A caracterização do grupo de crianças sustenta-se nas observações realizadas e que nos permitem conhecer os hábitos alimentares das crianças.

### **3.1.1. Caraterização do contexto educativo**

A instituição onde desenvolvemos o estágio em contexto de creche estava localizada perto da zona industrial, rodeada por habitações, numa rua sem saída, num local pouco movimentado, sendo, por isso, um local seguro. Era um contexto que acolhia crianças desde os primeiros meses de vida até aos 5 e 6 anos, nas valências de creche e de educação pré-escolar (EPE). Tratava-se de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), sustentada pelo apoio concebido pela Segurança Social e por mensalidades dos utentes que variavam consoante os recursos económicos dos mesmos. O horário de atendimento estendia-se das 7h45 até às 19h30.

O edifício organizava-se em dois tipos de espaços distintos, mas que se complementavam, o exterior e o interior. No espaço exterior, deparávamo-nos com um parque infantil, equipado com várias diversões. Este espaço encontrava-se em bom estado de conservação, garantindo, o equipamento e o pavimento, boas condições de segurança. Possuía também uma pequena horta cultivada e tratada pelas crianças.

O espaço interior, estava dividido por salas e organizado por três pisos. No piso menos um funcionavam as Atividades de Tempos Livres (ATL) e, era também, onde se situavam as arrecadações e a lavandaria. No piso zero situava-se a creche que possuía o berçário e a sala de um e dois anos, a entrada da instituição, a cozinha, o refeitório, o vestiário, as instalações sanitárias para crianças e adultos e o gabinete da direção. No primeiro piso funcionavam três salas de EPE e situava-se o salão polivalente.

O estágio de creche realizou-se na sala de um e dois anos. De seguida, analisam-se as dimensões: grupo de crianças, espaço, tempo e interações tendo como suporte de análise a ITTERS-R.

### **Caraterização do grupo de crianças**

Descrevendo de forma mais aprofundada as crianças do grupo da sala dos “um e dois” anos, estas caraterizavam-se como enérgicas e muito sociáveis. Esta sala acolhia dezasseis crianças, onde o sexo masculino prevalecia, havendo dez crianças do sexo masculino e seis do sexo feminino. Duas das crianças entraram para a instituição mais tardiamente, por tal, acompanhamos o seu processo de adaptação e inclusão no grupo. A maioria das crianças tinha desenvolvido a marcha, havendo apenas uma que gatinhava e outra que o fazia, ainda, com insegurança. Nenhuma criança era de cultura diferente.

Estas crianças eram provenientes, maioritariamente, de contextos familiares estáveis, compostos por pai, mãe e um ou dois filhos. Os pais apresentavam níveis de qualificação média, enquadrando-se as suas atividades profissionais nas categorias<sup>2</sup>: quadros superiores e técnicos, serviços e comércio, forças armadas, pessoal operário e trabalhadores não qualificados.

---

<sup>2</sup> A categorização enunciada pelo Instituto Nacional de Estatística (conhecido pela sigla INE).

Pelas observações realizadas, o grupo estabelecia preferência pela área denominada como casinha. Tornava-se necessário a educadora separar as crianças para outras áreas. Interpretamos este facto por esta ser a área mais apetrechada e com todo o material diretamente acessível.

Tendo em conta o foco deste estudo, importa caraterizar os hábitos alimentares das crianças. Normalmente, as refeições eram cedidas pela instituição. Ainda assim, apercebemo-nos de certas exceções. Havia algumas crianças que iam pela manhã sem tomar o pequeno almoço, uma vez que, segundo os pais, não conseguiam que eles o tomassem. Observamos a existência de três crianças com peso mais elevado. Uma dessas crianças, cujos pais também tinham problemas de peso, não comia papas, a pedido da mãe, levando sempre um iogurte e uma fruta passada (100% fruta) para a substituir. As outras crianças não tinham qualquer diferenciação na alimentação. A criança com peso mais elevado foi, durante algum tempo, alimentada com papas, com a justificação de que não lhe agradava a restante comida.

As crianças não lanchavam a meio da manhã. O almoço era servido, normalmente, às 11h e era sempre acompanhado por sopa, prato de peixe ou carne e sobremesa que era sempre fruta (sólida ou ralada, vinda em embalagens). Notamos que as crianças, em geral, comiam a sopa, mas se esta estivesse menos bem ralada, já lhes custava a ingerir. A fruta sólida que comiam mais vezes era a banana (observando que apenas duas vezes comeram pêra). A banana era a fruta preferida. Observava-se que, em mais de 50% das refeições, a sobremesa comida era fruta de embalagem e não fruta fresca. Relativamente ao lanche, este era constituído por papas ou iogurtes, acompanhada sempre com pão, normalmente com manteiga, mas também ocorria ser com fiambre e queijo. O lanche da tarde nunca incluía fruta. Todos comiam bem a papa e, ainda que com mais dificuldade, o iogurte também. Todos à exceção de uma menina que comia pão.

### **Caraterização do espaço e dos materiais**

Focamos a nossa atenção no espaço e nos materiais de creche, para a sala dos 1 e 2 anos. Esta foi analisada segundo o documento ITERS-R, quanto às seguintes subcategorias: *espaço interno; móveis para cuidados de rotina e brincadeiras; provisões para relaxamento e conforto; organização da sala e exposição de material para as crianças*. Seguidamente, analisamos cada um desses itens de forma mais aprofundada. A linguagem utilizada na descrição e análise segue o modelo da ITERS-R.

Avaliando os parâmetros relativos ao espaço e aos materiais indicados por Harms et al. (2006), relativamente ao *espaço interno*, o espaço da sala era suficiente para crianças, adultos e móveis. Caraterizava-se por ser um espaço amplo, tendo à sua disposição duas salas (uma a funcionar como sala de atividades e outra com a utilidade de dormitório) e ainda uma zona de muda de fraldas. A luminosidade era suficiente, passando a luz natural através das janelas amplas, o que permitia, também, a possibilidade de ventilação. As janelas permitiam a vista das crianças sobre o parque infantil e para a horta no exterior. Esta luz natural podia ser controlada com persianas ajustáveis. Apresentava controle de temperatura e de materiais que absorviam o

som, uma vez que se equipava com um sistema de aquecimento e uma quantidade de móveis suficientes. A sala apresentava boas condições de conservação, tratava-se de um espaço limpo e bem-cuidado. Ainda que não se observassem casos de crianças ou adultos com necessidades especiais, consideramos que este espaço era acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais, uma vez que se situava no piso zero, com possibilidade de acesso pela rampa na porta frontal ou diretamente pela porta traseira. Relativamente ao pavimento, paredes e outras superfícies embutidas poderiam ser constituídas por outro tipo de materiais que permitissem maior facilidade de limpeza.

No que respeita aos *móveis para a prestação de cuidados de rotina e brincadeiras*, estes apresentavam-se em número suficiente e adequado para o cuidado individual de bebês e crianças pequenas. Não havia cadeiras de assento destinado aos adultos, para a realização dos cuidados das rotinas. Possuía colchões para o momento de descanso, mesa para troca de fraldas e armários para a arrumação e separação dos materiais das crianças. O mobiliário para a arrumação de brinquedos apresentava-se em número reduzido, não havendo lugar aberto para os guardar. O único armário destinado a este fim apresentava-se em más condições de segurança por ser instável. Relativamente às cadeiras das crianças, estas apresentavam-se em boas condições de preservação, sendo “confortáveis” e apresentando boa “sustentação”.

Nesta sala, observava-se uma falha a nível das *provisões de relaxamento e conforto*, não se verificando a existência de pelo menos uma área mais acolhedora, agradável e confortável. Não existiam “materiais macios” para as crianças brincarem. Existia apenas um tapete na área das construções e um baloiço macio (aparentemente constituído por esponja), funcionando também para o acolhimento.

Relativamente à *organização da sala de atividades*, esta apresentava uma tentativa de divisão por áreas, o que em nosso ver, e concordando com Post e Hohmann (2011), se revelava bastante positivo. Este tipo de organização ajudava a criança a construir mentalmente a noção de espaço. A sala era ampla, permitindo a circulação das crianças. Era composta por mobiliário colocado para favorecer algum espaço aberto para brincadeiras (tanto ativas como mais calmas), observando-se a existência de maior número de materiais que permitiam atividades de maior movimento do que calmas. Não haviam livros de livre acesso às crianças, nem materiais para a exploração das artes ou “brincadeiras que sujam”. Existia uma área, a mais apetrechada, denominada como casinha, constituída por vários materiais como uma cama, uma cómoda, um fogão, uma mesa, bancos, pratos, copos e panelas de plástico.

Observava-se ainda mais um espaço que funcionava tanto como zona de acolhimento como área de construções. Ainda que se verificasse esta pobreza de áreas e materiais, estas estavam organizadas. A disposição da sala possibilitava a supervisão visual das crianças sem maior dificuldade, uma vez que não existiam cantos que dificultassem a visualização nem

armários ou estantes altas que permitissem o esconderijo de crianças. O espaço permitia o trânsito das pessoas pela sala sem interferir nas atividades.

A zona de muda de fraldas apresentava os materiais devidamente separados e organizados, de fácil acesso, mas sem a presença de torneiras.

Existia mesas de alimentação em local próprio (refeitório), com as devidas condições. Estava apetrechado de cadeiras altas para a alimentação de algumas crianças, mesas e cadeiras de tamanho adequado para a realização de refeições. As cadeiras destinadas à alimentação continham esponja e cintos de segurança.

A sala de descanso apresentava-se sempre pronta e com espaço entre colchões, permitindo facilmente o acesso. Observamos sempre a presença de, pelo menos, um profissional no cuidado e vigilância das crianças. Como se referiu, não existiam crianças com necessidades especiais, mas caso existissem os materiais apresentavam-se ao seu acesso.

Um aspeto observado foi a exposição dos materiais para as crianças. Observamos pelo menos três desenhos coloridos e/ou outros materiais expostos em que as crianças os podiam observar facilmente. Estes materiais eram referentes ao tema outono. Este conteúdo apresentava-se apropriado, não avaliando o tipo de ensino, mas sim o tipo de material, uma vez que era esteticamente agradável e “não assustador”. Existia a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças num local específico (quadro de cortiça). A educadora mantinha diálogos com as crianças relativamente aos materiais expostos. Não se observavam quaisquer fotografias do grupo nem das suas explorações.

Seguidamente, avaliamos os materiais, mais especificamente a *exposição de material para as crianças*, refletindo sobre a sua potencialidade para a realização de explorações de diversas atividades e aprendizagens. Os materiais apresentavam-se geralmente em boas condições de conservação, mas em número reduzido, sendo o parâmetro com média mais reduzida na análise realizada da ITERS-R (1,5). Relativamente à existência de livros para consulta das crianças, estes eram menos de seis e os que existiam apresentavam-se em más condições de conservação. Observavam-se alguns materiais apropriados para atividades motoras finas, apresentando-se bem organizados. A análise relativa a espaços que permitiam a realização de atividade física, estes existiam em maior quantidade no exterior do que no interior, uma vez que se observaram dois ou mais tipos de superfícies, permitindo diferentes tipos de atividades, como por exemplo gatinhar, andar, balançar e subir, sem existir grandes momentos de espera. Não se observaram quaisquer tipos de materiais apropriados às artes. Relativamente à música, esta era utilizada frequentemente, observando-se pelo menos uma atividade musical diariamente. Este tipo de atividade era usado em momentos específicos e com um propósito positivo, essencialmente com o objetivo de encorajar as crianças a dançarem, baterem palmas ou acompanharem cantando. Existia um rádio que era usado diariamente. Não existiam materiais disponíveis para brincadeiras com blocos. Existiam alguns materiais que possibilitavam brincadeiras de faz de conta, estando

acessíveis diariamente. Estes materiais eram, essencialmente, os da área denominada por casinha. Eram representativos do que a criança vivia no seu cotidiano, essencialmente de “atividades domésticas”. Este material (essencialmente as camas, pias da loiça, mesas, cadeiras, fogões e outros) apresentavam-se em tamanho adequado. Nem o espaço interior nem o exterior favoreciam as brincadeiras das crianças com areia ou água. No que se refere ao trabalho da natureza e exploração das ciências, o espaço interno não facultava figuras, livros ou brinquedos que representassem a natureza de maneira realista. Os animais eram somente apresentados em desenhos animados, sendo, por tal, distintos da realidade. A sala apresentava-se apetrechada com TV que era utilizada no momento de chegada e de partida das crianças. Os programas passados eram apropriados para a idade das crianças, não havendo obrigatoriedade de crianças assistirem, uma vez que existiam várias atividades alternativas. Os materiais apresentados eram limitados àqueles considerados bons para crianças. Não existia evidência de diversidade racial ou cultural nos materiais. Segundo Zabalza (1996) este aspeto não beneficia as crianças, uma vez que elas necessitam de contactar com “diversidade pessoal, étnica, social e cultural” (p. 261). Também Marques e Borges (2012) consideram que é através desta multiplicidade que as crianças desenvolvem, desde cedo, valores fundamentais, como o respeito pela diversidade, igualdade, democracia, solidariedade e tolerância. Não se observaram, por parte dos profissionais, manifestações de preconceito.

A dimensão *espaço e mobiliário* apresentou-se como a segunda menos pontuada (2,4) segundo o documento ITERS-R (Harms et al., 2006). Observaram-se faltas essencialmente no que respeita à existência de *móveis para o cuidado de rotina e brincadeiras* e nas *provisões para o relaxamento e conforto*. Deveria ser enriquecido com mais mobiliário, essencialmente para o arrumo dos brinquedos das crianças, e com materiais mais macios para as crianças brincarem.

### **Caraterização do tempo**

Focamos a nossa atenção para o tempo. Este foi analisado tendo em conta as seguintes subcategorias: *chegada/saída; refeições/merendas; sesta; troca de fraldas/uso do banheiro; práticas de saúde e práticas de segurança*.

A rotina como refere Eichmann (2014) impera como um meio de aprendizagem e desenvolvimento holístico. Ela é vista como um contexto estável que permite à criança “perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” em segurança (p.224). Contudo, a rotina da sala não era totalmente bem demarcada.

O acolhimento das crianças decorria na sala de atividades, conjuntamente com todas as outras crianças da instituição. A chegada das crianças era realizada de forma calorosa, com felicidade e um sorriso. Existia partilha de informações entre pais e profissionais sobre a saúde e/ou segurança da criança. Os responsáveis pela sala cumprimentavam cada criança, em particular, e os respetivos pais ou responsáveis, tanto à entrada como à saída. A saída era bem

organizada, uma vez que as crianças se apresentavam “prontas”, com fralda mudada e pertences organizados. Como era apresentado um ambiente cordial e calmo, os pais ou responsáveis pelas crianças sentiam-se à vontade para ficarem na sala na hora de levar e buscar as crianças. Este momento era aproveitado para manter conversas com a família sobre as ações que as crianças realizaram durante o dia, como por exemplo, as brincadeiras que a criança mais gostou e as novas conquistas.

A partir das 9h30 ocorria um momento de grupo, através da exploração de uma música, história ou de um objeto. A música estava bastante presente na rotina deste grupo, fosse por exploração conjunta entre a educadora e as crianças ou através do uso da rádio. Das 10h20 às 10h35, quando o tempo se apresentava propício, as crianças exploravam o espaço exterior da instituição. Caso tal não acontecesse, as crianças exploravam de forma partilhada as áreas e os materiais da sala.

Antes do almoço, às 11h00, ocorria a higiene das crianças com a muda de fralda. A zona de muda de fraldas não incluía sanitas nem lavatórios, estando estes num outro local, junto ao refeitório, com tamanho adequado às crianças. Nesta área as condições de higiene eram tidas em conta e fáceis de manter. Este momento poderia ser mais rico se houvesse mais interações entre crianças e profissionais e se existisse material que promovessem maior autonomia das crianças. A lavagem das mãos, por parte das crianças e profissionais, era frequentemente esquecida após a muda de fraldas.

O almoço era realizado no refeitório, às 11h30. O horário das *refeições/merendas* tinha em conta as necessidades de cada criança. Os alimentos eram apropriados à idade das crianças e existia partilha com os pais, sobre a ementa. Verificava-se a supervisão adequada à idade e às habilidades das crianças, com a presença de todos os profissionais no momento da refeição, auxiliando, vigiando e estimulando a sua aprendizagem. Era um momento calmo e agradável, dando tempo suficiente às crianças. Os adultos apoiavam as crianças mais pequenas no tempo de higiene, e encorajavam as mais velhas para a realizarem sozinhas.

Após o almoço ocorria um tempo de descanso com duração, em média, até às 15h00/15h30. Este era realizado na sala de descanso, com supervisão adequada que se caracterizava como agradável, responsiva e calorosa. Era um momento adaptado a cada criança, com um colchão para cada e com objetos pessoais (lençóis e cobertores vindos de casa, fraldas, brinquedos e chupeta). O espaço caracterizava-se como calmo e silencioso. Os horários do grupo eram introduzidos gradualmente às crianças pequenas. Todo o espaço era utilizado somente para este momento. Não foram observadas atividades para as crianças que não dormiam ou que dormiam menos tempo, nem a existência de elementos que ajudassem no relaxamento das crianças (por exemplo música adequada).

Às 15h00 ocorria um momento de exploração em grande grupo, passando para o lanche e depois para a partida.

A dimensão *rotinas de cuidado pessoal* apresentou-se com uma pontuação intermédia (3) segundo o documento ITERS-R (Harms et al., 2006). Observou-se uma falha essencialmente no que respeita às *práticas de saúde*. Deveria ser tomada mais atenção à desinfestação das mãos após cada muda de fraldas.

### **Caraterização das interações**

Focando a nossa atenção para as interações analisamos os dados a partir das seguintes subcategorias: *supervisão do brincar e da aprendizagem*, *interação criança-criança*, *interação equipe-criança* e *controle* do adulto sobre a criança.

Focando-nos na análise *relações criança-criança*, verificamos que as crianças revelavam comportamentos mais egocêntricos, ocorrendo frequentemente casos de agressões entre elas (mordidas, arranhões, chapadas, entre outros). Na maioria do tempo tornava-se possível a interação entre as crianças, havendo a possibilidade de as crianças formarem pequenos grupos naturalmente. Existia por parte dos profissionais um incentivo a interações positivas entre crianças. Estes interrompiam momentos de interações menos positivas entre crianças, evitando mordidas e brigas. Os profissionais estabeleciam conversas com as crianças com o intuito de explicar algumas ações, interações e sentimentos das crianças para outras crianças, conversando sobre momentos de interação social positiva entre as crianças ou entre os adultos e as crianças. Estabeleciam diálogos sobre sentimentos, sobre atitudes positivas e menos positivas com intuito de ajudar a crescer. Existia um incentivo à autoestima, estando o elogio, frequentemente, presente.

Relativamente às *relações crianças-adulto* e *adulto-crianças*, estas eram de afeto, respeito e carinho. As *relações adulto-adulto* eram tranquilas, embora a educadora, por ser algo introvertida, não demonstrasse firmeza, em algumas situações.

As conversas mantidas com as crianças eram moderadas, mas ocorriam essencialmente durante a rotina e em menor número durante as brincadeiras das crianças. Nestas, as profissionais utilizavam um tom de voz neutro ou agradável, com objetivo de as encorajar. Observava-se uma quantidade moderada de respostas positivas, verbais ou não verbais, às tentativas de comunicação das crianças, ao longo do dia. Registou-se pouca ou nenhuma ocorrência de ignorar as crianças ou de respostas negativas. Existia a tentativa de perceber e interpretar corretamente a comunicação da criança. Verificou-se um bom equilíbrio entre escuta e fala, com a devolução de diálogos à criança e ampliação de palavras e ideias ao discurso.

Analisando de forma mais aprofundada a subsecção denominada por *supervisão do brincar e da aprendizagem*, refletimos que os profissionais se apresentavam perto o suficiente para as ver, ouvir e facilmente chegar até as crianças, demonstrando-se conscientes da dinâmica de todo o grupo e de cada uma das crianças. Os profissionais demonstravam-se rápidos na resolução de problemas, fazendo-o de forma reconfortante e dando apoio.

Explorando a *interação entre equipa-criança*, existia uma relação calorosa por parte de todos os profissionais. Observavam-se, frequentemente, troca de sorrisos, conversas e afetos com as crianças, ao longo do dia, ocorrendo respostas de maneira solidária” na tentativa de ajuda a crianças machucadas, com raiva ou irritadas. As interações apresentavam-se como positivas durante todo o dia. Não se caracterizavam como ríspidas, seja física ou verbal, existindo diversas demonstrações de contacto físico caloroso durante todo o dia. Os profissionais eram sensíveis aos sentimentos e reações das crianças.

Refletindo sobre o *controle*, nunca se observou punição física ou disciplina severa. Os profissionais normalmente mantinham controlo suficiente para evitar problemas, fazendo uma programação propícia a tal, utilizando métodos positivos de disciplina. As expectativas caracterizavam-se como realistas e com base na idade e capacidade das crianças. Os profissionais devolviam reações positivas quando as crianças demonstravam comportamentos favoráveis. Estes auxiliavam as crianças na compreensão das consequências das suas ações e comportamentos com as restantes crianças. O pessoal docente incentivava as crianças a usarem a comunicação e não a agressão para resolução de problemas.

O parâmetro interações, apresentou-se como o mais pontuado (5,5) segundo o documento ITTERS-R (Harms et al., 2006). Poderia ser melhorado com um maior envolvimento do adulto nas brincadeiras das crianças.

### **3.1.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem em creche**

Foi em contexto de creche que emergiu o interesse pelo tema da investigação que sustenta este relatório: a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias. A situação inicial surgiu a partir de uma exploração entre crianças/educadora-estagiária (EE) que seguidamente se descreve.

As EEA desenvolvidas em contexto de creche são analisadas à luz das referências de alguns autores, tais como Goldschmied e Jackson (2006), Post e Hohmann (2011), Portugal (2012), Oliveira-Formosinho e Araújo (2015) e I. Silva et al. (2016). São apresentados registos fotográficos que complementam a informação escrita e que permitem uma melhor descrição das situações em análise.

Os princípios que sustentam a nossa ação em creche são os da “segurança e conforto físico e psicológico” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p. 36). Era nossa intenção criar um ambiente mais rico e confortável, respeitando a criança e dando-lhe voz.

#### **Criando novas oportunidades de exploração**

A intervenção em contexto de creche, decorreu das necessidades observadas, relativamente ao espaço e aos materiais. A observação revelou-se como um aspeto fundamental, uma vez que orientou a nossa ação com as crianças.

Conforme se descreveu na secção anterior, a sala era espaçosa e propícia a múltiplas explorações, contudo a existência de poucas áreas e materiais, não favorecia tal exploração. Sabendo que isso não era favorável, pois como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), “as crianças não deverão ficar confinadas a um espaço didático monolítico” (p.17), decidimos agir. Foi desde o início, nossa intenção elaborar materiais para enriquecer o espaço e favorecer a exploração, uma vez que uma “grande variedade de materiais” permitem diferentes explorações e descobertas por parte da criança, como “agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a organização do espaço não é estanque. Ao longo do ano, devem ser introduzidas novas áreas e acrescentados novos materiais, uma vez que este “deve adaptar-se ao desenvolvimento das atividades e dos projetos ao longo do ano” (p. 26). Seguindo esse pensamento, criamos a área dos livros. Partimos do pressuposto enunciado por diferentes autores (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015); (I. Silva et al., 2016) de que o contacto com o livro se



Figura 1 Área dos livros

revela fundamental, desde as primeiras idades. O acesso a diferentes suportes de leitura e de escrita, particularmente, livros ilustrados, livros brinquedo ou álbuns, permite à criança folhear, explorar as suas imagens, ler a história ou recriar outra diferente. Estes instrumentos facilitam a descoberta da leitura e da escrita, proporcionando o desejo por ler e desenvolvendo também o sentido estético (Post & Hohmann, 2011). Embora se observasse que o grupo revelava imensa curiosidade por folhear e ler as histórias dos livros, na realidade, não havia na sala um espaço que lhe permitisse esse contacto. Os livros que existiam não estavam acessíveis. Geralmente estavam colocados numa estante alta, que muitas crianças tentavam trepar para os poderem explorar. Na intervenção que descrevemos, como forma de solucionar este problema e correspondendo aos “interesses das crianças”, criamos a área dos livros (Parente, 2012, p. 5). Tendo em conta as indicações de Post e Hohmann (2011), construímos um “local acolhedor”, com uma casa onde as crianças pudessem entrar e estar, recorreremos, para o efeito, a material reutilizável (*vide* figura 1) (p.148). Valorizando o trabalho de equipa, toda a construção da casa foi realizada em colaboração com a colega de estágio e o pessoal docente da instituição. Esta

estrutura foi colocada num canto da sala, para não ocupar o espaço de circulação das crianças, pois como nos refere Goldschmied e Jackson (2006) é importante as salas de grupo para crianças pequenas estarem munidas de um “espaço amplo” que permita “movimentos livres” (p. 42). O local para colocar a casa foi negociado entre nós EE, a educadora e as respetivas auxiliares da ação educativa. Para tornar o ambiente do interior da casa mais acolhedor, iluminámo-la com nuvens salientes e com luzes. Quisemos que fosse um espaço seguro e confortável, pois como menciona Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), a criança deve sentir-se



Figura 2 Almofadas no interior da casa

segura no espaço. Esta preocupação é, também, referida por Neto, Alves e Paes (2010) ao afirmarem que as crianças, por passarem a maioria do tempo nos ambientes educacionais, necessitam de sentir que o local está organizado, tendo em conta a sua segurança. Para tornar o espaço ainda mais agradável, confortável e relaxante confeccionamos umas almofadas (p.12) (*vide* figura 2). Enriquecemos o espaço com livros oferecidos, que explorámos com as crianças. Sabíamos que a forma como utilizássemos e nos relacionássemos com esta forma de comunicação seria “fundamental para incentivar as

crianças a interessarem-se e evoluírem neste domínio” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Valorizamos os álbuns e os livros ilustrados, uma vez que consideramos que estes tipos de livros têm bastante importância para a criança devido às suas imagens (Nunes, 2012). Estas têm um papel crucial nas histórias, pois são elas que fazem o primeiro contacto entre a criança e o livro (Nunes, 2012).

Enriquecemos o espaço com livros da instituição e com outros suportes de escrita, tais como folhetos de supermercado. Esta casa foi aproveitada para a narração de histórias, usando fantoches ou outro tipo de recurso (*vide* figura 3). Assim introduzimos fantoches e materiais que



Figura 4 Fantoches e outros materiais



Figura 3 A casa transforma-se em fantocheiro

pudessem ser explorados pelas crianças de forma autónoma (*vide* figura 4). Procuramos ler para as crianças, utilizando diferentes técnicas e recursos. O nosso objetivo era acrescentar uma área confortável e, dentro das nossas possibilidades, rica em termos de materiais e que, ao mesmo tempo, permitisse diferentes explorações.

### **Explorando o folheto do supermercado**

Começamos o estágio com um interesse de investigação previamente estabelecido, mas sem qualquer ideia de como o iríamos trabalhar. Sabíamos que gostaríamos de perceber mais acerca da influência que os *media* poderiam ter na alimentação das crianças, mas não sabíamos como o fazer em contexto de creche.

Durante um momento de exploração da área dos livros criada, uma criança pegou num folheto de supermercado. Sentou-se junto de nós e partilhou o seu interesse. Confirmamos a existência de um clima de confiança, respeito e afeto, visto que ela confiou em nós para uma exploração conjunta (Post & Hohmann, 2011). A criança apelou à nossa participação na sua brincadeira. Sentimos a necessidade de apoiar a sua escolha (Post & Hohmann, 2011). Mais duas crianças juntaram-se à exploração, que apoiamos, pois acreditamos que “muitas das aprendizagens são construídas num contexto de relação e em interação com os outros” (Parente, 2012, p. 8). A EE começou, então, por folhear a primeira página, mas como era sua intenção permitir às crianças a interação com o material, dispensou-lhes o folheto, mantendo-se na posição de escuta e observação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p. 14). À medida que iam vendo alguns alimentos apontavam fazendo apreciações. Verificamos que as crianças utilizavam a “combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, [para] comunicar os seus sentimentos e ideias”, conforme salientam Post e Hohmann (2011, p. 11) e conforme se expressa na nota de campo que se segue.

Camila folheou, olhou atentamente para os alimentos, apontou para as batatas fritas (*Lay's*).

Surge assim uma exploração conjunta, entre Camila e EE, através do questionamento:

O que é Camila? (EE)

Patata. (Camila)

São batatas fritas, tu gostas? (EE)

A Camila acena afirmativamente com a cabeça.

Podemos comer muitas batatas fritas? (EE)

A criança acena positivamente com a cabeça. A EE volta a perguntar:

Comer muitas batatas fritas não faz mal à barriga? (EE)

A criança encolhe os ombros.

Dinis, que também participava nesta exploração virou a folha. A página mostrava a secção da fruta. Dinis observou atentamente, fixou os olhos nas bananas e apontou para elas, identificando o alimento em questão:

Mananas (Dinis).

A exploração continuava com o virar da folha do Luís. Este identificou mais um alimento, apontou para ele e disse o seu nome:

“Teite.” (Luís)

“É o leite.” (EE)

NCC - n.º 74 - 2/11/2016

No decurso da exploração procuramos questionar as crianças para as estimular a conversar e reproduzir as palavras que conheciam. Tivemos a intenção de funcionar como “modelo” em termos de linguagem oral (Post & Hohmann, 2011, p. 51). Funcionamos como “adulto de referência” na forma como falamos e nos expressamos, uma vez que reconhecemos que essa forma de agir influencia diretamente a evolução da linguagem da criança (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Assumimos uma posição de correção das palavras ditas pela criança, não revelando que estas estavam erradas, mas repetindo-as de forma correta, como podemos observar nas notas de campo que se seguem.

Seguindo-se a exploração, o Luís apontou ainda para o leite achocolatado, para as bolachas e para o pão, mas desta vez não produziu a palavra. Surgiu a imagem de hamburgers e o Luís apontou para elas. Questionamos:

Gostas de hamburgers? (EE)

Sim! -Sorri. (Luís)

NCC - n.º 75 - 2/11/2016

As crianças estavam participativas na exploração e continuavam a folhear. O Dinis, a dado momento, apontou para o presunto, mas voltou a virar a folha. Chegamos à secção dos legumes. As crianças olharam para o folheto, mas não manifestaram qualquer reação. A EE, na tentativa de obter algumas conceções das crianças sobre esse tipo de alimento, referiu:

Temos aqui vários legumes. Vocês gostam de legumes? (EE)

Devido à inexistência de resposta continuou: conhecem alguns destes legumes? (EE).

A Camila apontou para o alho francês e encolheu os ombros, expressando facialmente, não o conhecer. Como forma de a esclarecer a EE referiu:

É um alho francês. Sabem onde comemos este alimento? (EE)

As crianças fizeram um movimento de negação com a cabeça. A EE respondeu:

Normalmente pomos na sopa. (EE).

Luís virou a folha e terminou o folheto. Pegou no folheto e arrumou-o no carrinho. Tanto ele como as restantes crianças terminaram a sua exploração e foram brincar para outras áreas.

NCC - n.º 76 - 2/11/2016

Apercebemo-nos, no decurso da exploração, que as crianças referiam alguns alimentos menos saudáveis e que alguns deles estavam presentes nos *media*, essencialmente na TV, confirmando as conclusões do estudo de Viveiros (2012) que refere que as crianças são muito influenciadas pela publicidade que veem na TV. Assumimos que, possivelmente, nestas idades, as crianças poderiam ainda não ter grande influência dos *media*, mas considerávamos que os pais

poderiam ser influenciados e, conseqüentemente, influenciavam os gostos e os hábitos alimentares das crianças.

A exploração narrada confirmou a necessidade de investigar os hábitos alimentares das crianças e os fatores que os influenciam. Revelou-se como o mote para uma reflexão profunda. Quisemos conhecer de forma mais aprofundada os hábitos alimentares das crianças, a partir do seu conhecimento. Surgiu, assim, a exploração da experiência de aprendizagem que denominamos por: a escolha de alimentos.

### **A escolha de alimentos**

Conforme salientam Post e Hohmann (2011), os bebês e as crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (p. 22). À medida que as crianças vão crescendo vão estabelecendo preferências e gostos alimentares (Viveiros, 2012). A partir da situação desencadeada e tendo em conta a importância dos hábitos alimentares, quisemos



Figura 5 Recortes de alimentos

conhecer quais os alimentos que as crianças gostavam e, posteriormente, analisar se esses alimentos estavam presentes na publicidade ou não. Esta exploração permitiu-nos apoiar as crianças e perceber as suas escolhas. Aproveitamos os períodos de descanso das crianças para prepararmos a sala de atividades para a exploração. Levamos para a sala recortes retirados de folhetos de supermercados, com as seguintes opções: iogurtes, legumes, fruta, bolachas, pizzas, massas, arroz, carnes, peixes e bebidas de todo o tipo. A seleção continha alimentos publicitados, de marcas brancas, escolhas saudáveis e outros alimentos não publicitados. Cada criança explorava o conjunto dos recortes dos alimentos selecionados (*vide* figura 5).

Após o momento de descanso, à medida que as crianças iam acordando, como era habitual, tratávamos da sua higiene, realizando esta transição de forma tranquila e calma, dando tempo à criança de acordar. Esta foi planificada recorrendo à canção adaptada do “Mickey o rato”, anteriormente explorada e cujo pictograma se encontrava exposto na sala (*vide* figura 6). Passamos para a exploração da experiência de aprendizagem. A exploração era individual, visto que consideramos, tal como refere Portugal (2012), que o trabalho com grupos pequenos ou individualmente é muito vantajoso, uma vez que cria maior “intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos” (p.8). Acompanhávamos uma criança de cada vez na deslocação para a sala.

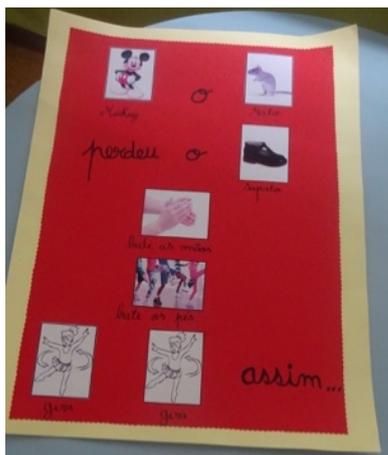


Figura 6 Pictograma da musica Mikey o rato

Esta música serviu para realizar um jogo que encaminhava as crianças para o local de exploração, por considerarmos que este tipo de estratégia é relevante para o desenvolvimento da criança (Goldschmied & Jackson, 2006). Começamos por chamar as crianças mais velhas (normalmente as primeiras a acordar) e posteriormente as mais novas. No sentido de apoiar a criança no seu reconhecimento e identificação, chamávamo-las pelo nome. Todas as crianças identificaram o seu nome e reagiram quando este era revelado, deslocando-se na nossa direção. Esta reação leva-nos a pensar que as crianças tinham “sentido de si próprio”, visto que distinguiam o “eu” dos “outros” (Post & Hohmann, 2011, p. 39).

Quando a criança entrava, direcionávamo-la para a mesa (onde estavam antecipadamente colocados os recortes dos alimentos). A criança observava a mesa enquanto nós nos sentávamos numa cadeira. A criança acompanhava esse nosso ato e sentava-se na outra cadeira. Assumimos o papel de “observar as crianças quando estas estão envolvidas nas atividades” (Parente, 2012, p. 7). Começou-se por esperar uma reação da criança, frente aos recortes dos alimentos, sem enunciar o que se pretendia, uma vez que, segundo Oliveira-Formosinho e Araújo (2015), o educador deve adotar uma postura de “organizador e de facilitador, mas não o de iniciador” (p.55). Todas as crianças, após uma longa observação dos alimentos, começaram a apontar para alimentos que gostavam, algumas delas pegavam nos recortes e entregavam-nos. Incentivávamos a criança a colá-los na folha A4. As que não o faziam, nós ajudávamos dizendo “Vamos colar alimentos nesta folha?”. Não era mencionado se eram alimentos que gostavam ou não, mas as crianças automaticamente o revelaram. As crianças indicavam o fim da exploração. Líamos os seus sinais, ou porque se levantavam da cadeira e iam explorar outros materiais ou porque verbalizava que já tinha concluído, como foi o exemplo da Bárbara que disse: “Já não que mais!”.

De forma geral, todas as crianças perceberam a dinâmica da exploração à exceção de duas crianças, as mais novas do grupo, que ainda que percebessem que era para entregar alimentos para posteriormente serem colados, não perceberam que era para escolher alimentos que gostavam, realizando na mesma a exploração, mas entregando alimentos de forma aleatória.

Observamos que, a maioria das crianças sabiam quais os alimentos que gostavam, uma vez que observavam atentamente os alimentos, pegavam num e referiam: “Goto”. Uma criança era de tal forma observadora que conhecia mesmo a alimentação dos seus pais. Demonstrava um conhecimento do mundo social elevado, “pessoal, social e cultural” dela e dos seus entes

mais próximos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26). Surgiu assim uma exploração entre EE e ela.

A criança entrega uma imagem de pão da *Parrico* à EE e refere:

Mãe gota (Filipe)

Entrega uma imagem de uma laranja à EE e menciona:

Pai gota (Filipe)

E tu gostas? (EE)

Mãe gota (Filipe)

NCC - n.º 115 – 7/11/2016

As crianças conheciam os alimentos que passavam nos anúncios publicitários, uma vez que algumas os selecionaram como alimentos preferidos.

Da análise dos resultados obtidos reparamos que, embora existissem ao seu dispor recortes de diversos tipos de fruta, as crianças escolhiam poucas vezes este tipo de alimento como preferido.

Reconhecemos que a neofobia alimentar é bastante frequente nestas idades e, segundo Viveiros (2012), para que uma criança comece a consumir determinado alimento, é essencial que tome contacto, de cinco a dez vezes, com ele. Com o objetivo de aumentar o contacto das crianças com diversos tipos de fruta e com intuito de perceber a neofobia alimentar, preparamos a experiência de aprendizagem “degustação de fruta”.

### Degustação de fruta

Como já assumimos anteriormente, as preferências alimentares das crianças podem advir do contacto que estas têm com os alimentos. Assim, é essencial que, desde cedo, tenham contacto com uma diversidade de alimentos com vista à diminuição da neofobia alimentar (Viveiros, 2012).



Ao longo do estágio observamos que poucas vezes as crianças comiam fruta sem ser ralada, conforme se salientou anteriormente. Também, na colagem de alimentos, poucas crianças escolheram fruta. Neste sentido, e como o educador deve ter o papel de “gestor de oportunidades”, “organizador e provocador de possibilidades de aprendizagem” proporcionamos a degustação de diversos tipos de fruta (fruta da época) (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015). Tínhamos intuito de desenvolver a curiosidade das crianças para este tipo de alimento, levando a um “ímpeto exploratório” (Portugal, 2012, p. 6).

Figura 7 Fruta para degustação

Queríamos dar-lhes a conhecer novos sabores e estimular-lhes a curiosidade para experimentar outros (Portugal, 2012, p. 7).

Esta exploração decorreu após o descanso, uma vez que consideramos que este era o momento em que as crianças revelavam maior “prontidão” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015, p. 46). Enquanto o grupo explorava as áreas e os materiais, na sala de descanso foi organizada uma mesa com diversos pratos. Em cada prato havia uma fruta cortada aos pedaços (*vide* figura 7). Íamos chamando cada criança pelo seu nome, levando-a para a sala de descanso ao ritmo da música explorada no momento. Encaminhávamos a criança para a mesa onde estava a fruta. Cada criança escolhia a fruta que queria degustar. A ação foi acompanhada e negociada com a criança, sem a obrigar a experimentar, no sentido de preservar o seu direito de escolha e opinião (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 24). Tínhamos como intenção que ela provasse fruta que não conhecia, questionando: “Esta fruta chama-se diospiro, queres experimentar?”. As suas reações foram registadas através de registo escrito e vídeo. No final perguntávamos a cada criança se queria repetir alguma fruta.

Como reconhecemos a importância de uma ligação forte com os pais, mas como não mantínhamos contacto com eles, devido ao horário de estágio, todas as explorações foram partilhadas por registo fotográfico na porta da sala (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2015; Post & Hohmann, 2011; I. Silva et al., 2016).

### **3.1.3. Avaliação do processo**

Neste ponto do nosso trabalho descrevemos as nossas conquistas e refletimos de forma crítica relativamente ao trabalho desenvolvido.

Chegados ao final do estágio de creche e, revendo o trabalho que desenvolvemos, avaliamo-lo de forma positiva. Se a nossa maior preocupação era levar materiais, então realmente conseguimos. Deixamos uma sala preenchida com materiais seguros, estimulantes e do agrado das crianças. Enriquecemo-la, tornando-a mais confortável e adicionando um leque variado de novos materiais que permitissem a partilha e a familiarização com outras culturas. As paredes, que inicialmente estavam vazias, passaram a estar preenchidas com pictogramas, explorados com as crianças, com trabalhos elaborados com elas e com elementos que apoiavam a narração de histórias. Reorganizamos o espaço e criamos novas áreas. As crianças foram revelando bem-estar e envolvimento nas experiências de aprendizagem que desenvolviam.

Um aspeto do qual fomos aprendendo a distanciar-nos foi da linha de pensamento que acentua a visão “ainda não” das crianças de creche. Aprendemos a observar e a esperar sempre o seu melhor, o que nos permitiu maravilhar-nos com as suas curiosidades, intenções, descobertas e conquistas. Planificamos tendo em conta os seus interesses, desejos e necessidades. A nossa preocupação não foi criar ligação entre todas as experiências, embora até tivesse sido conseguido, fosse pelo tema, pela música escolhida, ou outro recurso.

As nossas intervenções focaram-se, essencialmente, na afetividade, no conhecer a cultura das crianças e dar a conhecer a nossa. Recorremos à música, em muitos momentos, algumas vezes com a utilização de instrumentos. Utilizamos, frequentemente, jogos didático-pedagógicos, procurando estratégias e métodos que favorecessem o desenvolvimento das crianças. Fomos participando nas suas brincadeiras e jogos, deixando que elas nos envolvessem e apoiando-as nos seus esforços de comunicação e de exploração. Intervimos no sentido de as incentivar à arrumação dos seus brinquedos e à partilha entre pares. Conseguimos estabelecer com todas uma relação de confiança, amizade e respeito mútuo. Desenvolvemos a capacidade de compreensão/leitura das necessidades das crianças, escolhendo experiências que permitiram, através da reflexão, ampliar os nossos saberes. Tentamos sempre levar novas ideias para surpreender pela positiva, cativar e proporcionar uma aprendizagem criativa e estimular o pensamento das crianças.

Da investigação realizada e, através da EEA “Degustação de fruta”, comprovamos a existência de neofobia alimentar neste grupo, uma vez que, quase a totalidade de crianças degustaram somente frutas que conheciam. Recorrendo às EEA “Explorando o folheto do supermercado”, apercebemo-nos que as crianças conhecem os seus gostos alimentares. A partir da EEA “A escolha de alimentos”, confirmamos que algumas crianças, para além dos seus gostos, ainda identificaram os gostos alimentares dos adultos mais próximos (pais). Os alimentos mais escolhidos foram, por ordem decrescente, as batatas fritas *Lay’s*, as bolachas *Oreo*, o creme de barrar *Tulicreme*, os *Manhãzitos Panquecas*, o queijo da *Vaca que Ri*, a fruta *Nestlé* e o *Compal Essencial*. Como podemos observar, os alimentos selecionados, na sua maioria, não eram saudáveis, existindo uma grande percentagem de alimentos publicitados. Verificamos a influência da publicidade, essencialmente, nos pais, uma vez que nestas idades as crianças poucas decisões tomam no momento de compra.

### **3.2. A ação educativa em contexto de EPE**

No ponto que se segue iremos apresentar a caracterização do contexto de EPE, onde desenvolvemos o estágio, no âmbito da PES. Nesta análise consideram-se as seguintes dimensões do ambiente educativo: grupo de crianças, espaço, tempo e interações. A caracterização do grupo de crianças sustenta-se nas observações realizadas e focadas no tema de investigação.

A análise das dimensões foi realizada tendo em conta o documento já mencionado (ECERS-R). Este documento leva-nos a refletir sobre: “espaço e mobiliário”; “rotinas/cuidados pessoais”; “Linguagem-raciocínio”; “atividades”; “interação”; “estrutura do programa” e “pais e pessoal” (Harms et al., 2008). As dimensões “estrutura do programa” e “pais e pessoal” não foram analisadas devido à falta de dados recolhidos sobre tais aspetos (Harms et al., 2008). Fundamentamos a análise com as conceções de alguns autores de referência.

### **3.2.1. Caracterização do contexto**

A instituição onde decorreu o estágio situava-se perto do centro da cidade, localizando-se frente a um edifício do Instituto Politécnico de Bragança, num local bastante movimentado, tanto por peões como por veículos. Este contexto acolhia crianças desde os primeiros meses de vida até aos 5 e 6 anos de idade. Ou seja, incluía a valência de creche e de EPE. Tal como a instituição de creche, também esta era uma IPSS, pertencente à mesma organização. O seu horário de atendimento estendia-se das 7h45 às 19h30.

A instituição era composta por um espaço absolutamente privilegiado, pela sua extensão. Organizava-se em dois tipos de espaços distintos, mas que se complementavam, o exterior e o interior.

A arquitetura do edifício tinha apenas um piso, que se encontrava claramente delimitado em duas zonas, a creche e a EPE. A creche funcionava em duas salas e a EPE em três salas. Ambas estavam identificadas por cores.

O espaço exterior circundava toda a instituição. Todas as salas tinham uma porta de acesso ao espaço exterior, nas traseiras da instituição. Este espaço era enriquecido por uma vasta zona verde, com relva e árvores, duas casas de faz de conta, uma caixa de areia e dois parques infantis.

Toda a instituição era delimitada por gradeamento. Contudo, como o portão de acesso ao parque de estacionamento estava sempre aberto, a segurança das crianças ficava comprometida.

No ponto seguinte fazemos a análise das dimensões referentes ao espaço, tempo e interações. Completamos com a caracterização do grupo de crianças e dos seus hábitos alimentares, tendo em conta os dados que emergiram do questionário aos pais.

#### **Caraterização do grupo de crianças**

As crianças da sala dos cinco anos eram enérgicas e muito sociáveis. Esta sala acolhia vinte e uma crianças, onde o sexo feminino prevalecia, havendo doze crianças do sexo feminino e nove do sexo masculino. Este grupo estabelecia preferência pela área do faz de conta, talvez por ser a mais extensa, onde existiam mais materiais e brinquedos, tais como uma zona da cozinha com armários, mesa e cadeiras, alimentos de plástico, panelas, pratos e outros objetos e, a zona do quarto com armário, cama, bonecos e algumas peças de roupa.

No sentido de darmos resposta ao estudo que prevíamos realizar, quisemos conhecer os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias. Esta caracterização permitia-nos perceber, os pontos fortes e fracos destas famílias, relativamente às suas escolhas alimentares. Estes dados iriam constituir-se como uma ponte relevante para a escolha e implementação das experiências de aprendizagem.

Todas as crianças almoçavam na instituição. Embora grande parte delas pagasse o serviço de lanche, existia um elevado número de crianças que o levavam de casa. Estes lanches

caracterizavam-se por alimentos bastante calóricos e, normalmente, pouco saudáveis. Da parte da manhã era frequente observarmos as crianças consumirem iogurtes ou sumos acompanhados com bolos de pastelaria, bolachas e, frequentemente, panquecas embaladas. Os lanches da tarde eram repletos de bolachas com chocolate, bolos de chocolate, iogurtes, sumos e pães. Detetamos três crianças com sobrepeso. Uma dela, do sexo masculino, tinha acompanhamento nutricional, mas frequentemente levava bolos com creme e sumos. Uma outra criança levava, normalmente, um lanche equilibrado constituído por pão, iogurte, água e, às vezes, fruta, mas comia frequentemente do lanche dos colegas e à hora de almoço repetia várias vezes a refeição e a fruta. Outra criança que, em nosso entender, era o caso mais grave trazia um lanche, constituído por três pacotes pequenos de bolachas, dois bolos com chocolate, iogurtes, sumos, pão e uma vez por semana um bolo de pastelaria. A criança nunca comia o lanche completo. A educadora conversou com a mãe, alertando-a para a quantidade de comida que enviava. A mãe respondeu que tinha receio que ela quisesse comer mais e, por isso, enviava sempre. O lanche da instituição era composto por pão (com fiambre, queijo, manteiga, doce, marmelada, chocolate ou combinados), leite (com cevada ou chocolate) ou iogurte. O almoço era servido normalmente entre as 11h30 e as 12h00 e era constituído por sopa, prato de peixe ou carne e sobremesa, que era sempre fruta sólida. Observamos que as crianças, em geral, comiam bem a sopa. Quando o almoço era massa, as crianças repetiam diversas vezes, mas se o almoço fosse peixe e batatas, nenhuma acabava o que tinha no prato. Duas das crianças com excesso de peso, repetiam diversas vezes a refeição, caso esta fosse do seu agrado. Existia uma criança com baixo peso que nunca terminava a sua refeição. A fruta sólida variava bastante. Observamos a existência de maçã, pêra, laranja, banana e tangerina. Existiam crianças que, nunca ou raramente, comiam fruta, algumas que, normalmente, comiam e outras que repetiam sempre. A fruta que mais gostavam era a banana e a laranja e a que menos gostavam era a pêra.

Como forma de conhecer os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias desenvolvemos um questionário distribuído aos pais. Dos onze questionários obtidos, todos foram respondidos pelas mães das crianças e, 60%, corresponderam a crianças do sexo feminino e, maioritariamente, com 6 anos. Constatamos que as famílias e as crianças estavam expostas à publicidade, uma vez que 100% viam TV ou usavam Tablet, computador ou telemóvel. A maioria das mães (36,4%) estavam expostas aos *media* duas horas por dia, enquanto que este valor nas crianças se situava entre uma e três horas por dia. Os programas televisivos mais assistidos pelas crianças eram os desenhos animados. As mães consideravam que os filhos (54,5%) eram mais influenciados pela publicidade do que elas (36,4%), uma vez que, como justificavam duas mães, quando as crianças viam anúncios na TV “se lhes agradasse a dinâmica” pediam para comprar. De uma forma geral, a alimentação das crianças era mais regulada do que a alimentação dos adultos, uma vez que estes omitiam algumas refeições. Ainda assim, a ceia era das refeições menos realizadas tanto pelas mães como pelos filhos. De acordo com as respostas

das mães, os alimentos mais consumidos pelas crianças (quatro ou mais vezes por semana) eram a água e a fruta (com onze respostas) e os nunca consumidos eram as leguminosas, os alimentos integrais e os alimentos com açúcar adicionado e/ou sal à mesa (com quatro respostas). As marcas publicitadas mais consumidas, de quatro ou mais vezes por semana, eram a *Yoco* (45,5%), seguida do *Leite dos Açores* (36,4%), da gelatina *Royal* (27,3%), do leite achocolatado (18,2%) e, por último, o *Panrico*, o *Corpos Danone* e os *Manhãzitos* (com 9,1% cada). Os alimentos mais consumidos, entre uma a três vezes por semana, eram os douradinhos da *Pescanova* (90,9%), seguidos do chocolate *Kinder* (81,8%), dos *Manhãzitos* panquecas (72,7%) e dos queijos *Vaca que Ri* e gelatina *Royal* (63,6%). Constatamos que dos alimentos publicitados, 66,7% eram igualmente consumidos, mas na versão de marca branca, como era o exemplo das bolachas *Triunfo*, das batatas fritas *Lay's*, o *leite dos Açores*, o queijo *Terra Nostra* e *Philadelphia*, a pizza *Galbanni*, os molhos *Paladim*, o *Tulicreme*, os chocolates *Ferrero*, *Twix*, *M&M'S* e *Snickers*, a *Iglo*, os refrigerantes da *Trina*, *Capri-son*e e *Coca-cola*, os cereais *Chocapic* e os iogurtes *Activia*, *Yoco* e *Corpos Danone*. As mães (70%) consideravam que a alimentação do seu filho era saudável.

Como forma de reflexão salientamos que, embora as refeições da instituição fossem diversificadas e relativamente saudáveis, existiam crianças que comiam em quantidades exageradas. As crianças levavam de casa lanches repletos de chocolate, açúcares e gorduras. Levavam, frequentemente, chocolates, gomas e rebuçados, consumindo, muitas vezes, logo pela manhã. Pensamos que o lanche da instituição poderia ser enriquecido com uma peça de fruta.

### **Caraterização do espaço e dos materiais**

Focamos a nossa atenção no espaço e nos materiais da sala. Esta foi analisada segundo o documento ECERS-R, quanto à dimensão relativa ao “espaço e mobiliário”, oferece-nos um conjunto de subcategorias de análise, sendo estas: *espaço interior; mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem; mobiliário para descanso e conforto; arranjo da sala para as atividades; espaço de privacidade; exposição de material relacionado com a criança; espaço para motricidade global e equipamento para atividades de motricidade global*. Seguidamente analisamos cada um desses itens de forma mais aprofundada. A linguagem utilizada na descrição e análise segue o modelo da ECERS-R.

Relativamente ao espaço/sala este apresentava-se acessível e suficiente para crianças, adultos e mobiliário. Era um espaço amplo, possibilitando tanto as crianças como os adultos movimentarem-se livremente e apresentava-se limpo e em bom estado de conservação. Relativamente à iluminação, ventilação, regulação da temperatura e de absorção do som consideramos as condições adequadas. A sala era composta por uma parede com janelas grandes, havendo janelas mais pequenas em cada parede lateral o que permitia a existência de luz natural. A sala podia ser ventilada e era possível o controlo da luz natural pela presença de estores ajustáveis. A instituição possuía aquecimento central. Ainda que não existissem, na sala,

crianças nem adultos com necessidades educativas especiais, consideramos que esta teria condições para os acolher.

Refletindo sobre o *mobiliário para cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem*, este era insuficiente. O número de cadeiras era inferior ao número de crianças e, ainda que se observassem algumas prateleiras abertas para a arrumação de brinquedos, estas eram insuficientes. O mobiliário disponível para as crianças apresentava-se em mau estado de conservação, com pinturas a saltar, madeiras estragadas e cadeiras partidas e/ou furadas, o que poderia causar perigo para as crianças. Ainda assim, à exceção de umas prateleiras de grande porte, a maioria do mobiliário era adequado ao tamanho da criança. O mobiliário para cuidados de rotina era de fácil utilização, por exemplo, os colchões utilizados para o momento de descanso eram de fácil arrumo.

Um dos aspetos que também tivemos em conta na nossa observação foi o *mobiliário para descanso e conforto*. Neste parâmetro registamos algumas falhas. Não existia mobiliário macio acessível às crianças. Estas, por exemplo, no momento de grande grupo, sentavam-se no chão, numa carpete sem almofadas. Não havia brinquedos macios acessíveis às crianças. Dentro da sala, não se observava qualquer área de maior conforto. A zona mais confortável (exterior à sala), utilizada para o descanso não era utilizada para brincadeiras físicas ativas. Não registamos qualquer tipo de arranjo da sala para este tipo de atividades.

Observamos que estava em falta a presença de pelo menos um *espaço de privacidade*. Isto impossibilitava as crianças de brincarem sozinhas ou com um amigo, protegidas da intrusão de outras crianças.

Relativamente à *exposição de material relacionado com a criança*, observamos a presença de diversos materiais expostos. Estes materiais representavam explorações das crianças, maioritariamente, realizadas em grupo e todas iguais. Parte dos materiais eram adequados para o grupo etário das crianças, embora houvesse materiais na sala destinados a crianças em idade escolar. Os elementos não se apresentavam expostos ao nível dos olhos das crianças, porque estava proibida a afixação de qualquer material na parede. Estes eram colocados em placares de cortiça existentes dentro e fora da sala.

Um aspeto para a avaliação da qualidade das instituições realçado pela ECERS-R é a presença de *equipamento para atividades de motricidade global*. Observamos a presença de pouco equipamento deste tipo especialmente no interior da sala. O equipamento existente no exterior (cavalinhos, escorrega e baloiço) apresentava-se conservado e adequado à idade e à capacidade das crianças, existindo em número suficiente e possibilitando o trabalho de uma variedade de competências motoras. O espaço interior podia ser enriquecido, por exemplo, com cordas, arcos, pinos, bolas e colchões que existiam na instituição, guardados numa sala, sem utilização.

Refletimos, mais especificamente, sobre a quantidade de material existente no interior da sala de atividades e o seu estado de conservação, na medida em que permite diversas e diferentes

explorações e aprendizagens. Relativamente à presença de livros e imagens, existia uma vasta seleção de livros acessível durante uma parte substancial do dia. Este material encontrava-se disponível numa área específica para tal (área de leitura). No que concerne à presença de material que promovesse o desenvolvimento da motricidade fina, consideramos que eram em quantidade suficiente e variados. Existiam diversos *puzzles*, blocos de encaixe, tesouras, contas de enfiar de diversos tamanhos, quadros de pinos, cartões para coser, entre outros. Alguns lápis de cor, lápis de cera e marcadores apresentavam-se em mau estado e havia alguns *puzzles* incompletos. Havia material com diferentes níveis de dificuldade, que era adequado ao desenvolvimento das crianças e que se apresentava disponível durante parte substancial do dia. No que diz respeito à arte, o único material disponível, que nem sempre podia ser utilizado, era um cavalete, folhas brancas de tamanho A3 e A4, tintas, tesouras e materiais riscadores. Não existiam materiais para exploração musical, nem se observavam experiências de música/movimento para as crianças. Observamos a presença de diferentes e variados blocos disponíveis diariamente. Existia uma área de blocos acessível para brincar durante o dia, localizada fora do espaço de circulação, com arrumação e com superfície adequada para construir e espaço livre no chão. Relativamente a brinquedos que permitissem explorações com areia e/ou água, no interior da sala era inexistente. Existia no exterior uma caixa de areia, mas as crianças estavam impedidas de lá brincarem. Na área do faz de conta não existia qualquer tipo de disfarces ou acessório que permitisse o jogo dramático e não existia nenhuma área nem material para exploração da natureza e das ciências. Observamos a pobreza de materiais para a exploração da matemática e do número (havia apenas dois jogos). Poderia ser enriquecido com balanças, números magnéticos, jogos de números e formas geométricas. Estes conteúdos eram explorados, essencialmente, através da contagem por repetição mecânica ou folhas de exercícios. Na sala de atividades e na zona de descanso existia uma TV, onde passavam essencialmente desenhos animados, por tal, os materiais não eram violentos. Não eram permitidas atividades alternativas enquanto se visualizava a TV. Na sala existia um computador antigo que não funcionava. Os materiais da sala não demonstravam a diversidade cultural ou racial. Estes apresentavam características estereotipadas das raças, culturas, idades, capacidades e género.

Observava-se uma pobreza de materiais que, baseando-nos em Zabalza (1996), nos permite referir que não era favorável, uma vez que tornava impossível dar resposta às necessidades e interesses de todas as crianças.

A dimensão *espaço e mobiliário*, apresentou-se como a mais pontuada (1,85) segundo o documento ECERS-R (Harms et al., 2008). Deveria ser melhorado o estado de conservação do material. A sala poderia ser enriquecida com material confortável, principalmente para o momento de grande-grupo, com um *espaço de privacidade*, com *equipamento para atividades de motricidade global* e materiais para exploração das ciências, arte, música, expressão dramática, matemática e brincadeiras com areia e/ou água.

## Caraterização do tempo

Focamos a nossa atenção para a rotina na EPE. A avaliação desta dimensão será realizada a partir das subcategorias: *chegada/saída; refeições/merenda; sono/descanso; uso da casa de banho/fraldas; práticas de saúde e práticas de segurança.*

Relativamente à rotina, considerámo-la pouco favorável ao desenvolvimento da criança. O acolhimento das crianças decorria numa sala específica, conjuntamente com todas as outras crianças da instituição. A chegada das crianças era, muitas vezes, negligenciada, observando-se, por imensas vezes, que mal chegavam eram obrigadas a sentar-se, sem que lhes fosse dado um carinho nem lhes perguntassem como estavam. Os pais eram acolhidos calorosamente pelo pessoal. Quando as crianças eram recebidas pela educadora, já após as 9h00, observa-se uma receção calorosa. Era permitido aos pais levar as crianças à sala.

Das 9h00 às 9h30 as crianças dirigiam-se ao refeitório para tomarem o pequeno almoço. Apenas realizavam esta refeição as crianças que o levavam de casa. Este horário da merenda era inadequado.

Após as 9h30 as crianças dirigiam-se à sua sala, onde realizavam a sua higiene. Observamos a promoção de competências de autonomia, havendo interações agradáveis, adulto-criança. As condições eram convenientes e acessíveis para as crianças, com a existência de uma plataforma por baixo dos lavatórios. As sanitas eram adequadas ao seu tamanho. As casas de banho não eram divididas por sexos.

Ocorria um momento de grande grupo, em que exploravam as diversas áreas de conteúdo e domínios. Esta exploração decorria até às 11h00, passando, posteriormente, para um momento de trabalho na mesa. Aí era explorada, essencialmente, a arte, mas com ausência de expressão individual. As crianças coloriam folhas com desenhos e era-lhes pedido para copiar a partir de um exemplo. Nas nossas intervenções decidimos diminuir o tempo de trabalho em grande grupo e criar o tempo de trabalho em pequenos grupos e individual, criando momentos para a exploração acompanhada das áreas e dos materiais.

Às 11h30, as crianças realizavam a higiene e, posteriormente, almoçavam. O almoço era realizado no refeitório, onde cada sala tinha a(s) sua(s) mesa(s), não protegida(s) com toalha. As refeições eram equilibradas e tinham presentes condições sanitárias. Os utensílios para servir eram adequados ao tamanho da criança, sendo utilizados para facilitar a sua autonomia. Parecia haver, muitas vezes, uma atmosfera social negativa (muito barulho, alguns gritos, conversas entre adultos.)

Após o almoço, e depois de fazerem a higiene, as crianças dirigiam-se para a sala de acolhimento onde viam TV e pelo menos uma criança dormia. Neste momento de descanso as condições sanitárias eram inadequadas, visto que a área era pequena e diferentes crianças usavam a mesma roupa de cama e o mesmo colchão. A supervisão existente era suficiente, mas ríspida.

As crianças não eram ajudadas a relaxar, o espaço não incentivava a tal, pela presença de muita luminosidade, pela partilha de colchões e não separação dos mesmos. O horário de sono/descanso não era flexível, por tal não respondia às necessidades individuais de cada criança.

Às 14h00 ocorria um momento de grande grupo e, posteriormente, um momento de exploração nas mesas de trabalho.

Às 15h30 realizavam o lanche e depois ocorria a saída.

Relativamente às práticas de saúde, estas eram tidas em conta, ao longo de todo o dia. Normalmente, o pessoal e as crianças lavavam as mãos adequadamente depois de limpar o nariz, depois de mexer em animais, ou quando as sujavam. Também, os profissionais agiam com intuito de reduzir a propagação de germes e minimizar a propagação de doenças contagiosas. As crianças apresentavam-se vestidas adequadamente, tendo em conta, tanto as condições interiores como exteriores, denotando-se um cuidado prestado à aparência das crianças. Verificava-se que, apesar de ser um espaço reservado, era permitido fumar, no exterior da instituição.

A dimensão *rotinas/cuidados pessoais*, apresentou-se como a terceira menos pontuada (1,33) segundo o documento ECERS-R (Harms et al., 2008). A rotina deveria ser repensada e remodelada. Poderia ser melhorada a atmosfera social vivida na instituição, assim como o acolhimento da criança, realizando-o de forma mais calorosa

### **Caraterização das interações**

A dimensão interações foi analisada a partir das subcategorias: *supervisão de atividades de motricidade global*, *supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global)*, *controle*, *interações pessoal-criança* e *interações entre crianças*. Seguidamente analisamos cada um desses itens de forma mais aprofundada. A linguagem utilizada na descrição e análise segue o modelo da ECERS-R.

Raramente se observou o pessoal docente a explorar livros com as crianças e a única vez que se realizou foi em grande grupo. Nunca foi observada a exploração conjunta com a criança, no momento de exploração acompanhada das áreas e dos materiais. Observamos algumas explorações proporcionadas com o intuito de auxiliar a criança na comunicação, essencialmente no momento de partilha. As atividades de comunicação eram, geralmente, adequadas às crianças no grupo.

Refletindo sobre o uso informal da linguagem, o pessoal comunicava com as crianças essencialmente, para controlar o seu comportamento e gerir as rotinas. Estes, poucas vezes, respondiam à criança e quando o faziam era no sentido desencorajador. Os diálogos mantidos entre as crianças eram curtos.

No que diz respeito à supervisão de atividades de motricidade global, observamos a existência de supervisão inadequada providenciada na área de motricidade global para garantir a saúde e a segurança das crianças. Muitas vezes, os adultos estabeleciam conversas paralelas em

vez de estabelecer contacto visual com as crianças ou iam tomar o pequeno almoço deixando as crianças ao encargo das EE. Grande parte da interação pessoal-criança apresentava-se como negativa. Refletindo sobre a supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade global), consideramos a supervisão das crianças inadequada, sendo a maior parte da supervisão de carácter punitivo ou excessivamente controladora.

No que diz respeito ao controle, nem tanto por parte das profissionais da sala, mas das restantes salas, as crianças eram controladas com métodos severos, não no que diz respeito ao bater, mas sim ao gritar. Essencialmente, no momento de chegada, descanso e partida as expectativas em relação ao comportamento eram, em grande medida, inadequadas para a idade e para o nível desenvolvimental das crianças. Estas eram mantidas caladas e quietas, esperando em silêncio por longos períodos de tempo.

Focando-nos nas relações criança-criança, consideramos que estas crianças apresentavam dificuldade em interagir. Eram bastante agressivas com os colegas, ocorrendo, frequentemente, brigas que, muitas vezes, eram violentas e das quais resultavam ferimentos. As relações adulto-adulto eram tranquilas, existindo conversas sinceras e de partilha mútua de ideias. As relações adulto-crianças, de uma forma geral (em toda a instituição), eram pesadas, regiam-se por gritos, embora na sala dos cinco anos fossem mais controladas.

Aprofundando as interações pessoal-criança não consideramos que estes se envolvessem com as crianças. As interações apresentavam-se desagradáveis, com a presença de contacto físico, essencialmente, com intuito de controlo.

Focando-nos nas interações entre crianças, consideramos que existiam interações menos positivas, entre pares, sendo comuns comportamentos como arreliar, discutir e lutar. Os profissionais encorajavam a interação entre pares, essencialmente, nas brincadeiras pelas áreas. Existia preocupação em por termo a interações negativas entre pares, auxiliando as crianças a desenvolver comportamentos sociais adequados com os seus pares.

A dimensão *interação*, apresentou-se como a menos pontuada (1) segundo o documento ECERS-R (Harms et al., 2008). Deveria ser prestada maior atenção às interações criança-criança. Poderia haver maior diálogo por parte do adulto para com a criança, assim como maior vigilância e apoio. Deveria ser repensado o método utilizado para o controle *disciplinar*.

### **3.2.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem de EPE**

O estágio em EPE permitiu-nos desenvolver um trabalho mais aprofundado e específico sobre a influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias, a partir de diversas explorações e experiências de ensino-aprendizagem relacionadas com o tema de investigação.

No contexto de EPE valorizamos as crianças. Estas foram “chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens” (I. Silva et al., 2016, p. 4). Reconhecemos as

vantagens do trabalho por projetos mencionado por Edward et al., (2016a), por ser um “estudo aprofundado sobre determinados tópicos” (p. 37). Este tipo de trabalho pode “ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos”, em que “as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas”, elevando a confiança das crianças (Edwards et al., 2016a, p. 37). Neste contexto desenvolvemos um projeto de intervenção previamente estruturado e posteriormente adaptado ao grupo de crianças, tendo em conta as suas necessidades e interesses e, que se denominou de “Influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias”. O projeto de intervenção emergiu de uma análise dos hábitos alimentares das crianças em estudo.

Como forma de fundamentar a prática educativa guiamo-nos, essencialmente, em modelos de referência: HighScope (Hohmann & Weikart, 1997) e Regio Emilia (Edwards, Gandini, & Forman, 2016b) e por autores de referência para este nível de educação, tais como: Ferreira (2004); Martins (2009); Oliveira-Formosinho e Araújo (2015); Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016); entre outros. Recorremos também aos documentos lançados pelo ME, tais como as OCEPE (I. Silva et al., 2016) e os textos de apoio para educadores de infância (Castro & Rodrigues, 2008); Mata, 2008; Mendes & Delgado, 2008)

### **Exploração da história *Aquiles o pontinho***

No decorrer do estágio, neste contexto de EPE tivemos como preocupação proporcionar uma diversidade de explorações, trabalhar diversas áreas e desenvolver diversos domínios e capacidades. Isto porque, conforme se salienta nas OCEPE (I. Silva et al., 2016)

o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (p. 10)

Na impossibilidade de descrever todas as explorações, selecionamos as atividades que nos pareceram mais relevantes e que se focalizavam, de alguma forma, no tema em investigação.

A experiência de ensino-aprendizagem que descrevemos foi planificada de forma integradora tendo em vista a exploração articulada de diversas áreas de conteúdo (I. Silva et al., 2016, p. 60).

Tendo por base a exploração de recortes de alimentos de folhetos de supermercado realizada na creche e, visto que, segundo Edwards et al. (2016a), as crianças necessitam que lhes vão ampliando o nível de complexidade, recorremos à mesma estratégia na EPE, mas adequada às crianças de 5 anos. O tema alimentação vinha sendo frequente nas conversas mantidas com as crianças, essencialmente, nas horas de almoço e de lanche. Era frequente lermos-lhe histórias,

com vista à criação de “hábitos de leitura”, “o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão” (Mata, 2008, p. 71).

Havíamos explorado a área da “expressão e comunicação” e o subdomínio da “linguagem oral e abordagem à escrita” com a história *Aquiles o pontinho*, de Rissari e Taeger (2008). Estabelecemos uma continuidade entre as experiências de aprendizagem e proporcionamos diversas explorações relacionadas com o livro (Hohmann & Weikart, 1997). Em grande grupo relembramos a história com algumas questões como por exemplo “Como se chamava a personagem da história?” e “Como se sentia o Aquiles?”, que complementávamos com as imagens do livro.

Posteriormente, e reconhecendo a importância das lengalengas para o desenvolvimento da matemática, particularmente, na “contagem oral” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13), recorremos à lengalenga “Sete ratinhos” como forma de estabelecer uma “passagem discreta e suave entre experiências atractivas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 241). No final da lengalenga saíam sete crianças de cada vez, formando três grupos. Com esta lengalenga trabalhamos a área da matemática, mais precisamente os “números e operações” através da contagem (I. Silva et al., 2016, p. 76).

Era frequente as crianças escolherem a área da biblioteca para a exploração partilhada dos livros, demonstrando interesse pelas histórias. Frequentemente solicitavam a participação da EE para a leitura de histórias e questionavam se, também elas, um dia, podiam fazer um livro. Reconhecendo a importância dos educadores estarem atentos aos interesses das crianças e às suas explorações relacionadas com a leitura e a escrita e, considerando a necessidade de fomentar o contacto com os livros, decidimos, através do uso da narrativa de forma criativa, proporcionar às crianças um momento de criação de uma história (Mata, 2008, p. 20). Foi cedida a cada criança um elemento retirado da história (por exemplo, um braço, os olhos...). Este elemento foi colocado numa parte de uma folha A4. Com o grupo dividido em três, foi distribuída uma função para cada, um grupo teria de desenhar o amigo do Aquiles, outro um meio de transporte e outro uma personagem opositora ao Aquiles e ao amigo. As crianças desenharam o solicitado, incluindo o elemento que lhe foi cedido, desenvolvendo assim um trabalho no domínio da “educação artística” e subdomínio das “artes visuais” (I. Silva et al., 2016, p. 49). Enquanto o grupo explorava as áreas e os materiais de forma acompanhada, três crianças (à vez, uma de cada grupo) iam sendo chamadas para uma sala à parte. Com a ajuda da EE, e recorrendo aos seus desenhos, elaboraram uma narrativa, explorando mais uma vez o domínio da “linguagem oral e abordagem à escrita”, mais precisamente no que refere à “abordagem à escrita” (I. Silva et al., 2016, p. 66), aproveitamos estas narrativas para elaborar um livro (Anexo C).

Recorrendo aos desenhos das crianças sobre o amigo do Aquiles, em grande grupo, imaginamos como seria esta personagem. Tendo sempre em mente proporcionar à criança o contacto frequente com a arte, estabelecemos o objetivo de recriar a personagem em 3D (Godinho & Brito, 2010). Recorrendo de novo à lengalenga, neste caso, os “Três ratinhos”, organizamos as crianças nas mesas de trabalho, em dois grupos. Com uma balança de pratos e pesos realizamos a atividade prática “Como equilibrar uma balança”. Esta atividade baseou-se num trabalho relativo à área do “Conhecimento do Mundo” (I. Silva et al., 2016, p. 85). Preenchemos, inicialmente, a tabela de previsões e, à medida que íamos realizando a atividade, preenchíamos a tabela de resultados (Anexo D). Exploramos inicialmente pesos e, posteriormente, comparamos o peso de diversos materiais da sala escolhidos pelas crianças (por exemplo, lápis e borracha). No final da atividade foi mostrado, às crianças, algum material - a massa de moldar, questionando-as como poderiam fazer para dar a mesma quantidade de massa a cada criança.

A EE após exploração de todos questionou:

Eu quero dividir esta massa de moldar por todos vocês, mas queria que todos tivessem a mesma quantidade, como é que posso fazer? (EE)

Podes pesar na balança! (Luís)

E como é que eu vejo na balança se os pesos são iguais? (EE)

Porque os pratos ficam do mesmo formato (Luís)

É que os pratos ficam iguais (Carla)

Não fica nenhum em cima nem em baixo! (Andreia)

NCEPE – n.º 130 – 6/12/2016

Realçamos a importância de utilizar materiais moldáveis, com crianças de idade pré-escolar, como forma de potenciar a criação (Godinho & Brito, 2010). Pesamos a massa e, sempre com um peso de controlo num dos pratos, as crianças iam dizendo: “tens de por mais nesta!”, “Esta é mais tem mais massa e aquela tem menos!”, “Eu quero esta que tem mais!” Fomos incentivando as crianças a utilizarem a linguagem matemática.

Recorrendo à massa de moldar, as crianças representaram o amigo do Aquiles em 3D. Colocamos um fio de lã em cada personagem criado, e deixamos secar. No final, após negociação, e colocando várias opções, as crianças decidiram fazer com ele um porta-chaves. Além disso, esta exploração, permitiu concretizar o que nos refere Godinho e Brito (2010) “explorar técnicas e materiais, analisar e recriar processos de produção artística” (p.7).

### **Classificando Alimentos**

No seguimento da atividade descrita, em grande grupo, exploramos cada personagem elaborada. Cada criança imaginou o que comia o amigo do Aquiles que cada um tinha elaborado, associando as preferências alimentares da sua personagem ao seu próprio gosto. Com o objetivo de investigar os seus gostos alimentares para, futuramente, podermos planificar em

conformidade, decorreu a exploração dos recortes de alimentos. Para esta exploração, o grupo foi dividido em dois, recorrendo novamente a uma lengalenga, para melhor captarmos a atenção das crianças.

Iniciamos com uma exploração no domínio da “educação artística”, nas “artes visuais”, explorando a técnica colagem (I. Silva et al., 2016, p. 49). Sentadas nas mesas de trabalho, a cada criança foi cedida uma folha A3 dividida em duas partes, devidamente sinalizadas, uma parte com uma mão identificativa de “não gosto” e outra mão identificativa de “gosto”. Foram distribuídos alguns tubos de cola, em número inferior ao de crianças para criar partilha. Para cada criança foi cedida uma caixinha com recortes de alimentos de todos os tipos (saudáveis e não saudáveis - refrigerantes, bolachas, iogurtes, fruta, legumes, pizzas, entre muitos outros) e outros relativos a algumas marcas, que se observam nos *media*. Todas as crianças tinham os mesmos alimentos. Antes de começarem a exploração, questionamos sobre os símbolos da folha, chegando à conclusão que do lado direito teriam de colar os alimentos que não gostavam e do lado esquerdo os que gostavam. As crianças perceberam a lógica da exploração, partindo para a elaboração da sua lista de alimentos. A nota de campo que se segue, revela as escolhas de uma das crianças e a forma como as EE de marketing as influenciaram.

Maria explora os recortes, pega nos medalhões de pescada.

Não gosto deste peixe, só gosto de douradinhos (Maria)

Maria continua a exploração. Desta vez pega na papa *Cerelac*.

Ainda como papa! (Maria)

Pega nos recortes dos sumos e cola o sumo *Trina* na área do gosto.

Este sumo eu gosto, é de laranja. (Maria)

E porque gostas dele? (EE)

Porque tem laranja, as laranjas falam, é giro! (Maria)

Maria agarra depois no sumo *Joi* e cola na área do não gosto.

Conheces o sumo *Joi*? (EE)

Sim, não gosto! (Maria)

Porquê? Disseste que gostavas de sumo de laranja! (EE)

Mas não gosto deste, o outro é mais giro. Sabes que o outro tem laranjas que falam? Elas

fogem do alho francês. É mesmo de rir! (Maria)

NCEPE – n.º 135 – 6/12/2016

As imagens dos alimentos apresentavam-se em grandes quantidades, pelo que as crianças não teriam de colar todos os alimentos, embora algumas preferissem fazê-lo, em vez de explorar as áreas e os materiais como podemos observar pelas reações descritas:

Podem ir brincar, não precisam de colar todos os alimentos. (EE)

Bruna continua a exploração:

Oh, mas eu estou a gostar tanto (Bruna)

NCEPE – n.º 137 – 6/12/2016

Algumas percepções que detetamos foram que, embora as crianças percebessem que todos tinham os mesmos alimentos e que existia uma secção para colar os alimentos que não gostavam, algumas delas, quando viam um alimento que não lhes agradava, perguntavam se outra o queria, algumas também preferiam seleccionar os alimentos que gostavam, não colando os que não gostavam. Surpreendemo-nos com um comentário de uma criança que, após o nosso questionamento, por observarmos que colou alimentos na risca separatória ela mencionou:

É porque estes alimentos gosto mais ou menos. (Clara).

NCEPE– n.º 136 – 6/12/2016

Pela exploração dos resultados percebemos que grande parte das crianças tinha um leque diverso de alimentos de que gostava, embora muitos deles não fossem escolhas saudáveis. Observamos na área do gosto, alimentos maioritariamente publicitados. Os alimentos mais escolhidos na área do gosto foram o *Compal Essencial*, sumo *Trina* e *Manbãzitos* e os alimentos menos escolhidos foram os medalhões de pescada, a cebola, a carne e o sumo *Joi*. Constatamos que sumos bastante parecidos na sua composição (*Trina* e *Joi*), tiveram preferências muito distintas. O mais escolhido era precisamente o que estava presente na publicidade, o que nos permite inferir que os anúncios de momento influenciavam as suas escolhas.

### **Exploração da História *A casa da Mosca Fosca***

Como forma de continuar a explorar o tema de investigação, e após um período de férias, iniciamos o dia com a comunicação das novidades, recorrendo a um cubo com uma imagem em cada face. As crianças revelavam o que fizeram nas férias, segundo a imagem que lhes calhava. O cubo continha imagens diferentes nas suas faces: numa podia ver-se uma mesa com pessoas, representando as pessoas com quem a criança tinha passado as férias e; outra de um presente, com intuito de revelarem qual o presente/surpresa que mais gostaram; outra tinha um *emoji* feliz e outra um triste, para revelarem o que mais gostaram e o que menos gostaram nas férias. Ainda noutra face havia um ponto de interrogação, tendo as crianças a oportunidade de escolher o que queriam partilhar. Esta estratégia foi escolhida como forma de valorizar diferentes aspetos da comunicação e promover a participação de todos.

Caraterizado como um grupo “agitado”, procuramos seleccionar uma estratégia que permitisse descarregar as energias antes de uma exploração mais calma. Prosseguimos com o jogo “o rei manda”. Assumimos primeiramente essa função de líder, passando-a, posteriormente, para as crianças. Exploramos o domínio da educação física, organizando jogos que permitiam correr, saltar e rebolar (I. Silva et al., 2016, p. 43). Assumimos, novamente, no final do jogo o papel do rei, pedindo às crianças para se sentarem em silêncio. Observando que o grupo ainda estava ligeiramente agitado, realizamos uma sessão de relaxamento com exploração da componente da expressão dramática. As crianças deitaram-se no chão (com a

cabeça na almofada) e, de olhos fechados, imaginaram ambientes e ações, seguindo as pistas que a EE dava, ao ritmo de uma música calma e relaxante.

Mata(2008) realça-nos a importância de educadores contarem e lerem histórias para as crianças, uma vez que faz com que estas comecem “a aperceber-se de algumas características do ato de leitura: a postura, o olhar para o texto, as explorações que se fazem com os olhos, a voz ou os movimentos dos lábios” (p.67). Como forma de trabalhar o domínio da “linguagem oral e abordagem à escrita”, sentámo-nos em silêncio, em grande grupo, e narramos a história *A casa da Mosca Fosca* de, Mejuto e Mora (2016), recorrendo a fantoches de dedo e a outros elementos (mini-mesa e mini-bolo). Como refere Mata (2008) a leitura de livros permite à criança “a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida” (p. 65). Exploramos os elementos paratextuais do livro e, seguidamente, o seu conteúdo.

Questionamos as crianças sobre a refeição realizada pela Mosca Fosca. Perguntamos se elas consideravam que a alimentação da mosca era saudável. Depois quisemos saber o que é que as crianças pensavam sobre o conceito de alimentação saudável. A seguinte nota de campo traduz as conceções das crianças:

A EE questiona as crianças sobre qual o alimento que a mosca confeccionou para o lanche:

Fez bolo de amora (Inês)

E os bolos são saudáveis? (EE)

Os bolos não fazem muito bem, mas eu gosto! (Eva)

Eu também gosto de bolos, a minha mãe compra-me às vezes... (Andreia)

O que são alimentos saudáveis? (EE)

Alimentos que fazem bem? (Luís)

Alguns alimentos não são saudáveis, porque se comermos muitos ficamos muito gordos (Andreia)

Quem conhece alimentos saudáveis? (EE)

A maçã é saudável. (Luís)

E a banana. (Clara)

A minha mãe diz que temos de comer fruta! (Luís)

A minha mãe diz que a sopa faz bem! (Telmo)

A sopa é saudável! (Clara)

NCEPE – n.º 197 – 3/01/2017

As crianças interpretaram que os bolos não são um alimento muito saudável, mas revelaram agrado por este tipo de alimento. A perceção que as crianças tinham de alimentação saudável adivinha, maioritariamente, daquilo que os adultos lhes revelavam, neste caso os pais.

## Desenhos animados com publicidade

Um dos objetivos previamente estabelecidos era perceber se a publicidade realmente influenciava nas escolhas alimentares das crianças. Na dúvida de como fazer para recolher tais dados, partimos para a pesquisa e leitura de investigações já realizadas. Valorizando a estratégia utilizada por Mattos et al. (2010) decidimos replicar a mesma, realizando algumas adaptações que consideramos necessárias. Neste sentido, elaboramos um vídeo, inicialmente sobre a roda dos alimentos com dois intervalos publicitários. No final de cada intervalo, e com o grupo dividido em dois, chamávamos uma criança de cada vez e mostrávamos-lhe um cartão com três imagens (um alimento publicitado, um igual de marca branca e uma escolha saudável), para elas escolherem qual a sua preferência naquele momento. Repetimos o processo para todos os alimentos publicitados.

Muitos alimentos escolhidos estavam presentes na publicidade, embora se verificasse também a escolha por alimentos saudáveis, uma vez que as crianças iam revelando dados observados no vídeo. Um exemplo foi o da água, como podemos observar na seguinte nota de campo:

A EE inicia a exploração com a Eva, revelando-lhe o cartão:

Eva, se pudesses beber uma destas bebidas neste momento, qual escolhias? (EE)

Eu gosto de Coca-Cola, mas bebia água. (Eva)

Porque escolheste a água? (EE)

Então, não sabes que a água está no meio da roda dos alimentos? (Eva)

NCEPE – n.º 205 – 3/01/2017

Ainda que os alimentos que se encontravam na preferência das crianças fossem, fundamentalmente, os publicitados, após analisar os dados recolhidos desta experiência, refletimos que o filme poderia ter influenciado nos resultados obtidos, uma vez que, ainda que nele só aparecesse a constituição da roda dos alimentos, apercebemo-nos que as crianças evidenciavam conhecimentos relativamente a este aspeto. As crianças recordaram conversas anteriormente tidas com uma enfermeira, levando ao tipo de respostas, que indiciasse o que sabiam e não as suas preferências. Também, refletimos que a publicidade deveria apresentar-se em maior quantidade e que talvez fosse positivo apresentar um maior número de intervalos e maior duração. Procedemos, então a algumas alterações até realizarmos um produto nos ajudasse a obter os melhores dados.

Percebemos que seria melhor apresentar um filme que nada tivesse a ver com alimentação. Neste sentido, e sabendo que as crianças têm grande simpatia pelos desenhos animados da *Patrulha Pata*, decidimos preparar um produto a partir dessa série. Efetuamos o *download* de um episódio e encurtámo-lo (para aproximadamente 10 minutos). Observamos atentamente a publicidade alimentar mais frequente. Seleccionamos as seguintes marcas: *Lay's*, *Oreo*, *Trina*, *Babybel*, *Vaca que Ri*, *Coca-Cola*, *Tulicreme*, *Lion*, *Bongo* e *Manhãzitos*. Separamos a

publicidade em dois grupos de cinco (aleatoriamente) e unimo-las. Repartimos o vídeo em quatro partes e, no final de cada parte, colocamos um conjunto de cinco anúncios publicitários. Ficamos com quatro intervalos publicitários, repetindo cada publicidade duas vezes, de forma intercalada. Realizámos as respetivas animações de forma a parecer realmente um programa televisivo e editamos o vídeo.

No dia de apresentação, preparamos a sala, levando um traveseiro, elaborado com desperdícios de tecido, de forma a que todas as crianças tivessem um lugar confortável para se sentarem. Colocamos o filme em pausa na TV da sala. Após o momento de partilha mencionamos que iríamos ver TV, uns desenhos que estavam a dar e que sabíamos que eles gostavam. Logo se propuseram a adivinhar quais eram. Observaram o filme sem quaisquer interrupções, ou seja, ao contrário do que tínhamos realizado anteriormente, não chamávamos nenhuma criança nem paramos a emissão. Durante a visualização adotamos uma postura de observadores atentos e, seguindo o que nos refere Ferreira (2004), escolhemos um ponto estratégico, anotando todas as verbalizações das crianças.

Ocupamos o restante tempo da manhã com outro tipo de atividades não diretamente relacionadas com o filme observado, dando tempo às crianças de interiorizarem. De tarde, preparamos previamente a sala com um prato com alimentos saudáveis, em cada lugar. As crianças antes de entrarem na sala tinham de realizar um circuito com um tabuleiro com um alimento cedido e sentar-se no local onde tinha um alimento igual ao seu. Com o grupo dividido em dois, foi pedido às crianças que realizassem a refeição que gostariam de comer naquele momento. Foi cedido a cada criança um conjunto de recortes de alimentos retirados de folhetos de supermercado (de diversos tipos e marcas), um prato e colas (em número inferior ao de crianças). Surgiu a seguinte exploração:

O que temos na mesa? (EE)

Pratos, recortes de alimentos, colas e pincéis (Telmo)

E para que será que eu trouxe isto? (EE)

Será para colarmos os alimentos nos pratos? (Gonçalo)

E colamos todos os alimentos? (EE)

Pois, se calhar colamos só os que gostamos. (Eva)

Ora é isso mesmo, vamos elaborar a refeição que gostaríamos de comer neste momento! (EE)

NCEPE – n.º 300 – 16/01/2017

Intencionalmente, os adultos não participamos nesta tarefa com as crianças, com intuito de não influenciarmos as suas produções, evitando funcionar como modelo (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 2005). As crianças realizaram a tarefa de forma rápida, impossibilitando-nos de, no momento, recolhermos dados de todas. Guardamos as produções das crianças e, num momento posterior, questionamos cada uma delas sobre as suas escolhas, obtendo resultados diversos, como podemos observar no seguinte diálogo:

Luísa eu tenho muita curiosidade em saber porque é que escolheste estes alimentos. (EE)  
 Porque adoro comê-los então coleí todos (Luísa).  
 Porque colaste o sumo da *Trina*? (EE)  
 Porque faz bem! (Luísa)  
 Qual destes alimentos gostas mais? (EE)  
*Trina, Lay's, Vaca que Ri, Manhãzitos, Coca-Cola, Lion, Oreo e Bongo.* Não sei se gosto de diospiro,  
 mas coloquei para provar. (Luísa)

NCEPE – n.º 301 – 16/01/2017

Através das conversas estabelecidas com as crianças, essencialmente, na exploração acompanhada da área do faz-de-conta, apercebemo-nos que estas associavam os sumos a um tipo de alimentação saudável, porque eram de fruta. Com intuito de desconstruir tal imagem, e reconhecendo a importância das atividades práticas mencionadas por Martins et al. (2009), proporcionamos a exploração de uma atividade prática “À procura dos açúcares nas bebidas”.

### **À procura do açúcar das bebidas**

Na nossa planificação tivemos em atenção delinear explorações que permitissem à criança analisar o mundo de forma crítica (Edwards et al., 2016a). Neste sentido, planificamos mais uma exploração na área do “conhecimento do mundo”, mais especificamente do “mundo físico e natural” (I. Silva et al., 2016).

Era nossa preocupação conquistar a credibilidade no seio do grupo no que diz respeito aos discursos relativos ao tema de investigação. Ou seja, queríamos ter a perceção de que as crianças olhavam para o adulto, como alguém que “geralmente fala a sério” (Oliveira-Formosinho et al., 2005, p. 25). Para atingirmos tal objetivo e apreendermos as conceções alternativas e, assim, desconstruirmos ideias prévias erradas que pudessem existir, seria necessário comprovar as nossas palavras. Queríamos que as crianças refletissem sobre o facto de a informação que é veiculada pela publicidade nem sempre ser correta. Não quisemos fazê-lo de forma transmissiva, por isso recorremos a experiências de aprendizagem significativas, assumindo que as crianças são capazes de pensar e de tomar consciência sobre os fenómenos sociais (Edwards et al., 2016a).

Observamos que, frequentemente, as crianças levavam bebidas não muito saudáveis para o seu lanche, e que algumas se encontravam presentes nos anúncios publicitários (como era o exemplo do *Bongo* e do *Compal*). Percebemos também que muitas crianças associavam os sumos a um tipo de alimentação saudável, uma vez que ligavam a fruta a um tipo de alimento saudável, visto que já termos explorado experiências que as levaram a tal perceção. Como podemos observar na seguinte expressão:

Tem fruta, por isso é saudável. (Maria).

NCEPE – n.º 292 – 17/01/2017

Percebemos que era fundamental esclarecer tal confusão. Como tal, foi explorada uma atividade prática denominada “à procura dos açúcares nas bebidas”.

Preparamos a sala previamente e dividimos o grupo em dois, uns exploravam o jogo *Twister* com questões relacionadas com o vídeo observado com os anúncios, enquanto o outro grupo realizava a atividade prática. As EE dividiram-se para dar apoio a cada um dos grupos.

Tínhamos como intuito responder à questão lançada pela EE: “Os alimentos que vimos na publicidade são saudáveis?”. Como era habitual nas atividades práticas por nós planificadas, seguíamos as etapas mencionadas por Martins et al. (2009): exploração de uma situação contextualizadora; elaboração da questão-problema; exploração das ideias prévias – registos; planificação da atividade; experimentação; registos das conclusões; sistematização do que aprenderam com a atividade, confrontando as ideias prévias com as conclusões (p. 18).

Assim, primeiramente, exploramos o que íamos fazer. Exploramos os materiais necessários (balança, tubos de ensaio e suporte, gobelés, funil, pacotes de açúcar de 8g e bebidas – *Bongo*, *Compal*, *Iced Tea*, *Coca-Cola*, *Trina* e Água) e que se encontravam expostos em cima da mesa.

Quem tenta adivinhar o que vamos fazer? (EE)

É uma experiência de ciências, fixe! (Telmo)

Vamos fazer uma atividade prática, e é sobre o quê? (EE)

Se calhar sobre sumos. (Jorge)

Vamos ver qual a quantidade de açúcar que tem cada uma destas bebidas. (EE)

NCEPE – n.º 294 – 17/01/2017

Fomos enumerando o nome de cada objeto que se encontrava na mesa, apontando: “Para esta atividade prática vamos precisar de uma balança, de tubos de ensaio e suportes, de um goblé, de um funil, de açúcar, desta cartolina com a fotografia das bebidas e das bebidas”, pegando nas bebidas que tínhamos levado:

Eu trouxe aqui umas bebidas, vocês conhecem? (EE)

É *Coca-Cola*, humm, adoro *Coca-Cola*! (Jorge)

É o *Bongo*. (Telmo)

É sumo de fruta. - Referindo-se ao *Compal*. (Maria)

É *Iced Tea*, eu gosto muito. (Luísa)

Questionamos qual a bebida que eles mais gostavam:

*Coca-cola* que bom! (Gonçalo)

Eu gosto de todos menos de *Coca-cola*, porque a *Coca-cola* faz mal! (Gustavo)

*Iced-Tea* (Luísa)

NCEPE – n.º 295 – 17/01/2017

Exploramos as conceções prévias das crianças com uma tabela de previsões (Anexo E). Esta estratégia tem a vantagem de compreender as ideias prévias das crianças, permitindo uma posterior adaptação da ação do educador, bem como dos recursos, estratégias e explorações a

realizar (Martins et al., 2009). A tabela estava organizada de forma simples, recorrendo a “imagens claras”, por tal as crianças perceberam de imediato como a preencher (Martins et al., 2009). Após terminarem, distribuimos um papel a cada duas crianças, com a palavra “açúcares” e em conjunto soletrámo-la. Distribuimos ainda uma bebida diferente a cada par. Pegando numa outra bebida como exemplo, o leite achocolatado, procuramos na embalagem a tabela nutricional. Explicamos às crianças que essa tabela nos indicava os componentes dos alimentos, ou seja, aquilo de que eram compostos. Acrescentamos que uma das informações presente era a quantidade de açúcar de cada uma dessas bebidas. Desafiámo-las a encontrarem a palavra na tabela. Reparamos que algumas crianças não o fizeram de imediato, necessitando do nosso apoio. Assumimos, assim, o papel de mediador, de “distribuidor de oportunidades” (Edwards et al., 2016a, p. 152). Ora, claro que, o par que ficou responsável por procurar o açúcar na água, nada encontrou na tabela, o que lançou o mote para a reflexão.

A atividade consistia em colocar na balança a quantidade de açúcar, que era indicada na tabela nutricional de cada bebida. Para uma melhor visualização do processo, optamos por adicionar o açúcar de pacotes de 8g. Assim, as crianças podiam fazer a correspondência do peso, uma unidade de medida convencional, ainda pouco perceptível para as crianças, com o número de pacotes, o que lhes dava uma visão mais concreta da realidade em análise. Colocamos num suporte, um número de tubos de ensaio correspondente ao número de bebidas, e na base colocamos a fotografia de cada bebida. Quando atingíamos o peso indicado na tabela nutricional, deitávamos a quantidade de açúcar pesado, no tudo de ensaio que lhe correspondia, conseguindo dessa forma visualizar as diferenças entre cada uma das bebidas. Como forma de registo íamos colocando numa cartolina, onde tínhamos colado, previamente, as fotografias das bebidas, os pacotes de açúcar usados em cada bebida, formando um gráfico. Conforme salientam Castro e Rodrigues (2008), a organização e tratamento de dados, construindo tabelas e gráficos, permite analisar os dados recolhidos, fazer combinações, comparações e descobrir diferentes possibilidades.

A primeira reflexão surgiu, a partir da tabela nutricional da água, que levou as crianças a referir que teríamos que deixar o tubo de ensaio vazio e não colar na cartolina, nenhum pacote de açúcar. Passamos para a segunda bebida. Observamos que aquela bebida tinha presente na sua composição açúcar e, por isso, ligamos a balança, colocamos o gobelé e tiramos a tara. Solicitamos às crianças a colaboração para todos os processos: “Dinis podes, por favor, carregar nesse botão do teu lado para tirarmos o peso do gobelé?”. Explicamos o que acontecia se fizéssemos tal procedimento, bem como as razões que nos levavam a efetuá-lo. Pedimos ao par que tinha a referida bebida para nos indicarem quais os números presentes em frente da palavra açúcares. Verteram o açúcar para o gobelé e, quando marcava na balança o valor correspondente, paravam. Iam despejando o açúcar do gobelé nos tubos de ensaio e iam colando os pacotes de açúcar na cartolina. Se alguma bebida não utilizasse o pacote inteiro,

então cortávamo-lo até ao local onde vertemos. Repetimos o processo para todas as bebidas. A pedido das crianças fizemo-lo também com o leite achocolatado (Anexo F).

No final refletimos sobre os resultados obtidos colocando algumas questões: “Qual a bebida que tem mais açúcar?”, “Existe alguma bebida que tenha não tenha açúcar? Qual?”, “Das bebidas que têm açúcar, qual é a que tem menor quantidade? E a seguinte?”.

À medida que íamos questionando, íamos organizando os tubos de ensaio de forma crescente segundo a quantidade de açúcar. Fizemos o mesmo com a cartolina, confrontando algumas previsões com o que, de facto, se verificava, comparando e discutindo ideias (Martins et al., 2009). Recorremos ao questionamento para aferir o impacto da atividade na tomada de consciência das crianças. A este propósito Martins et al. (2009), referem “questionar a criança, sem a pressionar é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir refletir sobre o que faz e o que observa” (p.20). Questionamos qual das bebidas escolheriam, naquele momento. Ainda que a maioria não respondesse água, obtivemos resultados diferentes dos inicialmente indicados:

Oh bebia um *Bongo*, eu queria mesmo era *Coca-Cola*, mas tem tanto açúcar. (Jorge).

NCEPE – n.º 296 – 17/01/2017

O mesmo processo foi repetido para o segundo grupo.

Nesta atividade, as crianças tiveram um papel ativo (Hohmann & Weikart, 1997)(I. Silva et al., 2016). Tratámo-las como sujeitos participativos (Ferreira, 2004, p. 14).

Para a reflexão final do dia pretendíamos explorar o espaço exterior, para apreciar o sol e o ar fresco, mas tal ideia não foi bem aceite, e tivemos de a realizar, como das restantes vezes, dentro da sala (Godinho & Brito, 2010, p. 75).

Aproveitamos o momento de relaxamento, que realizávamos sempre, ao final do dia, fazendo uso da personagem Aquiles (Anexo G) para contar uma história e conversar com as crianças sobre as suas descobertas e ideias. Nesse momento de reflexão, foi questionado às crianças o que mais tinham gostado de fazer naquele dia, manifestando a sua preferência pela atividade prática. Foram manifestando as suas ideias e pareciam conscientes dos resultados do que haviam observado. Tendo em conta que “cada atividade não se deve encerrar em si própria” (Martins et al., 2009, p. 23) decidimos continuar com este tipo de exploração.

### **À procura do açúcar natural nos alimentos**

Para iniciar esta atividade, recorremos ao uso de marionetas através das quais dinamizamos uma história adaptada de um vídeo (Educação Nutricional para Crianças<sup>3</sup>). A partir da história refletimos sobre a existência de açúcares que fazem bem à saúde, açúcares naturais, e que se podem encontrar em alguns alimentos. Recorrendo à música “Comboio da fruta”, dinamizamos o momento de transição, separando o grupo de crianças em dois.

<sup>3</sup> Consultado em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_M171ILm3xY](https://www.youtube.com/watch?v=_M171ILm3xY)

Utilizando vidros de relógio, água iodada e alguns alimentos (leite, queijo, ovo, pão, batata, laranja, banana, nozes, arroz, açúcar e manteiga), realizamos a atividade prática: “À procura dos açúcares naturais nos alimentos” (Anexo H). Para esta atividade foi tida em conta a “multiplicidade de recursos”, bem como a importância da complexificação, tanto ao nível dos processos como dos conceitos (Martins et al., 2009). Primeiramente recolhemos as previsões das crianças, que foram registadas em tabelas, onde cada criança teria de assinalar com um X os alimentos que consideravam ter açúcar natural (Anexo I). Este tipo de tabela não continha uma coluna para as conclusões, uma vez que, por ser algo novo para eles, lhes poderia provocar confusão. Partimos para a atividade prática, seguindo os procedimentos habituais e “respeitando o tempo de exploração de cada criança” (Martins et al., 2009, p. 21). Primeiro exploramos o nome dos objetos necessários. Seguidamente, solicitamos às crianças que colocassem um pouco de cada alimento no vidro de relógio, deixando o restante imediatamente atrás para o conseguirem identificar. Explicamos que água iodada ia permitir saber se um alimento continha uma substância, amido, que, através do processo de digestão, é transformado em açúcar. Para vermos se o alimento era rico em amido, eles teriam que ficar escuros quando entrassem em contacto com a água iodada. Assim, foi pedido que vertessem uma gota em cada alimento. Neste processo seguimos as linhas orientadoras de Martins et al. (2009), utilizando os termos cientificamente corretos, complementando com a explicação do seu significado. Percebemos o entusiasmo das crianças e, por solicitação delas, experimentamos em muitos outros alimentos.

Observamos, posteriormente, na área do faz-de-conta, uma conversa, induzida pelas atividades em desenvolvimento na sala,

O meu lanche é mais saudável que o teu. (Maria)

E não, tu tens bolos. (Andreia)

E tu tens muita comida! (Maria)

Mas eu não como tudo. (Andreia)

NCEPE – n.º 354 – 18/01/2017

Percebemos nesse momento que deveríamos agir como forma de melhor esclarecer o que deve conter um lanche saudável.

### **Analisando as lancheiras**

Antes do momento do lanche, foi pedido a cada criança que levasse a sua lancheira para a sala. Organizados em dois grupos, cada criança revelava o seu lanche e, o grupo tinha a oportunidade de expressar a sua opinião sobre o que naquele lanche era saudável, o que deveria ser retirado para o tornar mais saudável, ou o que deveria ser acrescentado. Como podemos observar na seguinte intervenção, enquanto a Luísa, o Jorge e a Andreia revelavam o seu lanche, as crianças aperceberam-se, previamente, que o seu lanche continha alimentos menos saudáveis

A Luísa revela o seu lanche. Tira para fora da lancheira a fruta e o iogurte, não querendo tirar os restantes. Com a nossa ajuda e incentivo, ela lá revelou que o seu lanche era composto por uma sandes, manga, um iogurte, um *iced-tea* e três pacotes de bolachas.

O teu lanche não é muito saudável porque tens muitas bolachas! (Jorge)

Mas eu não vou comê-las porque não me apetece! (Luísa)

E tens *Iced-Tea* que tem muito açúcar! (Dinis)

Chegou a vez do Jorge revelar o seu lanche. Retira da lancheira um bolo de chocolate, fazendo uma expressão de reprovação. Retira um *Iced-Tea* e volta a fazer cara insatisfeita. Comentando

Não é muito saudável o meu lanche! Ai a minha mãe é sempre a mesma! (Jorge)

Tens de ensinar a tua mãe a fazer lanches saudáveis! (Raul)

Andreia revela o seu lanche, mas tira somente a banana e o iogurte. Após insistência revela mais um leite simples, dois queijos, uma pêra e uma sandes.

A Ana tem coisas saudáveis como a fruta, o leite, o queijo, mas é muita comida! (Raul)

NCEPE – n.º 356 – 25/01/2017

Salientando Ferreira (2004), os educadores devem agir com as crianças. Nós EE participamos na exploração com as crianças, demos um exemplo do que seria um lanche ideal.

Nos dias seguintes os lanches passaram a ser analisados conjuntamente com as crianças, elegendo a lancheira mais saudável e justificando as razões da escolha (Anexo J). Contudo, fomos dizendo às crianças que comer alguns alimentos, de vez em quando, não faz mal, mas não o devemos fazer todos os dias, porque prejudica a nossa saúde.

### **Degustar e descobrir**

Durante o processo de planificação guiarmo-nos por três dimensões essenciais “social, cognitiva e afetiva” (Ferreira, 2004, p. 16). Focamo-nos bastante na área do conhecimento do mundo (I. Silva et al., 2016, p. 85), devido ao tema de investigação, como é o exemplo da experiência de aprendizagem que se segue, mas também porque entendemos que a área do conhecimento do mundo é uma área integradora que nos permitiu comunicar, enumerar, contar, comparar, representar e registar observações que evidenciam aprendizagem das outras áreas do saber.

Em grande grupo, após um momento de partilha, realizamos uma sessão de relaxamento com música calma. Aproveitamos este “carácter expressivo da música” conjugando-o “com o próprio corpo humano e, portanto, com os nossos gestos, posturas, movimentos, sentimentos e emoções” (Godinho & Brito, 2010). Explorámos uma história denominada *Sopa Verde*, de Chico (2008), recorrendo a uma TV de papelão, para apresentação das imagens, que íam aparecendo à medida que íamos contando a história (Anexo K).

No final da história, em grande grupo, refletimos sobre a importância dos legumes e das frutas na nossa alimentação. Dessa reflexão foi lançada a proposta de confeccionarmos uma

salada, para acompanhar o prato ao almoço. Cada criança escolheu os legumes/futa, a seu gosto, entre os que disponibilizamos: alface, rúcula, milho, cenoura, repolho, couve roxa, agriões e tomate. Foi cedida a cada criança uma tigela identificada com o seu nome. Cada criança colocou na tigela os alimentos que queria. Acrescentaram umas gotas de azeite e vinagre e degustaram no almoço.

A degustação de fruta e legumes foi proporcionada em momentos diferentes, mas seguindo os mesmos procedimentos. Os alimentos foram espalhados numa das mesas de trabalho (nas devidas embalagens) e, enquanto as crianças exploravam de forma acompanhada as áreas e os materiais, eram solicitadas para realizarem um jogo. O jogo consistia em colocar uma venda e tentar adivinhar o alimento que estavam a experimentar. No final, já com os olhos desvendados, as crianças escolhiam um alimento.

Considerámos que a instituição deveria incluir no lanche uma peça de fruta pois acreditamos que tornaria a refeição mais equilibrada e ajudaria a criança a criar o hábito de a consumir. Observou-se que as crianças passaram a incluir a fruta no lanche, pedindo aos pais para a colocarem. Quando levavam fruta era a primeira coisa que nos diziam quando chegavam à instituição.

### **3.2.3. Avaliação de processo**

Neste ponto do nosso trabalho desenvolvemos de forma crítica uma reflexão relativamente ao estágio na EPE, referindo as nossas conquistas, mas também as dificuldades.

Uma conquista foi, com as poucas possibilidades que tínhamos, termos conseguido reorganizar e enriquecer o espaço, alterando a sua disposição, aumentando as suas áreas e enriquecendo-o com novos materiais, recolhidos muitos deles da natureza e outros elaborados por nós.

Uma das nossas dificuldades foi o controlo do grupo, uma vez que se revelou bastante “agitado”, havendo mesmo momentos de brigas violentas. Pensamos que a rotina também favorecia estes comportamentos. A partir de uma reflexão inicial com as crianças, surgiu o quadro dos direitos e dos deveres, e o quadro das presenças, a identificação das diversas áreas e a distribuição ecológica por área (número de crianças/espaço e materiais existentes). Estes aspetos beneficiaram a relação e favoreceram as interações e a autorregulação das crianças. Ainda que existissem, de vez em quando, momentos de brigas, estes passaram a ser menos violentos e frequentes.

As paredes, que inicialmente estavam vazias, passaram a estar preenchidas com pictogramas, explorados com as crianças, com trabalhos elaborados por elas e outros recursos complementares.

Conseguimos explorar atividades diversificadas, que integravam as áreas do saber de forma holística e que atribuíam à criança um papel ativo. Conseguimos criar momentos de

transição tranquilos, o que favoreceu o comportamento do grupo. Participávamos nas brincadeiras com as crianças, conquistando a sua confiança e carinho. Tivemos a preocupação de não impor nada, mas antes propor, negociar e refletir com as crianças e os adultos.

Exploramos materiais distintos e do agrado das crianças, como foi o exemplo de fantoches, do jogo *Twister*, da TV de papelão, os tabuleiros para o jogo dos obstáculos. Realmente, nos momentos de exploração partilhada das áreas, as crianças estabeleciam preferência por estes materiais, pela novidade e pela diversidade de exploração que ofereciam.

Das estratégias utilizadas, a que consideramos que teve maior sucesso foi o momento de relaxamento, ao final do dia, com o Aquiles. Para as crianças foi um momento totalmente novo e diferente. Estas esperavam com ansiedade o final do dia para poderem usufruir daquele momento. Recolhemos opiniões bastante positivas das crianças, como por exemplo “Que fixe, esta semana vem o Aquiles!”. Todos os dias falavam na personagem, fosse para perguntar se vinha, para conjeturar sobre quem a interpretava ou até mesmo para conversar sobre a história ou poema que ele contava. No fim do estágio, as crianças chegaram mesmo a pedir se poderiam ficar com o fato do Aquiles na área do faz de conta, uma vez que “gostava[m] muito dele”. Certamente que cedemos à sua vontade, proporcionando também um enriquecimento dessa área.

Uma outra exploração, com bastante sucesso, foi a elaboração das espetadas de fruta, a degustação da fruta e interpretação de que é importante trazer uma fruta para o lanche. Realmente observamos que após esta exploração, as crianças passaram a levar mais vezes fruta, manifestando, todos os dias, logo pela manhã, com bastante alegria, a sua lancheira e dizendo: “Cristiana hoje trouxe fruta para o lanche, o meu lanche é mais saudável!”. Uma mãe chegou mesmo a congratular-nos por esta atividade, uma vez que o filho passou a pedir para levar fruta para o lanche, coisa que antes não acontecia.

Relativamente à investigação em curso, percebemos, a partir das atividades desenvolvidas e das observações realizadas, que as escolhas das crianças eram influenciadas pela publicidade, expressando, na maioria dos casos, preferência pelos alimentos veiculados pelos *media*. Também os seus lanches eram compostos por este tipo de alimentos. Estes dados foram recolhidos através das EEA “Classificando alimentos” e “Desenhos animados com publicidades”. Nelas podemos observar que as crianças estabeleciam preferência por alimentos publicitados (*Compal Essencial*, sumo *Trina* e *Manhãzitos*). Observamos na área do gosto, alimentos maioritariamente publicitados. Percebemos, quando passamos o filme, que as crianças conheciam os anúncios, manifestando o reconhecimento das falas, repetindo-as, cantando as suas músicas e verbalizando o seu interesse pelo alimento. Pela EEA “À procura do açúcar nas bebidas” conseguimos detetar que as crianças reconheceram que a maioria dos alimentos publicitados não são saudáveis. Observamos tais factos, essencialmente, pela voz das crianças, verificando que, após estas EEA, os alimentos que escolheram consumir eram diferentes dos escolhidos antes das

EEA, como podemos confirmar na verbalização do Jorge: “Oh bebia um *Bongo*, eu queria mesmo era *Coca-Cola*, mas tem tanto açúcar!”. Ainda recorrendo a esta EEA, as crianças desconstruíram a percepção que anteriormente tinham, como revelou a Maria: “Tem fruta, por isso é saudável”.

Com a EEA “À procura do açúcar natural nos alimentos” as crianças confirmaram que o nosso corpo necessita de açúcares para funcionar, mas de um tipo de açúcares mais saudáveis. Comprovaram a existência de açúcares naturais que se encontram presentes em alguns alimentos já por eles conhecidos.

Pela EEA “Degustar e descobrir” as crianças tiveram oportunidade de descobrir novos alimentos e novos sabores. Também, pela EEA “As lancheiras em análise”, as crianças puderam discutir e confrontar ideias, demonstrando uma percepção avançada do que era um lanche saudável, como podemos ler na verbalização do Raul: “A Ana tem coisas saudáveis como a fruta, o leite, o queijo, mas é muita comida!”. Observamos um despertar de interesse por fruta, uma vez que, após estas EEA as crianças passaram a introduzi-la nos seus lanches.

### **3.3. A ação educativa em contexto de 1.º CEB**

No ponto que se segue iremos apresentar uma breve caracterização do contexto de 1.º CEB onde desenvolvemos o estágio. Nela procuramos analisar o ambiente educativo ao nível das seguintes dimensões: grupo de crianças, espaço, tempo e interações. A caracterização do grupo de crianças sustenta-se nas observações realizadas e nas questões que lhes fomos colocando como forma de perceber a sua preferência pelas áreas disciplinares e o seu sucesso académico.

A análise das dimensões foi realizada tendo em conta o Protocolo de Marzano (Marzano et al., 2013), cuja utilização se explicitou na secção da metodologia. Este documento leva-nos a refletir sobre diferentes dimensões, tanto do ponto de vista do professor como do aluno, apresentando-nos mesmo escalas e questões para reflexão. Refletimos, seguidamente, sobre as dimensões espaço, tempo e interação, complementando com a opinião de alguns autores de referência.

#### **3.3.1. Caracterização do contexto**

O centro escolar onde realizamos a PES do 1.º CEB, ficava situada na cidade de Bragança, numa zona residencial, ligeiramente deslocada do centro, num local pouco movimentado, sendo por isso um local seguro. Tratava-se de uma instituição pertencente à rede pública de educação, que acolhia 255 crianças de EPE (dos 3 aos 6 anos) e do 1.º CEB (dos 6 aos 11 anos).

O edifício era de construção bastante recente (2009/2010), tendo entrado em funcionamento em 2010/2011. A estrutura estava organizada em dois espaços distintos, o Jardim de Infância (à direita) e o 1.º CEB (à esquerda), com um corredor central. Era constituído por vinte salas de aula ou atividade, dez dedicadas ao 1.º CEB, quatro utilizadas pela EPE, duas

destinadas à Componente de Apoio à Família (CAF) e quatro direcionadas ao trabalho da expressão plástica (uma para a EPE e três para o 1.º CEB). Na área da EPE encontrava-se um polivalente utilizado para a continuidade das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). Existiam, ainda, o refeitório e outras salas (uma sala de reuniões, uma sala de coordenação, uma sala destinada ao pessoal docente e outra ao pessoal não docente, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, três salas de recursos e uma de cuidados médicos para os alunos). A instituição tinha um parque infantil especialmente destinado à EPE.

Relativamente ao espaço destinado ao 1.º CEB, este era constituído por dois pisos. No piso superior situavam-se, uma biblioteca, salas de aula (em funcionamento para crianças do 3.º e 4.º anos), casas de banho e um espaço exterior com relvado e campo de futebol e basquetebol. No piso inferior existiam também salas de aula (em funcionamento para o 1.º e 2.º anos), o refeitório, casas de banho e um recreio extenso, apetrechado com um pequeno parque infantil.

A instituição tinha, ainda, destinado aos seus trabalhadores, um parque de estacionamento com 32 lugares.

O estágio de 1.º CEB realizou-se com um grupo de crianças que frequentavam o 1.º ano. Em seguida, analisam-se as dimensões: grupo de crianças, espaço, tempo e interações.

### **Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por vinte e seis crianças, prevalecendo o sexo feminino, com dezasseis raparigas, e dez rapazes. Caraterizava-se por ser um grupo agitado, em que se observavam interações menos positivas entre criança-criança e criança-adulto. Ainda que pequenas em termos etários (6 anos), algumas crianças apresentavam histórias de vida complexas, o que influenciavam o seu comportamento, a sua aprendizagem e a sua atitude/opinião relativamente à escola. Segundo informações cedidas, algumas crianças apresentavam falta de maturidade para a sua idade (diagnosticada pela psicóloga), havendo algumas crianças muito carentes em termos afetivos. Era um grupo extremamente heterogéneo ao nível do desenvolvimento, tanto nos conhecimentos (existindo crianças a trabalharem conteúdos diferentes), como no ritmo de trabalho (observando-se crianças rápidas e com iniciativa própria, outras que necessitavam de maior apoio e motivação e, ainda, um grupo que, muitas vezes, mesmo com apoio se recusava a trabalhar).

Relativamente às áreas do saber, as crianças estabeleciam preferência pela expressão e educação físico-motora (dezasseis crianças), seguida de estudo do meio (seis crianças), a matemática (duas crianças), expressão e educação musical (uma criança) e expressão e educação plástica (uma criança). Nenhuma criança indicou preferência pelo Português.

Analisando, de forma muito genérica, o grupo de crianças relativamente ao tema a investigar, mais especificamente ao seu peso corporal, à primeira vista detetamos uma criança

com excesso de peso, mas não com obesidade. Apercebemo-nos de uma outra criança com baixo peso. As restantes crianças pareciam apresentar peso normal.

Como forma de conhecer os hábitos alimentares das crianças e das suas famílias aplicamos um questionário aos pais (Anexo A). Dos vinte e um questionários obtidos, a maioria foram respondidos pelas mães das crianças (85,7%) e, do total, aproximadamente 57%, corresponderam a crianças do sexo feminino e, maioritariamente, com 6 anos. Constatamos que as famílias e as crianças estavam expostas à publicidade, uma vez que 100% viam TV, ou usavam Tablet, ou computador ou telemóvel. Dos inquiridos (mães, pais ou outro), 38% estavam expostos aos *media* uma hora por dia, enquanto que este valor nas crianças se mantinha, com 42,9%. Os programas televisivos mais assistidos pelas crianças eram os desenhos animados. Os inquiridos consideravam que os filhos (com 33,3%) eram mais influenciados pela publicidade do que eles (com 19%), uma vez que, como justificaram três inquiridos, quando as crianças veem “um anúncio” com um “grau de qualidade”, este “induz o desejo de ter”, o que leva a criança a pedir “com frequência para comprar produtos que vê na televisão” e solicitar “alimentos que na sua embalagem tem ilustrações dos desenhos animados que assiste na TV ou *tablet*”. De uma forma geral, a alimentação das crianças era mais regulada do que a alimentação dos adultos, uma vez que estes omitiam algumas refeições. Ainda assim, a ceia era das refeições menos realizadas tanto pelos adultos como pelas crianças. De acordo com as respostas, os alimentos mais consumidos pelas crianças (quatro ou mais vezes por semana) eram a água (100%), seguida do leite (90%) e da sopa (76%). Os alimentos mais selecionados na secção dos nunca consumidos foram as hamburgers (60%), a pizza (43%), os alimentos com açúcar adicionado (33%), o queijo (20%) e os alimentos integrais e leguminosas (19%). Os alimentos publicitados mais consumidos, de quatro ou mais vezes por semana, eram o leite achocolatado (24%), os cereais *Chocapic* (22%), o *Leite dos Açores* e o *Queijo Vaca que Ri* (21%), o *Queijo Babybell* (17%), o pão da *Panrico* (12%), o chocolate *Kinder* (7%) e por último, com igual percentagem (6%), os *Manhãzitos Panquecas*, a gelatina e os iogurtes *Yoco*. Os alimentos mais consumidos, entre uma a três vezes por semana, eram a gelatina (82%), os douradinhos da *Pescanova* (76%), seguidos dos iogurtes *Yoco* (67%), o pão da *Panrico* (62%), as bolachas *Oreo* (59%) e os *Manhãzitos Panquecas* e os cereais *Chocapic* (56%). Constatamos que muitos dos alimentos publicitados são igualmente consumidos, mas na versão de marca branca, como é o exemplo do *Leite dos Açores*, os Iogurtes *Grego* e *Corpos Danone*, os chocolates *Ferrero Rocher*, as pizzas *Galbani*, os produtos da *Iglo* e muitos outros. Os inquiridos (81%) consideram que a alimentação da criança era saudável.

Como forma de reflexão salientamos que as nossas observações não foram tão otimistas como as respostas obtidas nos questionários. Embora as refeições (lanches) da instituição fossem diversificados e razoavelmente saudáveis (com um pão e uma peça de fruta) existiam crianças que complementavam com lanches levados de casa, bem menos saudáveis. As crianças levavam lanches repletos de açúcares e gorduras, com muitos chocolates. Observamos

frequentemente alimentos publicitados presentes nos lanches das crianças, como: bolachas recheadas com chocolate *Milka*, *Tuc*, *Oreo*, *Dinossauros*, *Manhãzitos* e *Manhãzitos panquecas*, *Bollycao*, sumo *Bongo*, *Compal*, iogurtes *yoco* e *Danoninho*. Levavam também chocolates, gomas e rebuçados, consumindo muitas vezes logo pela manhã.

Refira-se, ainda, que grande parte do grupo almoçava sempre na escola, o que significa que a sua alimentação, era regulada.

No ponto que se segue analisamos de forma mais aprofundada o espaço sala.

### **Caraterização do espaço**

A sala tinha boas condições, estava bem equipada (com quadro de marcador, quadro interativo, computador, projetor, paredes com material próprio para afixação, mesas e cadeiras em boas condições) e tinha grande luminosidade natural.

A sala estava disposta por filas, por isso não facilitava o movimento, as interações e o trabalho em grupos. A circulação do professor também era dificultada por esta organização. O acesso a materiais também não estava acessível às crianças, uma vez que se encontravam em armários, nos cantos da sala e parapeito das janelas. Ou seja, distantes dos lugares das crianças. Esta disposição dificultava e prolongava os momentos de transição e não era favorável, seria mais positivo se estivesse disposta em “grupos de três ou quatro elementos, sentados à volta de uma mesa redonda” (P. Morais, 2017, p. 164).

A sala de aula apresentava nas paredes uma decoração que auxiliava a aprendizagem dos alunos (em nosso entender até excessiva), com as letras do alfabeto e os números até dez. O painel de afixação continha trabalhos, maioritariamente realizados pelas professoras. Existia pouca afixação de trabalhos realizados pela criança. As tecnologias presentes na sala eram utilizadas pelas professoras, não se observando a sua utilização pelas crianças.

Não se observou uma reorganização das crianças em grupos por forma a facilitar novas aprendizagens, nem o fornecimento de orientações por parte do professor sobre uma ou mais habilidades cognitivas apropriadas para cada uma das aulas. A disposição das crianças pelo espaço assentava no nível de desenvolvimento dos seus conhecimentos. As crianças com mais dificuldades e as mais perturbadoras situavam-se no fundo da sala e as crianças mais desenvolvidas em termos de aprendizagem, na frente.

Pensamos que a organização da sala poderia seguir outra estrutura que favorecesse o trabalho cooperativo, como por exemplo a organização em grupos de trabalho.

Seguidamente refletimos de forma mais aprofundada sobre a organização do tempo/rotina.

### **Caraterização do tempo/rotina**

Não se percebia o envolvimento dos alunos na elaboração das rotinas e procedimentos da sala de aula. Na instituição, o tempo era organizado pelo professor de cada sala. Relativamente à sala onde estagiamos, o tempo era excessivamente compartimentado. Organizava-se em tempo de trabalho e tempo de recreio ou almoço. As crianças entravam às 9h, explorando da parte da manhã duas áreas de conteúdo, o Português e a Matemática, com um intervalo entre elas. A hora de almoço estendia-se desde as 12h30 às 14h00, havendo o trabalho das áreas de Português e/ou Matemática e uma hora destinada ao trabalho das Expressões e do Estudo do Meio (em dias distintos). Após as 16h00, as crianças tinham atividades extracurriculares.

Não se observaram momentos de construção partilhada das regras de funcionamento e/ou procedimentos a ter na sala. Estas foram definidas pela professora e foram incorporadas pelas crianças. De vez em quando, estas eram lembradas, sendo, as crianças solicitadas a dizê-las. Existiam sinais por parte do professor, quando estas não eram cumpridas. Não presenciamos reuniões de sala de aula para repensar as regras e procedimentos. As professoras concentravam-se em procedimentos, essencialmente, para trabalhos individuais.

No que respeita ao tempo, consideramos que este poderia ser repensado e suavizado. Poderia haver um momento dedicado à criação de regras pensadas e refletidas pelas crianças, no sentido de as responsabilizar pelos seus deveres e ajudá-las a adequar o seu comportamento na sala.

Seguidamente refletimos relativamente às interações, tanto adulto-criança como criança-criança.

### **Caraterização das interações**

As observações realizadas focaram-se, essencialmente, na professora auxiliar da sala, e não na interação da professora cooperante uma vez que foi sempre aquela que interveio durante os nossos momentos de observação.

Utilizando a expressão de Peterson (2003), o professor tomava uma postura de rígida, o professor tinha o papel de “emissor” e as crianças de recetor (p. 33). Queremos com isto dizer que observamos uma postura rígida, deixando pouco espaço para a interação entre criança-adulto e criança-criança. Não se observaram momentos de uso de meios formais ou informais para atribuir pontuações às crianças. Estas eram expressas nas fichas de avaliação. Inerente a este perfil de professor, a comunicação ocorria praticamente de forma “unidirecional”, ou seja, “a interação professor-aluno” era alta, estando a comunicação centrada no professor (Lima, 2017).

A análise reflexiva e crítica dos conteúdos em estudo era vista apenas como utilização precisa e clara da informação. Não se revelava, muito evidente, a reflexão coletiva com as crianças. Elas envolviam-se mais em tarefas de execução. Não se observaram momentos de identificação dos conhecimentos prévios das crianças.

Como anteriormente descrevemos, não se registaram momentos de organização em grupos para o estudo e reflexão de alguns conteúdos. As atividades de reflexão eram realizadas pela resolução de exercícios de aplicação semelhantes aos estudados anteriormente.

Raras foram as vezes que observamos as professoras a apoiar o aprofundamento dos conhecimentos das crianças, de forma interativa e partindo dos seus saberes anteriores. As atividades apresentadas eram, essencialmente, as do manual, mas realizadas de forma mecânica. Observamos, algumas vezes a professora a pedir a determinados alunos a revisão de alguns conceitos.

Relativamente às estratégias utilizadas, pelas professoras, para estimular o interesse e envolvimento das crianças, nem sempre o tempo de resposta dado às crianças era suficiente. O ritmo poucas vezes era alterado, apresentando-se sempre acelerado. As transições entre atividades eram claras e nítidas, ocorrendo essencialmente pelo fechar de um manual e o abrir de outro.

Analisando o comportamento das professoras, este apresentava emoções maioritariamente negativas. Raros eram os incentivos por parte do adulto, chegando a haver mesmo comentários pejorativos.

Especificando as interações criança-criança, não existia trabalho em equipa, muito devido ao trabalho desenvolvido ser centrado em tarefas individuais, não havendo espaço para trabalho de pares, nem de grupo. As crianças tinham uma atitude também ela individualista, chegando a tapar o seu trabalho para que os colegas não “copiassem”. Os trabalhos práticos ou experienciais eram negligenciados. Consideramos que havia necessidade de maior trabalho cooperativo, de interações mais positivas e cuidadas, com intenção de favorecer a criança e a sua aprendizagem. Existia necessidade de redefinição das estratégias de ensino.

Seguidamente apresentamos a descrição das EEA, fundamentando a prática educativa e investigativa, em autores de referência.

### **3.3.2. Experiência de Ensino-Aprendizagem em 1.º CEB**

Neste contexto houve menos oportunidades para a exploração do tema em estudo, uma vez que não era considerado relevante, ser abordado neste contexto pelas professoras cooperantes. Contudo, aos poucos e com alguma persistência, conseguimos trabalhá-lo, realizando atividades muito semelhantes às desenvolvidas na EPE, adaptando e interligando com os conteúdos a abordar.

Em todas as nossas intervenções houve preocupação de proporcionar à criança a “descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”, sempre em constante interligação entre teoria e prática (Assembleia da República, 1986). Tentamos seguir uma linha “construtivista e ecológica”, dando um papel ativo e “dinâmico” à criança na

construção “do seu próprio conhecimento e desenvolvimento” (Baptista, 2002). Com o referencial (Peterson, 2003), pretendíamos ver as crianças como “sujeito e não objecto” (p. 37). Neste sentido, pretendíamos pensar “fora da caixa”, no sentido de inovar e fazer diferente daquilo que as crianças estavam habituadas (Lima, 2017, p. 53). Reconhecemos que a criança teve um percurso de vida até ao momento e, por tal, queríamos conhecer os seus conhecimentos prévios, intervindo a partir do que lhes era mais próximo (Formosinho, Monge, & Oliveira-Formosinho, 2016; Ministério da Educação, 2004). Em todas as intervenções proporcionamos a exploração de materiais manipuláveis, algumas vezes materiais estruturados, mas também muitos construídos por nós, que levassem a um conhecimento mais dinâmico e ativo (Peterson, 2003). Valorizamos o trabalho prático e investigativo, realizado pelas crianças (Lima, 2017; Peterson, 2003). Estas estratégias foram utilizadas também para o desenvolvimento de interações positivas entre crianças e para a realização de trabalho em pares ou em pequenos grupos.

Nos pontos que se seguem descrevemos de forma aprofundada cada uma das EEA desenvolvidas, cruzando a prática educativa com a visão de alguns autores de referência (Baptista, 2002; Lima, 2017; P. Morais, 2017; Peterson, 2003) e com os Programas e Metas para o Ensino Básico.

### **Classificando alimentos**

Estando perto da páscoa foi-nos pedido que, durante toda a semana, planificássemos os conteúdos tendo como tema de fundo a páscoa. Pediram-nos concretamente que contássemos uma história e fizéssemos perguntas de interpretação, que partilhássemos as tradições da páscoa da nossa cidade natal, que elaborássemos algum trabalho manual relacionado com isso e que, para a área da matemática, realizássemos a revisão dos tipos de gráfico. Sabendo que, conforme salientam Edwards et al. (2016a), devemos abolir das escolas de hoje, os dias de calendário, mas sem autonomia para o fazer, planificamos uma semana de modo a abordar o tema, sem o valorizar excessivamente.

Elaboramos a planificação de trabalho partindo da área do Português, guiando-nos pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), com um trabalho mais dedicado à audição e leitura e ao “reconto” de textos no âmbito do domínio “iniciação à educação literária” (Buescu et al., 2015, p. 10). Completamos com um trabalho na área da matemática, no conteúdo “gráfico de pontos e pictograma”, expresso nas Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática (MCEBM) no domínio da “organização e tratamento de dados”, subdomínio da “representação de dados” e com o objetivo geral de “recolher e representar conjuntos de dados” (Bivar et al., 2012). Enriquecemos a exploração com a área do estudo do meio, considerando o “Bloco 1 – À Descoberta de Si Mesmo”, mais especificamente para “os seus gostos e preferências” (Ministério da Educação, 2004, p. 105). Completamos com o trabalho do “recorte, colagem, dobragem” expresso no Programa de Educação e Expressão

Plástica (PEEP), no “Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão”; com as “construções” presentes no PEEP, no “Bloco 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes” e ainda com o “desenho” expresso no PEEP, no “Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies” presentes no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico (PEMEB) (Ministério da Educação, 2004)

Iniciamos a semana com a exploração da história: *Os ovos misteriosos* de (Soares & Bacelar, 1994). Antecipadamente foi impressa a capa do livro duas vezes, recortando cada cópia em vinte e seis pedaços. Pegamos numa das cópias e colamos cada pedaço numa folha A4 branca, na posição equivalente à da capa da obra, enquanto a outra encadernamos. Utilizamos um tamanho adequado.

Antes do conto da história utilizamos, como era habitual, a Educação e Expressão Plástica (EEP) como o mote para o trabalho de outras áreas (Ministério da Educação, 2004). Utilizamos esta estratégia com o intuito de criar, incentivar e despertar interesse na criança (Peterson, 2003, p. 78). Distribuímos uma folha branca com um pedaço da capa do livro, a cada criança, pedindo que, a partir desse pedaço imaginassem, recorrendo ao desenho, o resto da capa do livro. Não foi expressa uma obrigatoriedade do tipo de material e cor a usar, uma vez que permitimos que cada criança optasse pelos que “melhor se adequam à sua sensibilidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 92). As crianças imaginaram o conteúdo da história, visto que, segundo E. Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011) “ser capaz de antecipar conteúdos (...) é uma característica de um bom leitor, que deve ser treinada” (p. 9). Quando terminaram, as crianças montaram o *puzzle* (da outra capa encadernada), revelando assim a história a explorar.

Segundo E. Silva et al. (2011), o professor apresenta-se como fundamental na criação do interesse pela leitura, por tal, é importante a estratégia que seleciona para o fazer. O conto da história foi realizado recorrendo a uma leitura expressiva. Nos momentos de quadra introduzimos um ritmo de forma a poderem ser cantadas, acompanhadas de viola, pois como se refere no PEEM (Ministério da Educação, 2004), “a prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo” (p. 67). No final da história revelamos que mais um ovo surgiu, mas que aquele era especial. Demonstramos que era um ovo de chocolate. Para não contrariar o tema escolhido realizamos uma colaboração entre adultos (colegas de estágio). No final da história um professor (disfarçado de coelho) entrou na sala e “roubou” o ovo de chocolate.

Recordando a parte final da história contada, a professora estagiária (PE) mostrou-a, escrita em papel de cenário, mas com lacunas. Esta estratégia foi selecionada, visto que “o recurso a elementos que facilitam a compreensão, como esquemas ou outros organizadores gráficos, constituem procedimentos que aumentam a capacidade de compreensão em leitura” (E. Silva et al., 2011, p. 9). Distribuída uma imagem a cada par de crianças, que preencheram as lacunas com as respetivas imagens em falta e cantaram a música com o acompanhamento da

viola. Salientamos, mais uma vez, a importância da música para o desenvolvimento da criança (Lima, 2017). Reconhecendo que a voz se caracteriza como um “instrumento primordial, [este é] na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura” (Ministério da Educação, 2004, p. 68). Este foi o mote para uma leitura a pares, de um excerto da história, uma vez que “a leitura de textos pelo professor não deverá constituir um monólogo, mas fazer parte de uma atividade de interação sistemática com as crianças” (MEC, s/d, p. 3).

Para criar um ambiente imagético, que permitisse às crianças idealizar a figura do animal que estaria dentro do ovo de páscoa, foram dadas, a cada par de crianças, diversas imagens com elementos de corpos de animais. Mostramos um exemplo do que poderia ser o resultado final, um animal por nós denominado *Patoelbo*. As crianças selecionaram as partes do corpo a usar e uniram para formar um novo animal. Foi cedido um formulário, que iria ser o bilhete de identidade desse animal, para o preencherem, criando a sua representação física, o respetivo nome, a alimentação e o local onde vivia. Solicitamos que as crianças apresentassem os trabalhos aos colegas. Este tipo de atividade proporciona um clima de interesse e motivação, criando gosto e empenho por parte das crianças, muito devido ao seu caráter ativo (Ministério da Educação, 2004).

Reconhecemos que as crianças gostaram da leitura desta história, pelos comentários que fizeram. Além disso, uma das crianças foi requisitar o livro à biblioteca por lhe ter despertado tanto interesse.

Para dar continuidade à EEA, dissemos que o coelho muito engraçado e esperto (o professor disfarçado que “roubou” o ovo), nos tinha devolvido não um, mas vinte e seis ovos de chocolate, só que não eram reais, mas sim de papel (retirados de folhetos de supermercado). Foi distribuída a cada criança uma folha A3, uma vez que, como refere o Ministério da Educação (2004), “os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida” (p. 92). Esta apresentava-se dividida em duas partes devidamente sinalizadas, uma parte com uma mão identificativa de “não gosto” e outra com uma mão identificativa de “gosto”. Foram distribuídas algumas colas em número inferior ao de crianças para criar interações, visto observarmos alguma incapacidade de partilhar. Inicialmente, foi solicitado que classificassem o alimento (ovo de chocolate) como “gosto” ou “não gosto”. Posteriormente, foi cedido a cada criança um saco pequeno com recortes de alimentos de todos os tipos (refrigerantes, bolachas, iogurtes, fruta, legumes, pizzas, entre muitos outros) e alguns produtos conhecidos pela marca. Todas as crianças tinham os mesmos alimentos. Antes de começarem a exploração foram apresentados os símbolos da folha, chegando à conclusão que do lado direito teriam de colocar os alimentos que não gostavam e do lado esquerdo os que gostavam. As crianças perceberam a lógica da exploração, partindo para a elaboração da sua lista de alimentos. À medida que iam realizando a

exploração, íamos registando algumas opiniões relativamente aos alimentos que colavam, como podemos observar na seguinte descrição:

Luísa pega no recorte do alimento gelado:

Gosto muito de gelado porque é muito bom (Luísa).

Luísa cola o gelado na secção do gosto. Pega no recorte seguinte, que é o tomate:

Tomate não gosto. Na salada nunca provei. Só a mãe e o pai comem. Eles nunca me deram para eu experimentar (Luísa).

Mas se nunca experimentaste, como sabes que não gostas? (PE)

Não gosto, deve saber mal! (Luísa)

Luísa cola o tomate na secção do não gosto. Após terminar a sua exploração a estagiária questionou-a:

Luísa, qual desses alimentos é o teu preferido? (PE)

Gosto mais do sumo *Trina* e de chocolates (Luísa)

Qual o alimento que menos gostas? (PE)

Brócolos, não gosto nada de brócolos. Também não gosto de peixe, nenhum! Faz cara de desaprovação (Luísa)

NC1.º CEB – n.º 46 - 3/04/2017

Após a classificação, “partimos” para a construção de um gráfico de pontos, individual, recorrendo a folhas policopiadas, revelando o número de alimentos que as crianças gostavam e o número de alimentos que não gostavam (Anexo L). Reconhecendo que é bastante importante que as crianças percebam que os conteúdos matemáticos se podem aplicar no seu dia a dia (Damião et al., 2013), criamos uma ligação entre a matemática e as vivências quotidianas das crianças, com vista à “análise do mundo natural” e “interpretação da sociedade” (Damião et al., 2013). Desta exploração observamos que, mesmo reduzindo o número de alimentos, as crianças sentiram dificuldade na sua contagem. Fazendo a correspondência dos alimentos na folha de registo, apoiámo-las, indicando que poderiam fazer uma cruz, no alimento que já tivessem contado.

Partilhamos algumas especificidades culturais, de outras zonas do país, como foi o exemplo da apresentação das tradições da páscoa em Guimarães, recorrendo a uma apresentação PowerPoint, uma vez que é importante introduzir e promover o contacto com as novas tecnologias (Lima, 2017), para que as crianças revelem interesse em as utilizar.

Posteriormente, de forma livre e individual, as crianças preencheram uma parte de um *puzzle* de um ovo da páscoa. Salientamos a importância da “exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica”, uma vez que, “não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como também lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Ministério da Educação, 2004). Reconhecemos, sustentadas no PEEP, à “possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais

importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista” (Ministério da Educação, 2004). Recorremos a uma diversidade de técnicas (recorte, colagem e dobragem) e de materiais (tecidos, papéis, botões, lãs e outros), para a construção ovo que iria enriquecer um cartaz alusivo à páscoa.

### **História com publicidades**

Num período de férias, com o conteúdo de trabalho estabelecido, procedemos à planificação da intervenção de uma semana completa, explorando o tema de investigação. Planificamos a semana procurando a interdisciplinaridade. Exploramos, para o Português, o conteúdo dos “dígrafos”, focando-nos nos consonantais lh e nh, presente no PMCPEB no domínio “leitura e escrita”, com o objetivo de “Conhecer o alfabeto e os grafemas” (Buescu et al., 2015, p. 45). Para a área da matemática planificamos tendo em conta o conteúdo “dias da semana” e “meses do ano”, presente nas MCEBM, com o domínio da “geometria e medida GM1”, com o subdomínio da “medida” e com o objetivo geral “medir o tempo” e planificamos ainda tendo em conta o conteúdo “números naturais até 100”, presente nas MCEBM, com o domínio “números e operações NO1”, com o subdomínio “sistema numeral e decimal” e com o objetivo geral “descodificar o sistema de numeração decimal” (Bivar et al., 2012). Para a área do estudo do meio baseamo-nos no “Bloco 1 – À Descoberta de si Mesmo”, segundo o PEMEB, com enfoque para “a saúde do seu corpo”(Ministério da Educação, 2004). Para a área da educação e expressão plástica planificamos tendo em conta o conteúdo “digitinta”, com o “Bloco 2 - Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies”, mais precisamente para “pintura” no que refere às “atividades de pintura sugeridas” (Ministério da Educação, 2004).

Torna-se cada vez mais importante refletir criticamente sobre o mundo em que vivemos, mais precisamente no que se refere aos “conteúdos digitais e aos média”, uma vez que estamos numa geração de informação abundante, em que uma leitura crítica se torna cada vez mais importante para o sucesso de cada um, tanto pessoal como profissionalmente (Lima, 2017, p. 81).

Como forma de perceber a influência da publicidade nas crianças, replicamos a atividade que havíamos desenvolvido em EPE, mas de forma diferente. Contamos a história *A casa da mosca fosca*, de Mejuto e Mora (2016) com intervalos publicitários. Em casa, recorrendo a um vídeo do conto da história<sup>4</sup>, cortámo-lo, excluindo partes que não nos interessavam. Dividimos esse excerto em quatro partes e, no final de cada parte, incluímos um intervalo publicitário com três publicidades diferentes. Nenhum anúncio se repetia nos diferentes intervalos. As marcas incluídas foram: *Oreo*, *Milka* (bolachas), *Trina*, *Babybel*, *Vaca que Ri*, *Coca-Cola*, *Fanta*, *Tulicreme*, *Manhãzitos*, *Compal Essencial*, *Compal* (sumos).

---

<sup>4</sup> retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UuWltczCfyc>

Antes da visualização da história exploramos o seu título, dando enfoque à palavra “fosca”, refletindo sobre o seu significado com a personagem habitual que criamos para contar histórias, a *Professora Robot*. Distribuímos uma folha A4 a cada criança, já com um elemento adicionado (óculos), e cada criança imaginou como seria a Mosca Fosca, incluindo, na sua criação, os óculos. Refletimos, assim, sobre a importância do desenho ser trabalhado desde muito cedo, começando de forma livre e, introduzindo aos poucos “materiais/suportes de atividade sugerida” (Ministério da Educação, 2004).

Procedemos à visualização da história levada pela *Professora Robot*. Em todas as nossas explorações tentamos diversificar as estratégias de conto, uma vez que “o uso de práticas variadas de trabalho, [exercita] diferentes capacidades, desenvolve o processo de compreensão dos textos” (E. Silva et al., 2011, p. 11).

Observamos que os intervalos publicitários levavam a momentos de grande agitação, em que as crianças falavam acerca de, cantavam as suas músicas, estabeleciam preferências e revelavam o gosto por participar nas campanhas enunciadas.

Após a exploração descrita, de forma individual, foi cedida uma folha branca, cola e um saco com um conjunto de alimentos retirados de folhetos de supermercado (com alimentos publicitados, com alimentos semelhantes, de marcas brancas, e escolhas saudáveis). Cada criança construiu a refeição que desejava no momento, colando só os alimentos que lhe apetecia comer. Observamos que alguns alimentos estavam presentes na publicidade e que as crianças os conheciam, como podemos observar na nota de campo que se segue.

Maria explora os seus recortes, folheando um a um. Agarra nas batatas fritas *Lay's* e conversa com o seu parceiro Lucas.

Uau, as minhas batatas favoritas! Quando eu vou ao *Pingo Doce* compro para comer mais tarde. (Maria)

O seu colega de carteira que também explora os seus recortes, pega nas bolachas *Oreo*. Surge um diálogo entre Lucas e Maria.

Eu tenho *Oreos* para o lanche! (Lucas)

O que é *Oreos*? (Maria)

É aquilo que vemos na televisão! (Lucas)

NC1.º CEB – n.º 117 - 15/05/2017

Como forma de recordar as personagens da história, para posteriormente a recontarem, as crianças retiraram um papel, dos 26 que existiam dentro de uma caixa tapada (a caixa das sensações). As crianças que lhe saíram um papel com o nome do animal tiveram a oportunidade de recontar a história recorrendo a fantoches de dedos. Alertamos, assim, para a importância do recontar da história salientado por Silva et al. (2011), uma vez que apresenta fortes contributos para a compreensão da leitura. Ainda tem a vantagem de possibilitar à criança a “consciência dos mecanismos envolvidos na leitura” permitindo-a “selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo”, tendo a possibilidade de

fomentar “a autonomia do aluno que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares e em novas situações” (E. Silva et al., 2011, p. 9).

Recorrendo a algumas palavras retiradas da história (Escaravelho, Carquelho e vermelho) exploramos o dígrafo consonantal lh. Estas palavras foram escritas no quadro. De imediato as crianças revelaram “Hoje vamos dar o lh”. Exploramos o seu som, rodeando-o na palavra. Foi pedido às crianças que pensassem noutras palavras que incluíssem este dígrafo, escrevendo-as no quadro. Revelamos uma apresentação com diversas outras palavras em que as crianças tiveram a oportunidade de identificar o dígrafo e rodeá-lo. Ainda que reticentes, sobre o uso excessivo das fichas de consolidação, por sabermos que existem outras estratégias que cumprem o mesmo objetivo, tínhamos de realizá-las sempre no final de cada conteúdo. E foi o que fizemos também para este conteúdo. (Anexo M). Segundo o *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1.º CEB* (ME, 2001), um professor deve desenvolver as aprendizagens, adaptando os saberes e estratégias ao grupo de crianças e à individualidade de cada uma. Neste sentido, tentamos auxiliar todas as crianças, mas dando mais enfoque aquelas com mais dificuldades.

Tendo como intuito a interligação com os dias da semana, quisemos dar a oportunidade à criança de “planificar, discutir e resolver os problemas do mundo real” (Lima, 2017, p. 42). Foram realizadas as seguintes questões: “Imagina que a Mosca Fosca convidou um animal por dia, quantos dias após é que apareceu o urso?”; “Imagina que o escaravelho apareceu numa segunda-feira, em que dia da semana apareceu o urso?”. Foi dado tempo à criança para resolver os problemas, trabalhando em grupo, aspeto tão importante nestas idades (Lima, 2017; P. Morais, 2017). No final foram consolidadas as aprendizagens recorrendo a uma apresentação e reflexão conjunta sobre os conteúdos em estudo.

Como percebemos que as crianças associavam os sumos a um alimento saudável, incluímos na nossa planificação uma atividade prática que permitisse a desconstrução dessa ideia, e que permitisse a continuidade das atividades descritas anteriormente, relativas à investigação.

### **À procura do açúcar nas bebidas e à procura do açúcar natural nos alimentos**

Com o intuito de trabalhar a área de Estudo do Meio com o conteúdo acima indicado, exploramos uma atividade prática. Salientamos a importância deste tipo de estratégia, como promotora de uma educação ativa, uma vez que leva à “compreensão do mundo e ao cumprimento de deveres de cidadania” (Peterson, 2003, p. 38). Segundo o mesmo autor, as aulas devem incluir “mais laboratório do que auditório” (2003, p. 38)

Recordamos a história explorada e o que de diferente ela tinha, questionando as crianças: “Será que os alimentos que vimos nos anúncios publicitários são alimentos saudáveis?”; “Das bebidas que vimos, quais serão as mais saudáveis?”.

É a *Fanta*. (Margarida)

Referindo-se à *Trina*, a Maria acrescenta:

É o sumo de laranja. (Maria)

NC – 1.º CEB – n.º 116 – 15/05/2017

Com a sala do CAF disponível, seguimos as dicas de P. Morais (2017) e, previamente, organizámo-la em grupos, com uma mesa em destaque na zona central. Elaboramos, conjuntamente com as crianças, regras e deveres, mencionados por Lima (2017) como muito relevantes, a cumprir após uma saída da sala. Também Savater et al. (2010) expressam a sua opinião relativamente à necessidade de regras, dizendo que “não é possível qualquer processo educativo sem qualquer coisa de disciplina” (p. 34). Deslocamo-nos para lá, já com os grupos formados. Estes grupos foram formados pela PE, tendo em conta a heterogeneidade das crianças (Bessa & Fintaine, 2002). Questionámo-las sobre o que achavam que se iria realizar, tendo revelado que seria na “experiência de ciências”. Referimos-lhes o nome de cada objeto que se encontrava em cima da mesa central e explicamos a atividade a realizar. Preencheram uma tabela de previsões, com o intuito de recolher e valorizar os saberes prévios das crianças (Ministério da Educação, 2004) (Anexo N). Foi projetada uma tabela nutricional e explicada muito sucintamente a sua função. Posteriormente, foram cedidas, a cada grupo, uma bebida e uma folha com o nome da bebida e a palavra açúcar com um espaço por preencher. Cada grupo tinha a função de procurar a percentagem de açúcar bebida e registá-lo na folha. À vez, cada grupo, levava à mesa do centro o papel com o valor procurado e, conjuntamente com a PE, esvaziavam pacotes de açúcar para uma balança com o intuito de pesar a quantidade do açúcar da sua bebida. Esse açúcar era vertido para um tubo de ensaio identificado com uma etiqueta e era construído um gráfico, com o número de pacotes de açúcar vazios. À medida que observavam a experiência registavam as observações na tabela de resultados. No final da atividade foram confrontadas algumas previsões com as conclusões e, foi interpretado o gráfico. Questionámos as crianças sobre qual seria a bebida que elegeriam naquele momento, obtendo como maioria de respostas, a água (Anexo O). Detetamos algumas conversas paralelas relativamente à atividade:

Um grupo explorava a bebida *Capri-Sonne*:

Eu trago sempre isto para o lanche e tem muito açúcar! (Margarida)

Continuavam com a exploração da *Fanta*:

A *Fanta* tem muito açúcar, pensei que não tinha nenhum! (Margarida)

Após terminada a atividade prática, Vasco acrescenta:

Tudo da publicidade tem açúcar! (Vasco)

NC – 1.º CEB – n.º 135 – 15/05/2017

Como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no dia anterior, ainda no seguimento da exploração da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuto & Mora, 2016) exploramos os meses do ano. Esta exploração deu-se recorrendo a dois problemas apresentados às crianças:

“Imagina que os animais apareceram um por mês, após quantos meses é que apareceu o urso?”; “Imagina que o escaravelho apareceu em janeiro, em que mês apareceu o urso?”. As crianças, a pares, procuraram resposta para o problema. Consolidaram os conhecimentos recorrendo ao jogo da memória (com o nome do mês e o respetivo número que lhe é associado), trabalhando em grupos de quatro crianças. Destacamos a relevância desta estratégia (jogo), pois, como menciona Baranita (2012), é uma estratégia importante para o desenvolvimento da criança. Utilizamo-lo frequentemente como forma de criar e consolidar conhecimentos.

Era frequente existirem momentos de conto de histórias com a *Professora Robot* (personagem disfarçada de Pierrot, vindo do seguimento da primeira semana com a exploração da história: *Quero uma mamã robot*). Esta personagem foi criada com intuito de trabalhar a “educação literária”, no sentido de promover um “estímulo à apreciação estética”, com objetivo de “amplia[r] o espectro de leituras e favorece[r] a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8). Esta personagem entrou na sala de aula para contar uma história, como era habitual. Acompanhada da sua mala, questionou as crianças sobre o que achavam que estaria dentro dela. Revelou um livro de uma coletânea de histórias, com o título *O sonho da rosa* (Ramón, 2001) e, pediu às crianças que, oralmente, conjeturassem sobre o seu conteúdo. A história foi ligeiramente adaptada e contada de forma expressiva (Anexo P). A história serviu também para explorar o dígrafo consonantal nh. Com uma “roleta” elaborada previamente com várias camadas, as crianças encontraram palavras com nh, passaram-nas para o caderno e construíram frases.

Como forma de interpretação da história foram realizadas algumas questões: “Será que a publicidade que ouviu a Rosa é verdadeira?”; “Será que os produtos fazem mesmo o que diziam?”; “É a publicidade que nós vemos na televisão, alguém conhece alguma?”; “É será que as que vemos são verdadeiras?”; “Os produtos apresentados são saudáveis?”.

Colocou-se o seguinte problema às crianças: “Nós já vimos que as bebidas da publicidade têm uma elevada percentagem de açúcares, por isso devemos evitar beber, mas o nosso cérebro precisa de açúcar para funcionar, por isso para pensarmos precisamos de açúcares. Onde vamos buscar açúcares saudáveis?”. As crianças revelaram conceções:

Há açúcar bom. (Carla)

A minha mãe tem em casa um açúcar bom que compra no supermercado. (Maria)

E a minha mãe faz bolos com um açúcar escuro. (Martim)

E será que existe alimentos que têm açúcar bom, ou seja, amido? (PE)

Não sei, mas podemos descobrir. (Carla)

NC – 1.º CEB – n.º 156 – 16/05/2017

Exploramos uma atividade prática: “À procura do amido nos alimentos” com intuito de “promover atividades mais críticas” (Savater et al., 2010, p. 27). Nesta atividade assumimos o papel de orientadores, guiando as crianças “durante a sua aprendizagem” (Lima, 2017, p. 46). As

crianças foram divididas em grupos. À medida que os grupos iam sendo formados estas deslocavam-se para a sala do lado que estava previamente preparada (dividida em cinco grupos, com o material necessário para cada grupo). Revelamos o nome de cada objeto presente em cima de cada mesa - copos transparentes com os alimentos (laranja, nozes, pão, queijo, entre outros), água iodada em pipetas, tabela de previsões e guião de atividade prática (Anexos Q e R). Foi explicada a atividade a realizar, os grupos acompanhavam a leitura do processo da atividade na folha de guião de atividade. Cada grupo preencheu uma tabela de previsões e partiu para a elaboração da atividade. A atividade consistia em colocar umas gotas de água iodada em cada alimento, previamente separado nos recipientes. À medida que realizavam a atividade registavam os resultados obtidos, na tabela de conclusões (Anexo S). Foram confrontadas as ideias prévias com as conclusões em cada grupo, uma vez que iam terminando de forma desfasada, como se pode observar na seguinte nota de campo.

Um grupo de crianças estava a terminar a exploração, com a colocação de umas gotas de água iodada no pão.

Olha o pão tem amido. Não sabia! (Leonardo)

Claro que tem! Não vez que o pão é feito de farinha e a farinha também tinha. (Maria)

Após terminarem a exploração a PE interveio:

Visto que terminaram, vamos agora colocar lado a lado a tabela que preencheram antes da atividade e a que acabaram de preencher agora, que mostra os resultados observados. Notam alguma diferença? (PE)

Então, claro que sim! Nesta temos coisas mal! – Referindo-se às previsões (Margarida)

Margarida, consegues me dar um exemplo? (PE)

A laranja! (Margarida)

A laranja tem amido? (PE)

Não! Nós pensávamos que tinha porque é doce, mas não ficou preta. (Leonardo)

Não ficou preta é porque não tem! (Margarida)

NC – 1.º CEB – n.º 157 – 16/05/2017

Resumindo, as experiências que se seguiram com o intuito de rever os dois dígrafos estudados, exploramos a história *A história de Fiambrino* (Ramón, 2003) que nos falava da importância de ter uma alimentação variada (Anexo T). As crianças recolheram palavras que estivessem presentes na sua escrita, os dígrafos. Seguidamente, cada criança retirou um cartão da caixa das sensações. Esse cartão continha uma consequência, que poderia ser pensar em palavras com dígrafos nh e lh, criar frases incluindo essas palavras e outras. Recorrendo ao problema “Se o menino Fiambrino comer uma fatia de fiambre por dia, quantas fatias come no final de 90 dias?” exploraram-se os números de 90 a 100, recorrendo ao material multibásico (MAB). Este material serviu para desenvolver a “destreza na aplicação dos quatro algoritmos” e desenvolvimento do “cálculo mental” (Damião et al., 2013). Para celebrar a chegada à unidade centena as crianças preencheram o número 100 recorrendo à técnica digitinta (Anexo U).

Degustamos um bolo com o número 100 e, a pedido das crianças, cantamos os parabéns à centena. Esse bolo era de cenoura e espinafres, com cobertura de alfarroba. As crianças deliciaram-se com o bolo, antes de saberem com que era confeccionado. Após revelarmos a sua constituição, a totalidade de crianças que tinha pedido para repetir, recusou-se a fazê-lo e os que ainda não tinham terminado a primeira fatia, já não a terminaram. Detetamos neste grupo a presença da neofobia alimentar (Viveiros, 2012).

### **Analisando as lancheiras**

Era frequente as PE registarem, antes do intervalo, o lanche das crianças. Com a impossibilidade de o fazer antes do toque, após o toque, depois de revelarem a composição do seu lanche, refletíamos em grande grupo qual seria o lanche mais saudável. As crianças davam a sua opinião e a maioria decidiu, com acordo da professora, que uma das meninas tinha o lanche mais saudável, uma vez que era constituído por pão, iogurte e fruta.

### **Degustar e descobrir**

Tínhamos como objetivo desenvolver experiências de aprendizagem diversas, nomeadamente, no âmbito da educação para a saúde e para o consumo.

Reparamos, ao longo do estágio, que embora a escola cedesse fruta ao lanche, as crianças raramente a comiam. Como forma de perceber o porquê de tal atitude, proporcionamos a degustação de diversos tipo de fruta e legumes (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

Esta atividade veio no seguimento de uma semana em que se tinha explorado a história *A menina que não gostava de fruta*, de Fernandes (2012). A partir da história foram explorados na área do Português, os encontros consonantais bl, cl, fl, gl, pl e tl, tendo sido utilizado como recurso didático uma roleta grande, com perguntas relativas a este assunto.

Nessa sequência, exploramos um cartaz com uma maçã desenhada recorrendo a quadrículas, colocando o problema de como poderíamos estudar a área da maçã. Este conteúdo foi também dinamizado com recurso à roleta, alterando as questões.

Recordando o conteúdo da história, realizámos uma atividade prática de degustação de alimentos (essencialmente fruta). À vez, cada criança com os olhos vendados tinha de adivinhar, primeiro pelo cheiro, depois pelo paladar, qual o alimento que experimentou, revelando se era doce, amargo, salgado, etc. Íamos realizando algumas questões: “Que alimento é? Gostas? Agora sem olhos vendados qual o alimento que repetias?”. A nota de campo que se segue descreve uma dessas situações:

A PE coloca uma venda nos olhos da Ana. Pega numa colher de café e enche-a de sal. Leva-a ao nariz de Ana:

Ana tens um alimento à frente do teu nariz, cheira. Sabes que alimento é? (PE)

Ana após cheirar abana com a cabeça revelando que não conhecia. A PE pede-lhe que prove um pouco. Ana faz cara feia:

Não é nada bom, é sal. (Ana)

A PE segue o mesmo procedimento para a água. Ana não adivinha pelo cheiro, mas mal prova descobre o que é:

Não sabe a nada, por isso é água. (Ana)

Chegada a vez do limão. Ana prova, mas faz cara de rejeição e nem coloca na boca. Segue-se a nêspera. Ana não adivinha pelo cheiro, prova:

Não sei o que é, mas é bom. (Ana)

De olhos desvendados Ana confirma que nunca tinha provado, mas que tem um sabor agradável e come mais um pouco. A PE segue o mesmo procedimento para a cenoura. Ana não reconhece pelo cheiro:

Não sei o que é mas cheira mal. (Ana)

Ana prova, mas mal mete à boca deita fora:

Não gosto! (Ana)

Com olhos desvendados a Ana reconhece que, afinal, gosta de cenoura e come um pedaço. A PE sugeriu que escolhesse uma futa livremente, e ela escolheu a maçã.

NC – 1.º CEB – n.º 180 – 29/05/2017

Esta exploração era individual. As crianças que estavam a observar tinham a função de preencher uma tabela com o nome do colega, os alimentos que experimentou e algumas reações dele (por exemplo, falas) (Anexo V e W).

### 3.3.3. Avaliação de processo

Um dos nossos objetivos, desde o primeiro dia de estágio, era dar às crianças um papel mais ativo, envolvê-las na sua aprendizagem através do manuseamento de materiais e da colaboração com o outro. Neste sentido, em todas as intervenções pensamos ter conseguido proporcionar a exploração de materiais manipuláveis, fossem materiais estruturados ou construídos por nós, que levassem a um conhecimento mais dinâmico e ativo. Organizamos diversas atividades práticas, realizadas pelas crianças. Estas estratégias foram utilizadas para desenvolver de interações positivas entre crianças, fosse a pares ou em pequenos grupos.

Um outro aspeto positivo que apontamos das nossas intervenções, foi a interdisciplinaridade. Não queríamos levar “conteúdos soltos”, fechar o manual e o caderno de Matemática e abrir o do Estudo do Meio. Queríamos que estas transições se realizassem de uma forma interligada, sem que se apercebessem delas. Tivemos algumas dificuldades em o fazer, visto que muitos conteúdos dados não pareciam ter nenhum elo de ligação, mas ou recorrendo a uma história, ou à personagem da mesma, ou a palavras, ou até mesmo com problemas, pensamos termos conseguido.

Os momentos ou explorações de maior sucesso foram aqueles que envolviam situações diferentes do habitual, um momento mais prático, como a exploração de histórias, essencialmente com a *Professora Robot*, que foi uma personagem que eles adoraram. Todos os

momentos de exploração de materiais, tais como construírem figuras com o tangram, rodarem a roleta ou com as atividades práticas, criaram sempre entusiasmo, muitas vezes, acompanhado de muitas conversas paralelas, mas as quais consideramos como positivas.

Dar autonomia às crianças foi um dos nossos objetivos iniciais. Tentávamos dar sempre tempo a todas as crianças, mais rápidas ou mais lentas, para pensar e responder. Auxiliávamo-las, dando mais enfoque às que revelavam mais dificuldades, percebendo evoluções bastante positivas, por exemplo, uma delas desenvolveu a leitura e, pelo que nos foi dito pela professora de apoio, “desenvolveu o interesse e a motivação pela escola”.

Explorando as dificuldades sentidas ao longo deste estágio, elas prenderam-se, essencialmente, com a diferença de visão de educação entre nós PE e as professoras cooperantes. Tínhamos opiniões divergentes do que é a educação, do que é um bom professor, do que deve ser uma aula, da organização de uma sala, do papel do aluno, das melhores estratégias e metodologias a usar, entre muitas outras. Vimo-nos impossibilitadas de explorar imensas ideias e até recursos. Um dos exemplos foi a exploração das tecnologias como recurso educativo (no exemplo específico do Kahoot). Ainda que muita coisa tivesse mesmo de fazer como nos era exigido, porque na verdade não tínhamos opção (trabalhar com a sala por filas e colunas, fazer fichas e mais fichas, etc.), outras fizemos como sabíamos ser o correto (demos oportunidade às crianças de explorarem materiais, de participarem em atividades práticas, de serem ouvidos, de imaginarem, de dinamizarem, de brincarem, etc.). Não conseguimos explorar alguns recursos a 100%, mas exploramos a 50%, o que importa é que o fizemos. Sofremos um pouco com esta nossa atitude de resistência, ouvimos algumas críticas e parte delas injustas e incômodas, mas ficamos com a consciência tranquila de dever cumprido. Sabemos que fizemos o nosso melhor e que, fundamentalmente, as crianças gostaram, aproveitaram e aprenderam conosco. Sentimo-nos amadas pelas crianças e fizemo-las sentirem-se amadas e valorizadas.

Relativamente ao grupo de crianças, a nossa maior dificuldade focou-se no controlo, porque elas não estavam acostumadas a ter regras dentro da sala de aula. Foi necessário muito trabalho em casa e nas aulas, mas recorrendo a diversas estratégias fizemos avanços significativos. As crianças já não se levantavam a meio da aula sem permissão, já falavam ordenadamente, começaram a colocar o dedo no ar para falar e para chamar a PE sem gritar pelo seu nome, cooperavam com os colegas, diminuíram os comentários pejorativos, entre muitos outros sucessos.

Relativamente ao tema de investigação, notamos que as crianças perceberam que a publicidade nem sempre mostra alimentos saudáveis, essencialmente pelas reações à atividade prática “À procura do açúcar nas bebidas”. Perceberam o que deveria conter um lanche saudável, passando a incluir neles a fruta e até legumes, como, por exemplo, a cenoura.

Recorrendo às EEA desenvolvidas e às observações realizadas no 1.º CEB percecionamos que existia influência das publicidades, no que se refere aos hábitos alimentares. Os seus lanches

eram repletos de alimentos publicitados, essencialmente *Yoco*, *Suissinbo*, *Actimel*, *Compal*, *Oreo*, *Manhãzitos*, *Dinossauros* e *Bongo*. Confirmamos tal influência com as EEA denominadas por “Classificando alimentos” e “História com publicidade”. Constatamos que as crianças, mais uma vez, estabeleciam preferência por alimentos publicitados (ovos da páscoa *Noddy*, bolachas *Milka*, batatas fritas *Lay’s*, cereais *Chocapic*, o sumo *Trina*). Observamos na área do gosto alimentos maioritariamente publicitados. Percebemos, ao longo do vídeo com anúncio publicitário, que as crianças os conheciam, repetindo as falas, cantando as músicas e comparando os seus interesses. Pelas EEA “À procura do açúcar nas bebidas”, as crianças confirmaram que a maioria dos alimentos publicitados não eram saudáveis e que continham bastantes açúcares. Analisamos a voz das crianças, como é o exemplo da Margarida: “Eu trago sempre isto para o lanche e tem muito açúcar!” e do Vasco “Tudo das publicidades tem açúcar!”. Verificamos também que, após a realização destas EEA, as bebidas que escolhiam consumir variavam das escolhidas anteriormente, optando por outras bebidas com menos açúcar. Confirmamos também que as crianças mudaram a sua conceção prévia, uma vez que, se anteriormente pensavam que alguns sumos eram saudáveis, porque continham fruta, posteriormente, passaram a confirmar que tal não era verdade. Como nos referiu a Margarida “A Fanta tem muito açúcar, pensei que não tinha nenhum!”. Com a EEA “À procura do açúcar natural nos alimentos”, as crianças perceberam que nós precisamos de açúcar para o nosso corpo funcionar, mas que os podemos encontrar sob a forma de amido, ou seja, um tipo de açúcar saudável. Comprovaram que alguns alimentos contêm açúcares naturais. Pela EEA “Degustar e descobrir” as crianças tiveram oportunidade de descobrir novos alimentos e novos sabores. Também, pela EEA “As lancheiras em análise”, as crianças puderam discutir e confrontar ideias sobre o que é e o que deve conter um lanche saudável.

#### 4. Discussão global dos dados

Neste ponto do nosso trabalho realizamos uma análise e discussão global de todos os dados obtidos, comparando-os, sempre que possível. Esta análise foca-se nos questionários entregues, assim como nos dados recolhidos durante e após as experiências de aprendizagem (Anexos X e Y).

No que refere aos questionários entregues na EPE e no 1.º CEB, estes tinham a mesma estrutura, o que nos permitiu realizar uma análise comparativa dos mesmos (Anexo Z). Foram estudados um total de 32 questionários, tendo sido 90,6% respondidos pelas mães das crianças e, 58,1%, correspondiam a crianças do sexo feminino e maioritariamente com 6 anos (75%). Constatamos que todas as famílias e as crianças estavam expostas às publicidades, uma vez que 100% viam TV, ou usavam Tablet, computador ou telemóvel. No que se refere às horas de exposição dos adultos aos *media* constatamos que na EPE eram mais, sendo maioritariamente duas horas por dia (36,4%), enquanto no 1.º CEB reduzia para metade o número de horas (uma hora) (38%). Relativamente às crianças, também em idade pré-escolar estavam mais horas expostas às publicidades (3h/dia), enquanto no 1.º CEB os valores se situavam maioritariamente em uma hora por dia. Os programas televisivos mais assistidos pelas crianças, de ambos os contextos, eram os desenhos animados. Pelos resultados da soma de respostas dos dois contextos, a maioria dos adultos considera que nem eles (75%) nem os seus educandos (59,4%) eram influenciados pela publicidade, ainda assim, referiam que, quando existia influência, esta era visível sobre as crianças (40,6%). A pouca influência dava-se, segundo eles, porque eram os adultos que realizavam as compras e decidiam o que comprar. Ainda assim, alguns adultos assumiam que quando as crianças viam “um anúncio” passava uma “dinâmica” e, se existisse um “grau de qualidade” e “lhes agradasse”, ia-lhes “induz[ir] o desejo de ter” e iam pedir para comprar.

De uma forma geral, a alimentação das crianças era mais regulada do que a alimentação dos adultos, uma vez que estes omitiam algumas refeições. A ceia era das refeições menos realizadas tanto pelos adultos como pelas crianças. No momento da compra, os adultos optavam pelo que lhes parecia ser mais saudável (84%) e referiam que nunca compravam alimentos publicitados nem fáceis de preparar. Os alimentos mais consumidos pelas crianças (quatro ou mais vezes por semana), de uma forma geral, eram a água (100%), o leite (84%), a sopa (77%), a fruta (77%) e os cereais ou alimentos à base de cereais (71%). Os alimentos nunca consumidos eram as hamburgers (52%), os alimentos com açúcar adicionado e as pizzas (35%), as leguminosas e os alimentos integrais (25%).

As marcas publicitadas mais consumidas, quatro ou mais vezes por semana, eram o *Leite dos Açores* (30%), os iogurtes *Yoco* e o leite achocolatado (21%), os cereais *Chocapic* (15%), a

gelatina (14%) e o queijo *Vaca que Ri* (13%). Os alimentos mais consumidos, entre uma a três vezes por semana, eram os douradinhos da *Pescanova* (82%), seguidos da gelatina (75%), dos *Manhãzitos* panquecas (63%) e do chocolate *Kindler* (62%). Constatamos que todos os alimentos publicitados eram consumidos, mas muitos deles na versão de marca branca, como era o exemplo do *leite dos açores*, da pizza *Galbanni*, dos iogurtes *Corpos Danone*, dos chocolates *M&M'S*, as batatas fritas *Lay's*. Os adultos (77,4%) consideravam que a alimentação do seu educando era saudável.

Realizando uma comparação genérica entre o nível de EPE e 1.º CEB, pelos dados dos questionários, observamos que a alimentação do 1.º CEB era mais saudável que a alimentação da EPE. Tais dados também se confirmam com as observações, uma vez que no 1.º CEB os sumos eram mais substituídos pelos iogurtes e observava-se um maior consumo de fruta. Ainda assim, não podemos referir que não eram influenciados pela publicidade, uma vez que em todos os contextos se observou que as crianças levavam, frequentemente, alimentos publicitados para o lanche.

Na EEA “Explorando o folheto de um supermercado” desenvolvida em contexto de Creche com três crianças, conseguimos analisar que elas tinham gostos estabelecidos e que os conseguiam detetar (pelo apontar para os alimentos). Analisamos também que alguns desses gostos passavam por alimentos publicitados, como é o exemplo das batatas fritas *Lay's*.

De seguida descrevem-se os dados obtidos nas EEA “Classificando alimentos”, desenvolvidas nos três contextos de intervenção: Creche, EPE e 1.º CEB.

No que se refere ao contexto de creche, da exploração realizada com as dezasseis crianças (recordamos que neste contexto apenas referimos alimentos preferidos), os alimentos mais escolhidos foram todos os alimentos presentes, no momento, na publicidade, as batatas fritas *Lay's* (69%), as bolachas *Oreo* (63%), o creme de barrar *Tulicreme* (56%), os *Manhãzitos Panquecas* (38%), o queijo da *Vaca que Ri* (38%), a fruta da *Nestlé* (38%) e o *Compal Essencial* (38%). Os alimentos menos escolhidos foram o arroz, a massa, o camarão, o salmão, a hamburger *Iglo*, o presunto, o leite, o iogurte *m&m* da *Danone*, o iogurte *Grego Nestlé*, as ervilhas, a couve-flor, a amêndoa e a pêra, cada um com 6%. Explorada por dezanove crianças, na EPE, focando a área do gosto, os alimentos mais escolhidos foram o *Compal Essencial* e o fiambre (78,9%) seguidos do sumo *Trina*, dos *Manhãzitos* e da pizza (73,7%). Os alimentos menos preferidos, por isso os mais escolhidos na área do não gosto, foram os medalhões de pescada, a cebola, a carne e o sumo *Joy* (5,3%). Relativamente ao 1.º CEB, com vinte e cinco crianças, os alimentos mais escolhidos na área do gosto foram os ovos de páscoa *Noddy* (100%), as bolachas *Milka* (96%), as batatas fritas *Lay's* (92%), os cereais *Chocapic* (88%), o sumo *Trina* (88%) e a água (88%). Os alimentos mais escolhidos, na área do não gosto, foram o limão (80%), o atum (72%), o presunto (72%), a *Pepsi* (68%), as bolachas *Belga* (64%), as ervilhas (64%), a fruta *Blédina* (64%) e o queijo em fatias (64%). Desta análise conseguimos observar a influência da publicidade.

Podemos considerar como exemplo desta influência os dados obtidos em EPE relativamente ao sumo *Joi*, que não sendo publicitado, apesar de idêntico ao *Trina* (um dos mais escolhidos), se encontrava entre os menos escolhidos. Detetamos que grande parte das crianças tinham um leque diverso de alimentos de que gostava, embora muitos deles não fossem escolhas saudáveis.

A EEA “Desenhos animados com publicidades” foi desenvolvida em contexto de EPE com dezassete crianças e em contexto de 1.º CEB com nome de “História com publicidades”, com vinte e seis crianças. Observamos que as crianças conheciam a publicidade pela análise comportamental durante a visualização das mesmas, uma vez que cantavam as suas músicas, repetiam falas (por exemplo “Super queijo”), e estabeleciam preferências (“Gosto de *Bongo*” ou “adoro *Coca-Cola*.”). As crianças consumiam os alimentos publicitados, uma vez que iam referindo “Eu fui ao *Pingo Doce* e já tenho este!”. No momento de construção da refeição desejada, os alimentos mais escolhidos (com exceção da castanha na EPE) foram os alimentos publicitados, na sua versão de marca original. Neste sentido, o alimento mais escolhido na EPE foi *Cereais Lion* (escolhido por quinze crianças) e no 1.º CEB foi o *Compal Essencial* (escolhido por vinte e uma crianças). Curiosamente, estes alimentos estavam presentes na publicidade apresentada, sendo uns dos mais apreciados e comentados. Com doze escolhas, na EPE seguia-se o *Tulicreme* e a castanha e com onze escolhas estava o *Bongo*, as batatas fritas *Lay's* e os queijos *Vaca que Ri palitos*. No 1.º CEB, com dezoito escolhas, seguiam-se o sumo *Capri-Sonne*, o *Iced-Tea* da *Lipton* e o *Bongo*. Com exceção do fruto castanha na EPE, todos os restantes alimentos, pertenciam às publicidades apresentadas. Observamos que os alimentos menos escolhidos foram os alimentos publicitados na sua versão marca branca e as escolhas saudáveis. Analisando mais especificamente, à exceção da castanha (um dos alimentos mais escolhidos na EPE), acreditamos que esta valorização estava relacionada com o facto de ser um alimento produzido e bastante consumido na região.

Com a EEA “À procura do açúcar nas bebidas” (desenvolvida em contexto EPE e 1.º CEB) verificamos que as crianças se aperceberam que a ideia de que o sumo só porque “tem fruta, por isso é saudável”, nem sempre é verdadeira. Confirmamos o espanto das crianças ao perceberem a quantidade de açúcar presente nas bebidas. Verificamos uma ligeira mudança nas suas escolhas, uma vez que no final, ao questionarmos qual a bebida que iriam eleger, as respostas foram diferentes das obtidas antes de realizar a atividade, escolhendo bebidas com menos açúcar. Uma criança referiu “Oh, bebia um *Bongo*... Mas o que eu queria mesmo era *Coca-Cola*, mas tem tanto açúcar!”. A EEA “À procura dos açúcares naturais nos alimentos” permitiu verificar que as crianças perceberam que podem encontrar açúcares saudáveis e necessários para o organismo em alimentos não publicitados.

A EEA “Degustar e descobrir” (desenvolvida em contexto creche, EPE e 1.º CEB) permitiu confirmar a existência de neofobia alimentar das crianças, mais incidente em idades mais baixas. Quando se encontravam de olhos vendados (na EPE e 1.º CEB), demonstravam

mais receio em provar os alimentos. Algumas crianças, quando realizavam a prova, e se não conheciam o sabor ou a textura do alimento, não o mastigavam, ou faziam-no associando o seu sabor a outro alimento já conhecido e, nesse caso, revelavam agrado. Quando tinham os olhos desvendados recusavam-se a provar alimentos desconhecidos. Verificou-se (na EPE e no 1.º CEB) maior preferência pela fruta do que por legumes, existindo mesmo, no momento de degustação de legumes, crianças que se recusavam a participar na atividade. No contexto de creche, a fruta mais escolhida foi a banana. Com olhos desvendados a fruta mais escolhida no contexto de EPE e no 1.º CEB foi o morango. Relativamente aos legumes na EPE foram raras as crianças que quiseram repetir. No 1.º CEB o legume mais escolhido foi a cenoura. Poucas crianças na EPE quiseram experimentar novos alimentos por iniciativa própria, optando, antes, por alimentos já conhecidos, já no 1.º CEB registaram-se crianças a pedir para provarem alimentos que não conheciam.

Por último, na EEA “Analisando as lancheiras”, realizada em contexto de EPE e 1.º CEB, constatamos, ainda mais evidente em contexto de EPE do que no 1.º CEB que, os lanches das crianças não eram, na sua maioria, saudáveis (porque faltava, por exemplo, um iogurte) e denotavam uma grande influência da publicidade. A análise dos lanches da manhã, revelou que estes eram, maioritariamente, constituídos por iogurtes, leite achocolatado ou sumos e bolos de pastelaria, bolachas ou panquecas embaladas. Relativamente ao lanche da tarde era frequente levarem bolachas com chocolate, bolos de chocolate, queijos, iogurtes, sumos e pães. As marcas mais consumidas eram marcas publicitadas, sendo as mais frequentes na EPE a *Compal*, *Oreo*, *Vaca que ri*, *Manhãzitos*, *Dinossauros*, *Grego* (Nestlé), *Mix-in* (Nestlé), *Vaca que ri*, *Babybel* e *Bongo* e no 1.º CEB a *Yoco*, *Suissinho*, *Actimel*, *Compal*, *Oreo*, *Manhãzitos*, *Dinossauros* e *Bongo*. Depois de se ter desenvolvido a atividade de análise e reflexão sobre o conteúdo das lancheiras denotamos que estas continuavam com alimentos publicitados, mas que passaram a incluir fruta, a pedido das crianças.

## 5. Considerações Finais

Procuramos, com estas considerações finais fundamentalmente, refletir acerca de todo o processo de investigação, bem como da PES realizada em contexto de creche, EPE e 1.º CEB. Apresentamos como base dessa reflexão uma síntese do trabalho desenvolvido, assim como dos resultados obtidos.

A investigação desenvolvida surgiu de motivações, gostos e curiosidades pessoais e teve o seu despertar na creche com a EEA “Explorando o folheto de supermercado”. Essa EEA foi o mote para o trabalho do tema “influência dos *media* na alimentação das crianças e das suas famílias”, despertando várias ideias, assim como o interesse por uma pesquisa aprofundada sobre o mesmo.

Antes da realização de qualquer EEA, refletimos bastante sobre a mesma, pensamos bem nos objetivos a atingir, nas vantagens e desvantagens que nos poderiam causar. Assumimos uma postura crítica antes, durante e após as intervenções, o que nos permitiu, como aliás fomos referenciando, o ajuste das estratégias e das metodologias.

Na tentativa de perceber o que fazer, como fazer e para quê o fazer, procedemos à leitura de um conjunto de literatura de referência que funcionou como o confirmar da curiosidade e do entusiasmo necessários para trabalhar o tema. Delineamos o que já sabíamos e o que queríamos descobrir e pensamos que vantagens e desvantagens nos poderia oferecer.

Agora que chegamos ao final, ficamos com a sensação de que agora é que estávamos aptos para começar. Agora é que as ideias boas estavam a surgir, agora é que nós estávamos com a atitude certa, agora é que ia ser bom... Mas agora já acabou e resta-nos trabalhar com o que temos. Já não podemos mudar nada... Mas temos uma vida inteira pela frente para o poder fazer.

Ao longo do trabalho muitas foram as lágrimas e os sorrisos. Existiram momentos de bastante preocupação, se uma estratégia ia resultar, como trabalhar o tema, o que fazer para controlar o grupo, e muito, muito, mais. Com a união e a colaboração entre colegas de estágio e o apoio dos orientadores, tudo ultrapassamos. Agora resta-nos apurar conclusões e demonstrar percepções.

Através desta nossa experiência de estágio apercebemo-nos que, para que haja uma alimentação saudável, importa desenvolver ações com as crianças e com as suas famílias no sentido de os consciencializar para as suas escolhas alimentares. A atividade quotidiana da creche, da EPE e do 1.º CEB pode promover uma educação para os *media* e, conseqüentemente, para e promoção de estilos de vida saudáveis. Contudo, existe ainda pouca preocupação por parte das famílias e de alguns profissionais relativamente à importância da educação para os *media* a para a criação de hábitos alimentares saudáveis.

Este estudo permitiu-nos perceber que as crianças e os adultos são utilizadores e consumidores dos meios de comunicação social, no geral. Os dados analisados permitem perceber que a publicidade influencia as escolhas das crianças e das suas famílias, ainda que muitos pais não o assumam. Os pais, pelos resultados dos questionários, tendem a rejeitar essa influência, referindo que nunca compram alimentos publicitados e que a publicidade não influencia na sua alimentação, nem na do seu educando, mas quando apreciamos com as observações dos lanches das crianças, tal não se revela. As crianças contactam com os anúncios publicitários, principalmente, através da TV, mas também de diferentes aplicações, que utilizam em dispositivos tecnológicos como os telemóveis, os Tablet ou os computadores. As estratégias de *marketing* mostram à criança um mundo ideal, onde tudo é perfeito e os problemas não existem. Usam as canções, os personagens e as narrativas preferidas como formas de aliciamento. A publicidade divulga, se não na sua totalidade, quase sempre, alimentos não saudáveis, porque são demasiado ricos em açúcares, gorduras e sal, os pais compram esses alimentos e as crianças consomem-nos pensando serem uma boa escolha.

Os dados evidenciam que as crianças e as suas famílias, muitas vezes, acabam por ser influenciadas pela publicidade, mas procuram realizar escolhas mais económicas, consumindo alimentos publicitados, mas de marcas brancas. O estudo revela, ainda, que os pais manifestam preocupação em proporcionar uma alimentação saudável aos seus filhos. Contudo, em muitos casos, seria necessário fazer uma reflexão com as famílias, no sentido de clarificar alguns aspetos relacionados com a alimentação saudável.

Importa, em contexto educativo, desenvolver atividades sobre a alimentação saudável associadas à educação para os *media* e para a criação de hábitos alimentares saudáveis. Estas atividades deverão incluir as crianças e as suas famílias, pois são os pais que tomam grande parte das decisões sobre a alimentação dos seus filhos. Assim, importa ajudar as crianças, e as suas famílias, a tornarem-se mais conscientes das suas opções, tornando-se mais informadas e com maior capacidade crítica. Muito se tem feito em termos de educação saudável. Os professores intervêm nesse aspeto, os enfermeiros e os médicos também, chegam a ir nutricionistas à escola, mas a obesidade infantil tende a aumentar. Por tal, pensamos ser necessário, educar para os fatores que a influenciam.

Terminamos com uma breve reflexão do que, para nós é ser educador/professor e, por tal, o que sempre tentamos seguir. Segundo Savater et al. (2010), o educador/professor tem um papel essencial na educação da criança. Cabe-lhe a crença na perfeitibilidade humana, acreditar no sucesso e no aperfeiçoamento do homem, lutando por uma educação para todos. Ele tem o papel não só de educar, mas também de ensinar, proporcionando às crianças o desenvolvimento de diversas competências. É necessário que, para obter sucesso, estabeleça também uma certa autoridade, não do ponto de vista de mandar, mas sim “ajudar a crescer” (p.23), sendo necessário muitas das vezes contrariar a criança. Tem de ser um dador compulsivo de

afetividade, sempre com o objetivo de desenvolver a consciência social e moral das crianças. A sua meta deve ser a “universalidade democrática” (p.40), com intuito de formar cidadãos que façam a diferença, cidadãos participantes e críticos em relação ao mundo onde vivem. Não uniformizar, ou seja, formar cópias, mas formar seres diferentes, cada um com as suas aptidões.

O educador/professor deve lutar para proporcionar às crianças autonomia, permitindo-lhe que reflitam sobre os temas em discussão, comparando os saberes prévios, com os saberes construídos a partir das experiências que vão realizando, num desafio de articulação interdisciplinar entre as diversas áreas. Deve dar oportunidade às crianças de conhecerem diversas culturas, trabalhando sobre as diferenças e sobre a aceitação dessas diferenças. Importa, também, tomar atenção a cada uma das crianças e adaptar a prática educativa a cada uma delas. É essencial que seja um lutador, que acredite não só no sucesso das suas crianças, mas também no seu sucesso, sendo fundamental a aquisição de métodos modernos, da atualização e renovação consecutiva do saber. Para que tais fatores ocorram, tem de criar um ambiente facilitador, onde não só se ensinem tais valores, mas que se pratiquem esses valores. Por tal, cabe a todos a luta constante pela revalorização da educação, contra as adversidades e desvalorização da sua profissão (Savater et al., 2010).

Consideramos que os estágios são sempre uma oportunidade fundamental para a nossa formação e experiência profissional, visto ser uma vivência enriquecedora para o nosso futuro, conseguindo aprender, experimentar, aperfeiçoar estratégias e ganhar maturidade.



## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de Investigação educacional* (1.<sup>a</sup> edição atualizada). Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <http://conselheiros6.nute.ufsc.br/ebook/medias/pdf/paradigma-qualitativo-e-pr%C3%A1ticas-de-Investiga%C3%A7%C3%A3o-educacional.compressed.pdf>
- Arnos, Y. (2006). The effects of television advertisements on children's food purchasing requests. *Pediatrics International*, 2(48), 138–145.
- Assembleia da República. Lei de bases do sistema educativo (1986). Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei\\_bases\\_do\\_sistema\\_educativo\\_46\\_86.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf)
- Assembleia Geral nas Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. Obtido de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Universidade do Minho, Braga.
- Baptista, M. (2002). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.<sup>o</sup> Ciclo: Uma aposta na formação do profissional. Em *EduSer* (p. 200). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Baranita, I. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança*. (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. Obtido de <http://hdl.handle.net/10437/3254>
- Barbosa, E. (2005). *Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais*. Ser professor Universitário. Obtido de [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2013\\_2/Instrumento\\_Coleta\\_Dados\\_Pesquisas\\_Educacionais.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf)
- Bardin, L., Reto, L. A., & Pinheiro, A. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belk, R. W. (1974). An Exploratory Assessment of Situational Effects in Buyer Behavior. *Journal of Marketing Research*, 11(2), 156–163. <https://doi.org/10.2307/3150553>
- Bessa, N., & Fintaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares do Ensino Básico de Matemática*. Lisboa: MEC.
- Blackwell, R. D., Miniard, P. W., & Engel, J. F. (2006). *Consumer behavior* (10th ed). Mason, Ohio: Thomson Business and Economics.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boog, M. (2004). Contribuições da educação nutricional à construção da segurança alimentar. *Saúde em Revista*, 6, 17–23.

Buescu, M., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Castro, L., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Chico. (2008). *A sopa verde*. Lisboa: Ambar.

Comissão das Comunidades Europeias. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Uma abordagem europeia da literacia mediática no ambiente digital. (2007). Obtido de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX%3A52007DC0833>

Comissão Europeia. Recomendação da Comissão de 20 de agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. (2009). Obtido de <http://www.gmc.pt/pt/recomendacao-da-comissao-europeia-sobre-literacia-mediatica-no-ambiente-digital>

Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa de Matemática para Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação Ciência e Ensino Superior.

Direção Geral da Saúde. (2015). Compromissos da indústria alimentar sobre alimentação, atividade física e saúde. Obtido 4 de Janeiro de 2017, de <https://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/activeapp/wp-content/uploads/2015/04/Compromissos-da-industria-alimentar-sobre-Alimentacao-Atividade-Fisica-e-Saude.pdf>

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016a). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Penso.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016b). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. 2). Porto Alegre: Penso.

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Relatório final de Mestrado). Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, Portalegre. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.26/6597>

Fernandes, C. (2012). *A menina que não gostava de fruta*. Maia: Edições Livro Directo.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!* Porto: Edições Afrontamento.

Ferrés, J. (1998). *Televisión y educación* (1. ed., 1. reimpr). Barcelona [u.a.]:Ed. Paidós: Ediciones Paidós Ibérica.

Folta, S. C., Goldberg, J. P., Economos, C., Bell, R., & Meltzer, R. (2006). Food advertising

targeted at school-age children: a content analysis. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 38(4), 244–248. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2006.04.146>

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica* (1.<sup>a</sup>). Porto: Porto Editora.

Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre (RS): ARTMED.

Gonçalves, J., Moreira, E., Trindade, B., & Fiates, G. (2013). Transtornos alimentares na infância e na adolescência. *Revista Paulista de Pediatria*, 31(1), 96–103.

Graue, M. E., Walsh, D. J., Chaves, A. M., & Vasconcelos, T. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grizzle, A., Wilson, C., & Unesco. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtido de <http://bibpurl.oclc.org/web/43202> <http://www.unesco.org>

Guazina, L. (2007). O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. *Revista Debates*, 1(1), 49–64.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. (2006). *Escala de Avaliação de Ambientes para bebês e crianças pequenas - edição revisada*. New York: Teachers College Press.

Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (2008). *Escala de avaliação do ambiente em educação de infância - edição revista*. Palmela: Livpsic/Legis Editora.

Harris, J. L., Pomeranz, J. L., Lobstein, T., & Brownell, K. D. (2009). A crisis in the marketplace: how food marketing contributes to childhood obesity and what can be done. *Annual Review of Public Health*, 30, 211–225. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.031308.100304>

Hastings, G., McDermott, L., Angus, K., Stead, M., & Thomson, S. (2006). *The extent, nature and effects of food promotion to children: a review of the evidence: technical paper prepared for the World Health Organization*. United Kingdom: World Health Organization. Obtido de [http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/Hastings\\_paper\\_marketing.pdf](http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/Hastings_paper_marketing.pdf)

Hawkes, C., & World Health Organization. (2004). *Marketing food to children: the global regulatory environment*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Obtido de <http://www.who.int/iris/handle/10665/42937>

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Horta, A., Alexandre, S., Truninger, M., Teixeira, J., & Silva, V. (2013). Marketing e alimentação no espaço escolar: estímulos sensoriais/corporais e a sua apropriação pelas crianças.

*Sociologia*, 6(13), 85–108.

IACP. Código de conduta do ICAP em matéria de publicidade e outras formas de comunicação comercial (2014).

Institute of Medicine (U.S.), McGinnis, J. M., Gootman, J. A., & Kraak, V. I. (Eds.). (2006). *Food marketing to children and youth: threat or opportunity?* Washington, D.C: National Academies Press.

Kotler, P., & Keller, K. L. (2006). *Marketing management* (Twelfth ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos* (1.<sup>a</sup>). Lisboa: Manuscrito.

Lindon, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionisio, P., & Rodrigues, J. (2009). *Mercator XXI, Teoria e prática do Marketing*, 12.<sup>a</sup> ed.. Alfragide: Dom Quichote.

Lobstein, T., & Dobb, S. (2005). Evidence of a possible link between obesogenic food advertising and child overweight. *Obesity Reviews: An Official Journal of the International Association for the Study of Obesity*, 6(3), 203–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2005.00191.x>

Lurçat, L. (1995). *Tempos cativos - As crianças TV*. Lisboa: Edições 70.

Marques, J., & Borges. (2012). Educação inter/multicultural no Jardim de Infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade. *Educação, Sociedades e Culturas*, (36), 81–102.

Marquis, M., Filion, Y. P., & Dagenais, F. (2005). Does eating while watching television influence children's food-related behaviours? *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research: A Publication of Dietitians of Canada = Revue Canadienne De La Pratique Et De La Recherche En Dietetique: Une Publication Des Dietetistes Du Canada*, 66(1), 12–18. <https://doi.org/10.3148/66.1.2005.12>

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., ... Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marzano, R., Carbaugh, B., Rutherford, A., & Toth, M. (2013). *Marzano center teacher observational protocol for the 2014 Marzano teacher evaluation model*. Florida: Marzano Center, Teachers & Leaders Evaluation.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mattos, M., Nascimento, P., Almeida, S., & Costa, T. (2010). Influência de Propagandas de alimentos nas escolhas alimentares de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(3), 34–51.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

ME. Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (2001). Obtido de

- [http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf)
- ME. Circular n.º 11/DGIDC/2007. (2007). Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/AccaoSocialEscolar/c\\_11\\_dgidc\\_2007.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/AccaoSocialEscolar/c_11_dgidc_2007.pdf)
- MEC. (s/d). *Metas Curriculares de Português - Caderno de Apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)
- MEC. Conselho Nacional de Educação: Recomendação n.º 6/2011 sobre Educação para a Literacia Mediática. (2011). Obtido de <http://www.gmcs.pt/pt/recomendacao-n-62011-recomendacao-sobre-educacao-para-a-literacia-mediatica>
- Mejuto, E., & Mora, S. (2016). *A casa da mosca fosca*. Matosinhos: kalandraka.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, B., Sasseti, L., & Prazeres, V. (2012). *Saúde infantil e juvenil: Programa nacional*. Lisboa: Ministério da saúde.
- ME. (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: ME.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75–104.
- Morais, P. (2017). *Voltemos à Escola* (1.ª). Lisboa: Contraponto.
- Morris, A. M., & Katzman, D. K. (2003). The impact of the media on eating disorders in children and adolescents. *Paediatrics & Child Health*, 8(5), 287–289.
- Mowen, J. C., Minor, M. S., Jordan, V., & Limeira, T. M. V. (2005). *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Neto, C., Alves, N., & Paes, M. (2010). Risco de acidentes na infância em uma creche comunitária de IPATINGA/MG. *Revista Enfermagem Integrada*, 3(1), 381–394.
- Nunes, S. (2012). *Aprender a ler com a literatura: o papel do álbum* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro - Departamento de Educação, Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2015). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Orsi, L. B., & Crisostimo, A. L. (2009). *A influencia dos meios de comunicação nos hábitos alimentares dos adolescentes*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1613-8.pdf>

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade do Minho.

Parlamento Europeu e do Conselho. Diretiva 2007/65/CE. (2007). Obtido de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32007L0065>

Pereira, S. (2011). *Literacia dos Media – Declaração de Braga*. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial\\_educacao\\_media\\_2014.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf)

Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Obtido de <http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWVpYS9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS80Mi4xLnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1lZHVjYWVhby1wYXJhLW9zLW1lZGlhLWVtLXBvcnR1Z2FsLXZlcnNhby1wIj9/estudo-educacao-para-os-media-em-portugal-versao-p>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.

Powell, L. M., Szczypka, G., Chaloupka, F. J., & Braunschweig, C. L. (2007). Nutritional Content of Television Food Advertisements Seen by Children and Adolescents in the United States. *PEDIATRICS*, 120(3), 576–583. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3595>

Ramón, S. (2001). *Pequenas histórias para contar, rir e inventar*. Lisboa: PAPA-LETRAS.

Ramón, S. (2003). *Contos para a pré-escola: Historinhas para os 4-5 anos*. Lisboa: PAPA-LETRAS.

Ribeiro, M. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3268/1/MariaC%C3%A9uRibeiro.pdf>

Rissari, G., & Taeger, M. (2008). *Aquiles o Pontinho*. Lisboa: Kalandraka.

Rito, A., & Graça, P. (2015). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: relatório COSI Portugal 2013*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge (INSA, IP). Obtido de <https://www.dgs.pt/?cr=28631&cr=28631>

Rodrigues, I. (2008). *Os jovens, a publicidade e a repercussão da mesma nos seus*

*comportamentos alimentares*. (Monografia). Universidade do Porto: Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação, Porto. Obtido de [https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54445/3/123076\\_0855TCD55.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54445/3/123076_0855TCD55.pdf)

Savater, F., Castillo, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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). Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/ocepe\\_abril2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf)

Silva, M., Vettoretti, N., & Thomazello, M. (2010). Mudanças no hábito alimentar: O fenómeno da McDonaldização. *Livro de atas dos XIV encontro latino americano de iniciação científica e X encontro latino americano de pós-graduação*, 1–6.

Soares, L. D., & Bacelar, M. (Eds.). (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Ed. Afrontamento.

Sobal, J., & Wansink, B. (2007). Kitchenscapes, tablescapes, platescapes, and foodscapes. Influences of microscale built environments on food intake. *Environment and Behaviour*. *Environment and Behaviour*, 39(1), 124–142.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stead, M., McDermott, L., Mackintosh, A. M., & Adamson, A. (2011). Why healthy eating is bad for young people's health: identity, belonging and food. *Social Science & Medicine* (1982), 72(7), 1131–1139. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.12.029>

Sullivan, S. A., & Birch, L. L. (1990). Pass the sugar, pass the salt: Experience dictates preference. *Developmental Psychology*, 26(4), 546–551. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.546>

UNESCO. Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media. (1982). Obtido de <http://www.literaciamediativa.pt/7diascomosmedia>

Viana, V., Santos, P., & Guimarães, J. (2008). Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: Uma revisão da literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(2), 209–231.

Viveiros, C. (2012). *Estudo de comportamentos alimentares, preferências alimentares e neofobia alimentar em crianças pré-escolares e da eficácia de um programa de promoção de comportamentos alimentares saudáveis em contexto escolar: um estudo exploratório*. Universidade de Lisboa, Lisboa. Obtido de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8063/1/ulfpie043049\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8063/1/ulfpie043049_tm.pdf)

WHO. (2016a). Obesity and overweight. Obtido 28 de Outubro de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>

WHO. (2016b). *Tackling food marketing to children in a digital world: trans-disciplinary perspectives*. Dinamarca: WHO Regional Office for Europe.

Young, B. (2003). Does food advertising influence children's food choices? *International Journal of Advertising*, 22(4), 441–459.

Zabalza, M. (1996). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

**Anexos**

## Anexo A: Questionário entregue aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB

### Questionário

O presente questionário decorre no âmbito de uma investigação, incluída no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o tema: “Influência dos *media* nas escolhas alimentares das crianças e das suas famílias”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Mesquita.

O questionário é anónimo, com vista a salvaguardar as identidades das crianças e das suas famílias. Solicita-se a máxima sinceridade nas respostas. Os dados recolhidos destinam-se única e exclusivamente para fins académicos.

Este questionário apresenta várias questões sobre os comportamentos alimentares das famílias e das crianças e sobre a publicidade como um agente influenciador nessas opções. Leia as questões atentamente, respondendo com sinceridade e assinale com um X a resposta que considera mais adequada à sua situação/opinião. Se não tiver a certeza, assinale a resposta que mais se aproxima da realidade. Agradecemos que responda também a todas as respostas abertas ou de justificação.

Obrigada pela sua colaboração!

#### Grupo I: Questões sobre o ADULTO (cuidador/ educador)

1. Qual o seu grau de parentesco relativamente à criança?

Pai  Mãe  Outro

2. Costuma ver televisão, usar o Tablet, o computador ou o telemóvel?

Sim  Quantas horas por dia? \_\_\_\_\_

Não

2.1. Considera que a publicidade influencia as suas escolhas alimentares?

Sim  Não

2.1.1. Justifique a sua opção.

---



---



---

3. Indique com que frequência faz as seguintes refeições:

	Nunca	De uma a três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana
Pequeno-almoço			
Lanche da manhã			
Almoço			
Lanche da tarde			
Jantar			
Ceia			

4. Tendo em conta as afirmações que se seguem indique com que frequência as adota no momento de compra:

	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente
Compro segundo os preços			
Compro segundo o pedido do filho(a)			
Compro, essencialmente, alimentos frescos			
Compro alimentos divulgados nos meios de comunicação			
Compro, alimentos, fáceis de preparar (pré-preparado)			
Compro, frequentemente, congelados			
Compro frequentemente, conservas e enlatados			
Compro alimentos atendendo à variedade de escolha			
Compro o que me parece ser a escolha mais saudável			

5. Costuma consultar a tabela nutricional dos alimentos no ato da compra?

Sim  Não

5.1. Justifique a sua opção.

---



---



---

**Grupo II : Questões sobre a CRANÇA**

1. Idade da criança: \_\_\_\_\_

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. O(a) seu(sua) educando(a) costuma ver televisão, usar o Tablet, o computador ou o telemóvel?

Sim  Quantas horas por dia? \_\_\_\_\_

Não

5.2. Que tipo de programas televisivos o(a) seu(sua) educando(a) costuma assistir?

---

5.3. Considera que a publicidade influencia as escolhas alimentares do(a) seu(sua) educando(a)?

Sim Não 

5.3.1. Justifique a sua opção.

---



---



---

4. Indique com que frequência o(a) seu(sua) educando(a), no fim de semana, realiza as seguintes refeições:

	Nunca	Uma a três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana
Pequeno-almoço			
Lanche da manhã			
Almoço			
Lanche da tarde			
Jantar			
Ceia			

5. Indique com que frequência o(a) seu (sua) educando(a), durante a semana, realiza as seguintes refeições:

	Nunca	Uma a três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana
Pequeno-almoço			
Lanche da manhã			
Almoço			
Lanche da tarde			
Jantar			
Ceia			

6. Com que frequência o(a) seu (sua) educando(a) come os seguintes alimentos:

	Nunca	De uma a três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana
Água			
Carne vermelha (ex: carne de vaca, de porco)			
Carne Branca (ex: carne de frango, de peru, de coelho)			
Peixe			
Ovos			
Fruta			
Legumes (ex: crus ou cozinhados, exceto sopa)			
Leguminosas (ex: feijão, grão)			
Cereais ou alimentos à base de cereais (ex: arroz, massa, pão)			
Alimentos integrais (ex: massa, arroz ou pão integral)			
Leite			

Queijo			
Iogurtes			
Refrigerantes, sumos, <i>iced tea</i> e néctares			
Alimentos com açúcar adicionado e/ou sal à mesa			
Doces ou guloseimas (ex: bolachas doces, bolos, gomas, chocolates)			
Pizza			
hamburger			
sopa			
Batata			

7. Com que frequência o(a) seu (sua) educando(a) come os alimentos das seguintes marcas:

	Ou Produto similar de marca branca	Nunca	De uma a três vezes por semana	Quatro ou mais vezes por semana
Bolachas Oreo				
Bolachas Triunfo				
Batatas fritas Lay's				
Iogurtes Grego				
Iogurtes Activia				
Iogurtes Yoco				
Iogurte Corpos Danone				
Gelatina				
Manhãzitos panquecas				
Queijo Vaca que ri				
Queijo Babybel				
Queijo Philadelphia				
Queijo Terra Nostra				
Sumo Capri-sonce				
Sumo Trina				
Coca-Cola				
Cereais Chocapic				
Pão Panrico				
Leite dos Açores				
Leite achocolatado				
Douradinhos Pescanova				
Iglo				
Chocolate M&M's				
Chocolate Twix				
Chocolate Snickers				
Chocolate Ferrero Rocher				
Chocolate Kinder				
Creme de barrar Tulicreme				
Molhos Paladim				
Pizza Galbani				

8. Considera que o(a) seu(sua) educando(a) realiza uma alimentação saudável?

Sim

Não

8.1. Justifique a sua opção.

---

---

---

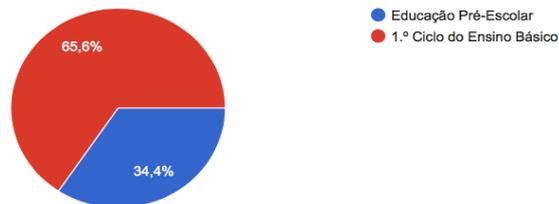
---

## Anexo B: Análise dos resultados dos questionários entregues aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB

N.º de respostas por contexto:

Contexto:

32 respostas



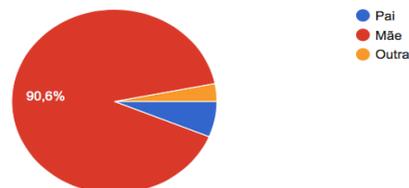
O questionário foi entregue em dois contextos distintos, na EPE e no 1.ºCEB. Das respostas obtidas, 65,6% pertencem ao 1.ºCEB e 34,4% à EPE.

### Grupo I

Questão 1:

1. Qual o seu grau de parentesco relativamente à criança?

32 respostas

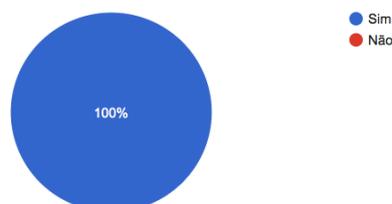


Os questionários foram respondidos, em grande maioria, pelas mães das crianças (90,6%).

Questão 2:

2. Costuma ver televisão, usar o Tablet, o computador ou o telemóvel?

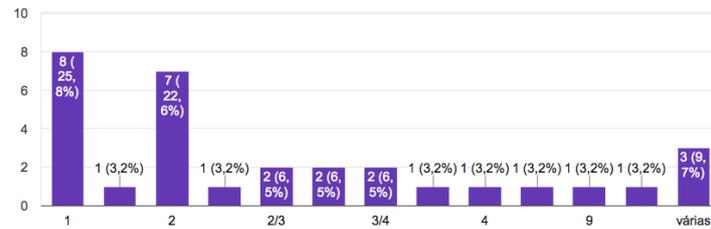
32 respostas



Todos os adultos eram consumidores dos meios de comunicação em geral, por tal, viam televisão, usavam o *tablet*, o computador ou o telemóvel. Existia uma grande possibilidade de eles assistirem a *spots* publicitários.

## i) Se sim quantas horas por dia?

31 respostas

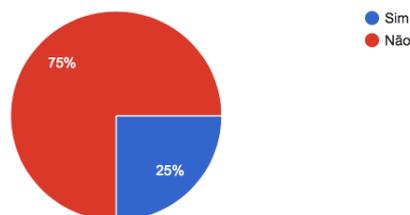


25,8% dos adultos utilizavam os *media* durante uma hora e 22,6%, durante duas horas por dia.

## Questão 2.1.:

## 2.1. Considera que a publicidade influencia as suas escolhas alimentares?

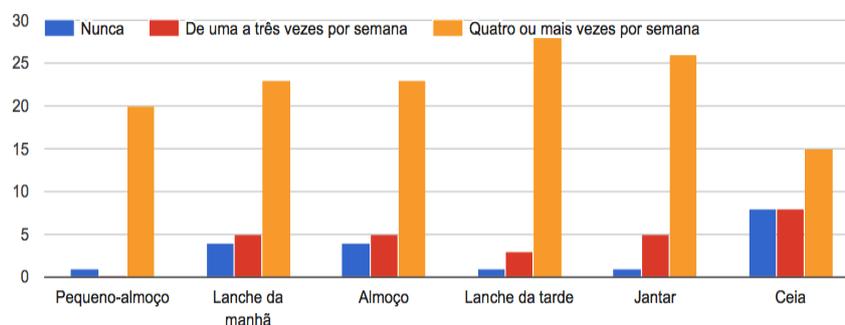
32 respostas



A maioria dos adultos (75%) consideravam não ser influenciados pela publicidade no que refere às escolhas alimentares, embora 25% admitisse tal influência.

## Questão 3:

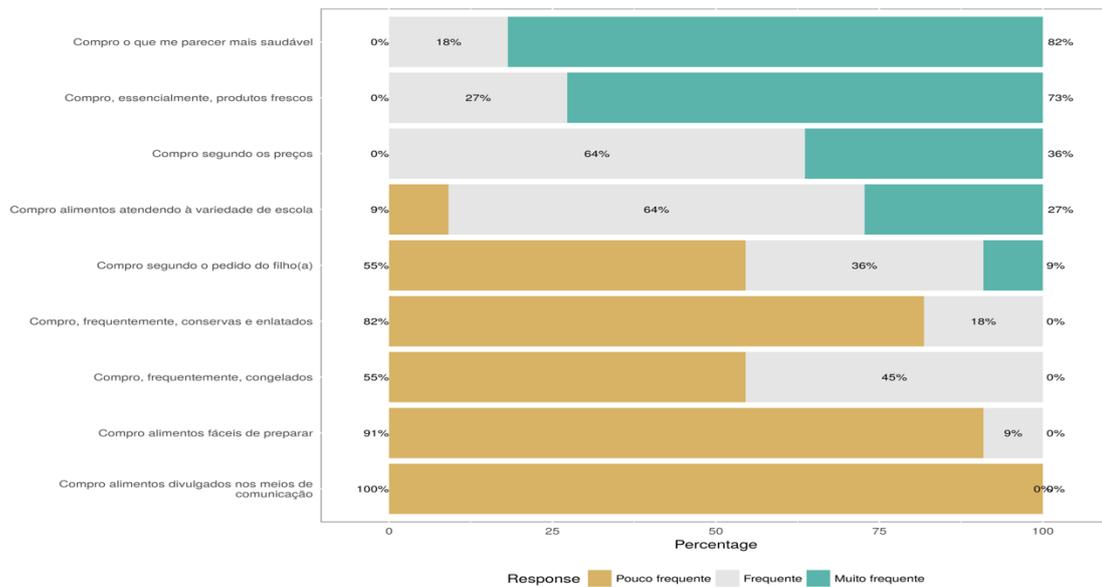
## 3. Indique com que frequência faz as seguintes refeições:



Da análise do gráfico consegue observar-se que os adultos nem sempre realizavam as seis refeições diárias. A refeição que mais vezes omitiam era a ceia e a que mais vezes realizavam era o lanche da tarde.

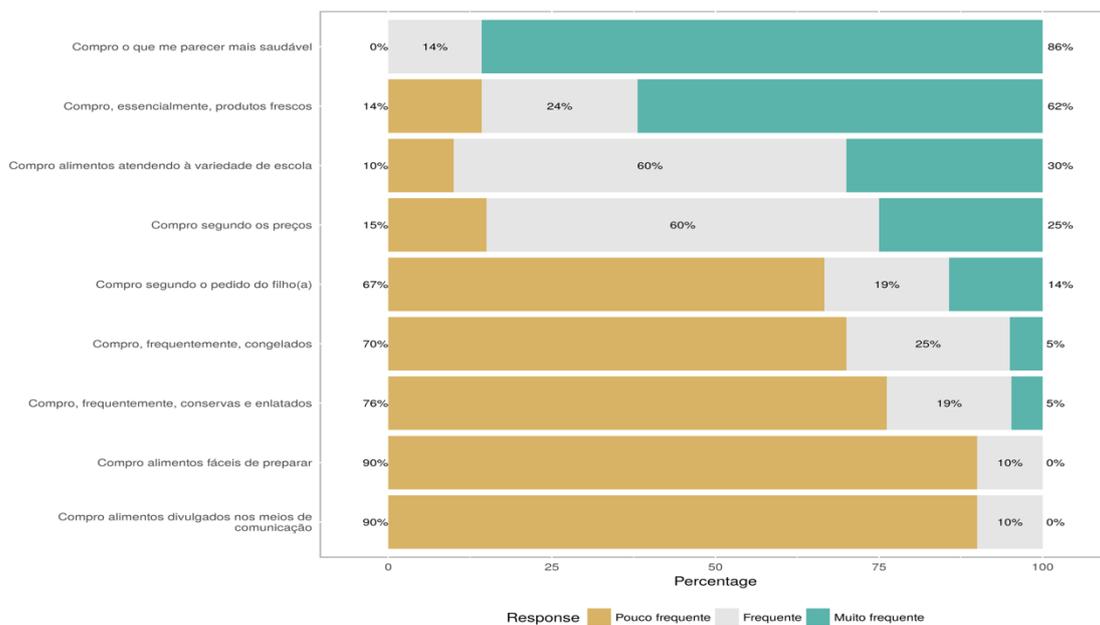
#### Questão 4:

#### EPE



Focando as respostas apenas para a EPE, enumerando de forma decrescente as decisões muito frequentes que mais prevalecem no momento de compra de alimentos, os adultos compram essencialmente o que lhes parecia serem as escolhas mais saudáveis (82%) e produtos frescos (73%). No momento da compra, 36% eram influenciados pelos preços, 27% atendiam à variedade de escolha e 9% admitiu comprar alimentos sugeridos pelo educando. Os adultos revelaram que nunca compram alimentos pela sua divulgação através da publicidade.

#### 1.º CEB



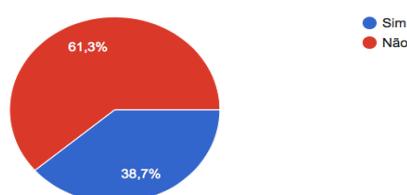
No que refere ao 1.º CEB, enumerando de forma decrescente as decisões muito frequentes que mais prevaleciam no momento de compra de alimentos, os adultos compravam

essencialmente o que lhes parece serem as escolhas mais saudáveis (86%) e produtos frescos (62%). No momento da compra, 30% era influenciado pelos preços, 25% atendia à variedade de escolha, 14% admitia comprar alimentos sugeridos pelo educando, 5% comprava essencialmente alimentos congelados e conservas e enlatados. Os adultos revelaram que quase nunca (90%) compravam alimentos pela sua divulgação nas publicidades.

Questão 5:

**5. Costuma consultar a tabela nutricional dos alimentos no ato da compra?**

31 respostas



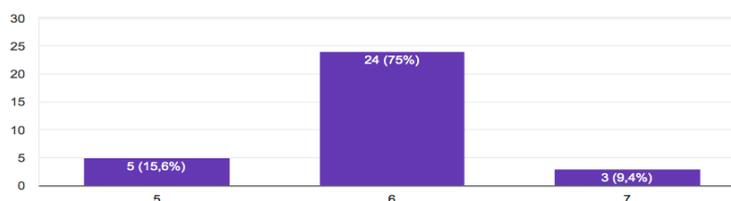
No momento de compra dos alimentos, a maioria dos adultos (61,3%) não consultava a tabela nutricional.

## Grupo II

Questão 1:

**1. Idade da criança:**

32 respostas

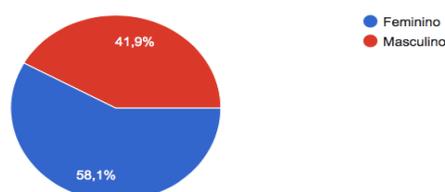


De uma forma geral, os questionários focaram-se em crianças maioritariamente com 6 anos (75%), existindo cinco com 5 anos e três com 7 anos.

Questão 2:

**2. Sexo:**

31 respostas

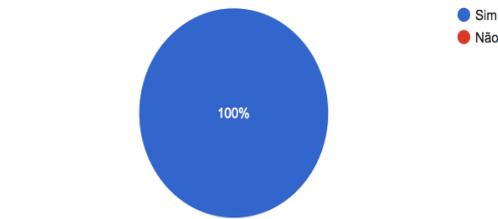


Das crianças inquiridas, 58,1% eram do sexo feminino e 41,9% do sexo masculino.

## Questão 3:

3. O(a) seu(sua) educando(a) costuma ver televisão, usar o Tablet, o computador ou o telemóvel?

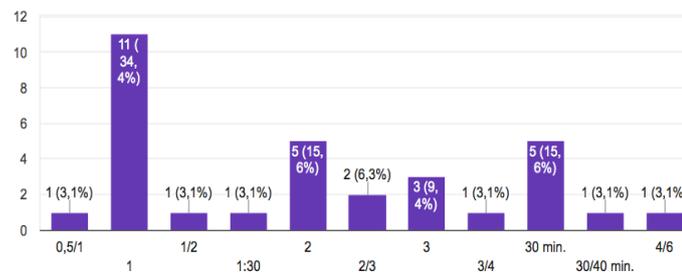
32 respostas



Todas as crianças utilizavam os meios de comunicação em geral.

i) Se sim quantas horas por dia?

32 respostas

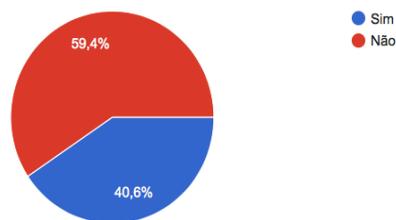


As crianças utilizavam os *media* maioritariamente durante uma hora por dia (34,4%).

## Questão 3.2.:

3.2. Considera que a publicidade influencia as escolhas alimentares do(a) seu(sua) educando(a)?

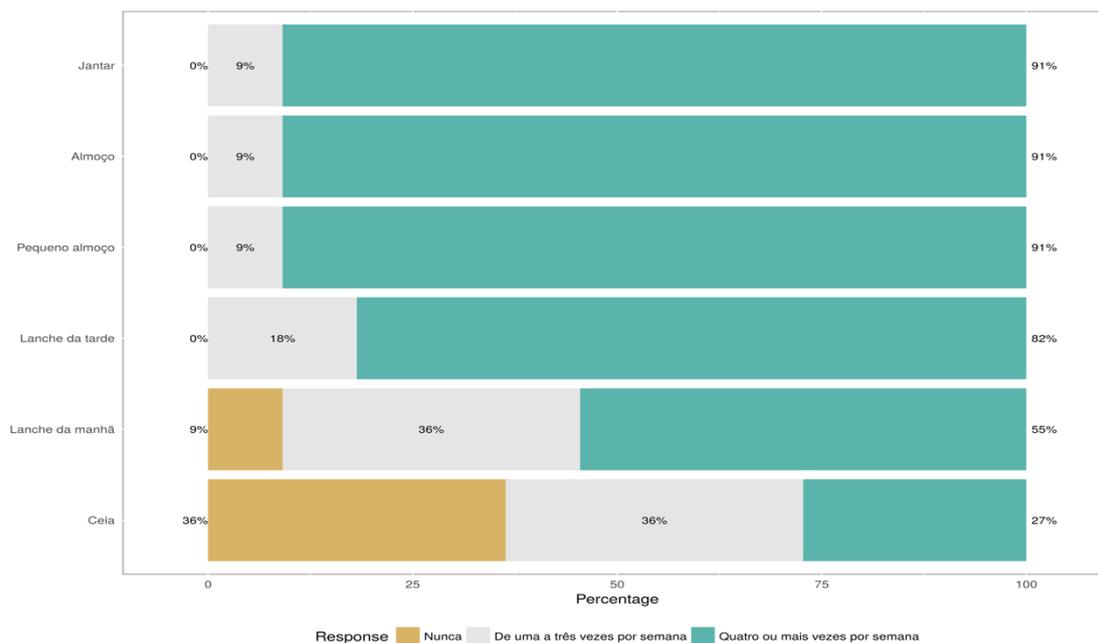
32 respostas



A maior parte dos adultos (59,4%) consideravam que as publicidades não influenciavam nas escolhas alimentares dos seus educandos, mas 40,6% assumiram tal influência.

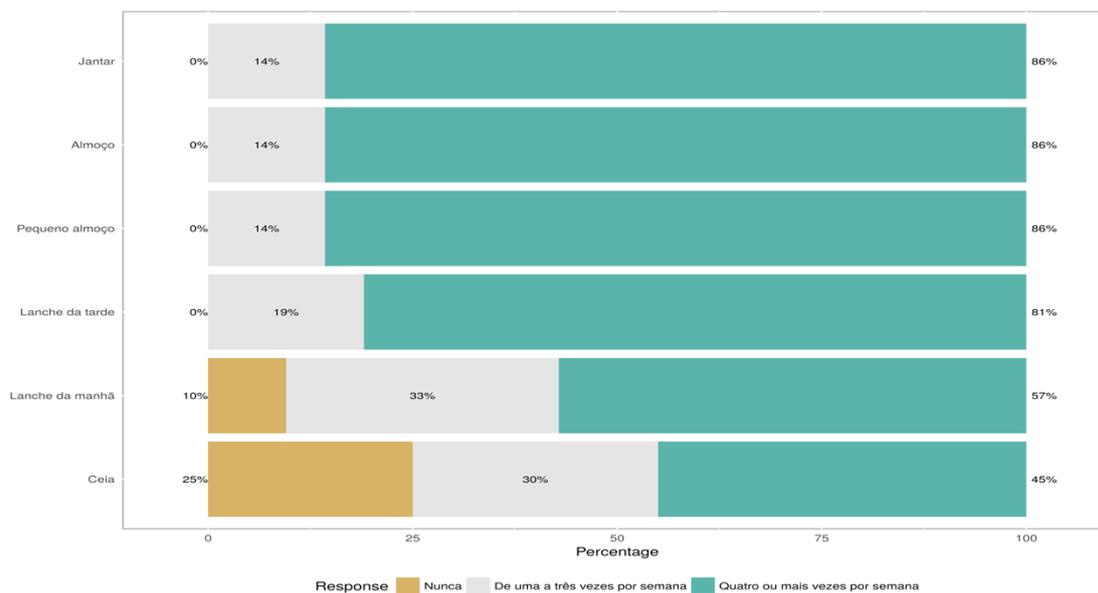
### Questão 4:

#### EPE



Focando a nossa atenção apenas para a EPE, a refeição que as crianças menos consumiam, durante o fim de semana, era a ceia (36%).

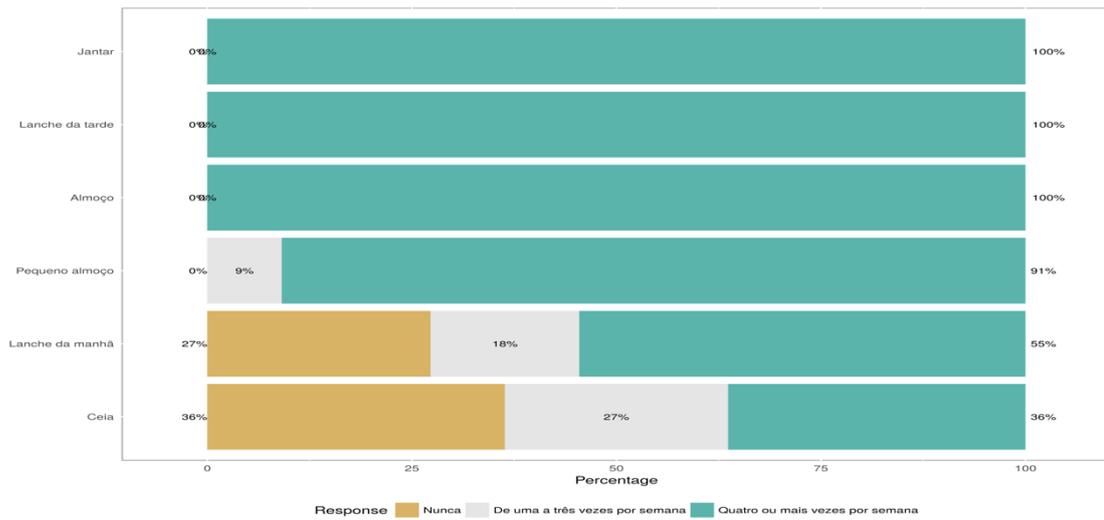
#### 1.º CEB



Focando a nossa atenção apenas no 1.º CEB, a refeição que as crianças menos consumiam, durante o fim de semana, era a ceia (25%).

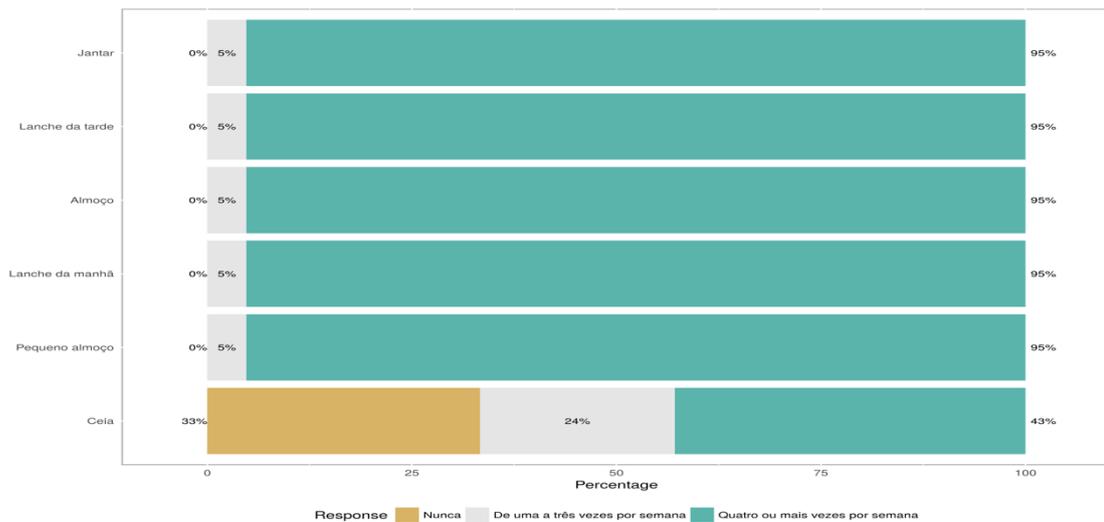
## Questão 5:

## EPE



Focando a nossa atenção apenas para a EPE, a refeição que as crianças menos consumiam, durante a semana, era a ceia (36%).

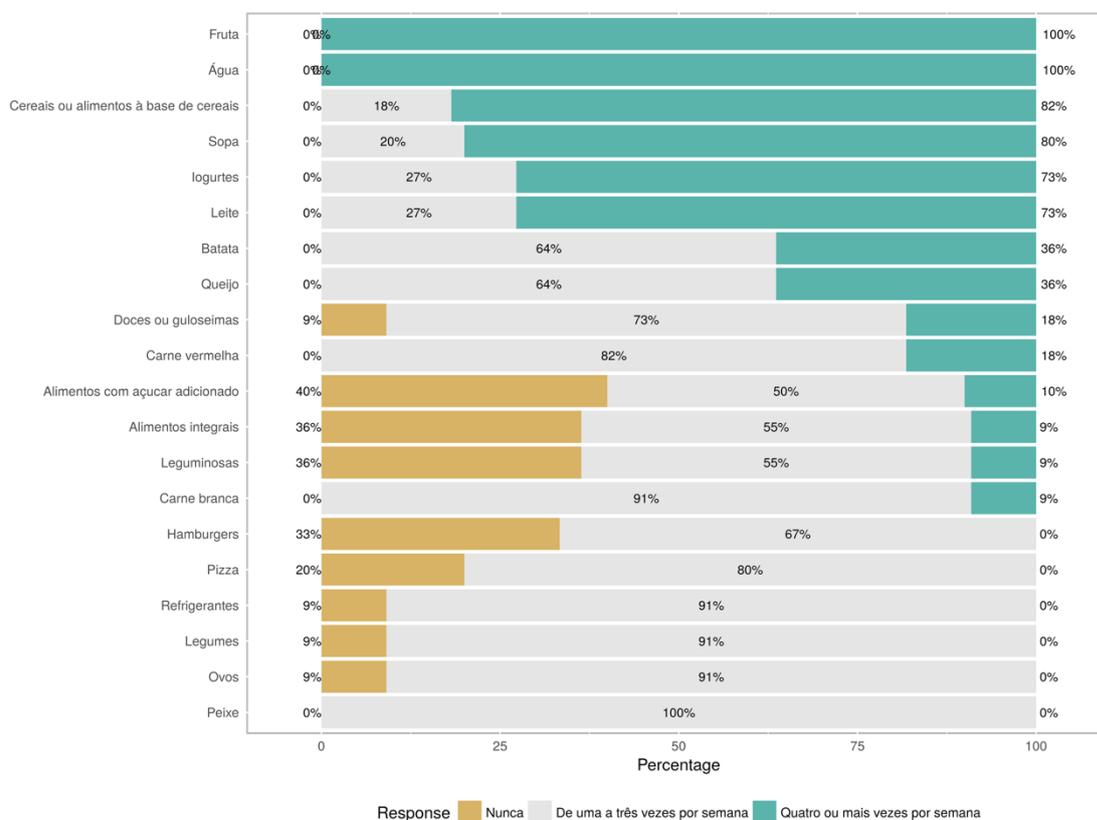
## 1.º CEB



Focando a nossa atenção apenas para o 1.º CEB, a refeição que as crianças menos consumiam, durante a semana, era a ceia (33%).

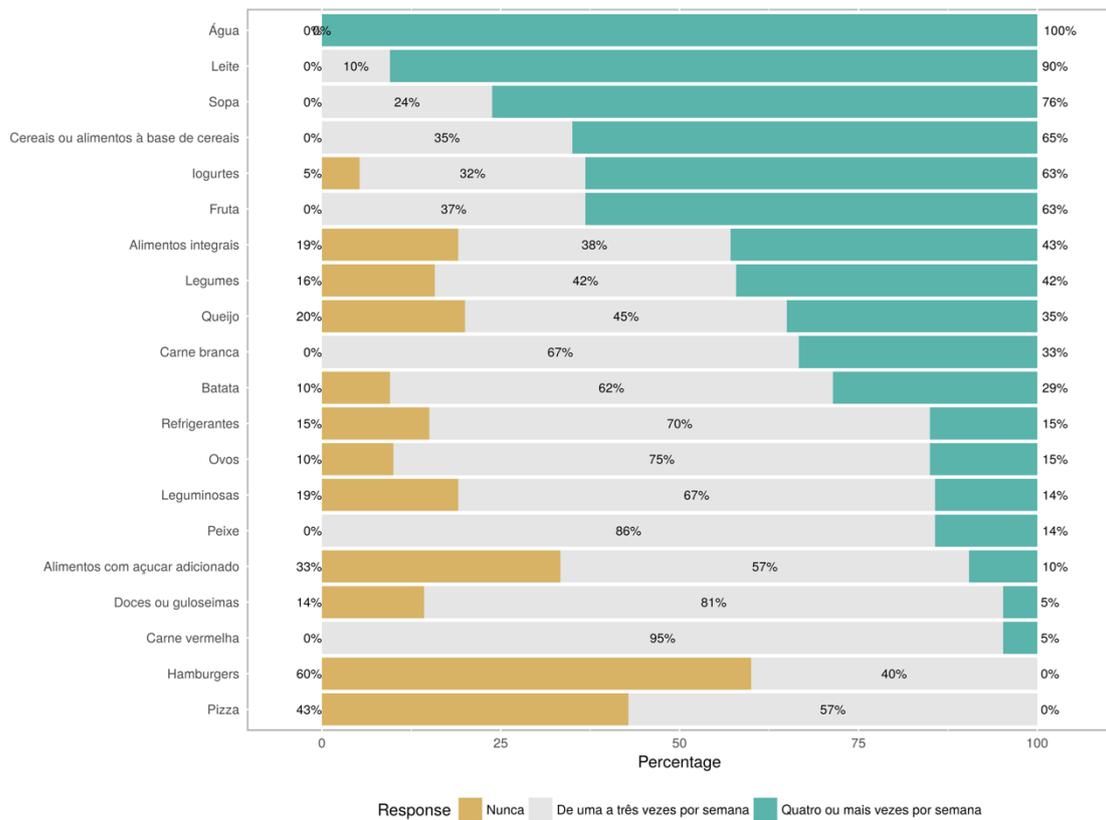
## Questão 6:

## EPE



Os alimentos mais consumidos, na EPE, quatro ou mais vezes por semana eram a fruta e a água (100%), os cereais ou alimentos à base de cereais (82%), a sopa (80%), os iogurtes e o leite (73%), a batata e o queijo (36%), os doces ou guloseimas e a carne vermelha (18%), os alimentos com açúcar adicionado (10%) e os alimentos integrais, as leguminosas e a carne branca (9%). Os alimentos selecionados como nunca consumidos eram os alimentos com açúcar adicionado (40%), os alimentos integrais e as leguminosas (36%), as hamburgers (33%), as pizzas (20%) e os doces ou guloseimas, os refrigerantes, as leguminosas e os ovos (9% cada). O peixe era o único alimentos consumido sempre de uma a três vezes por semana.

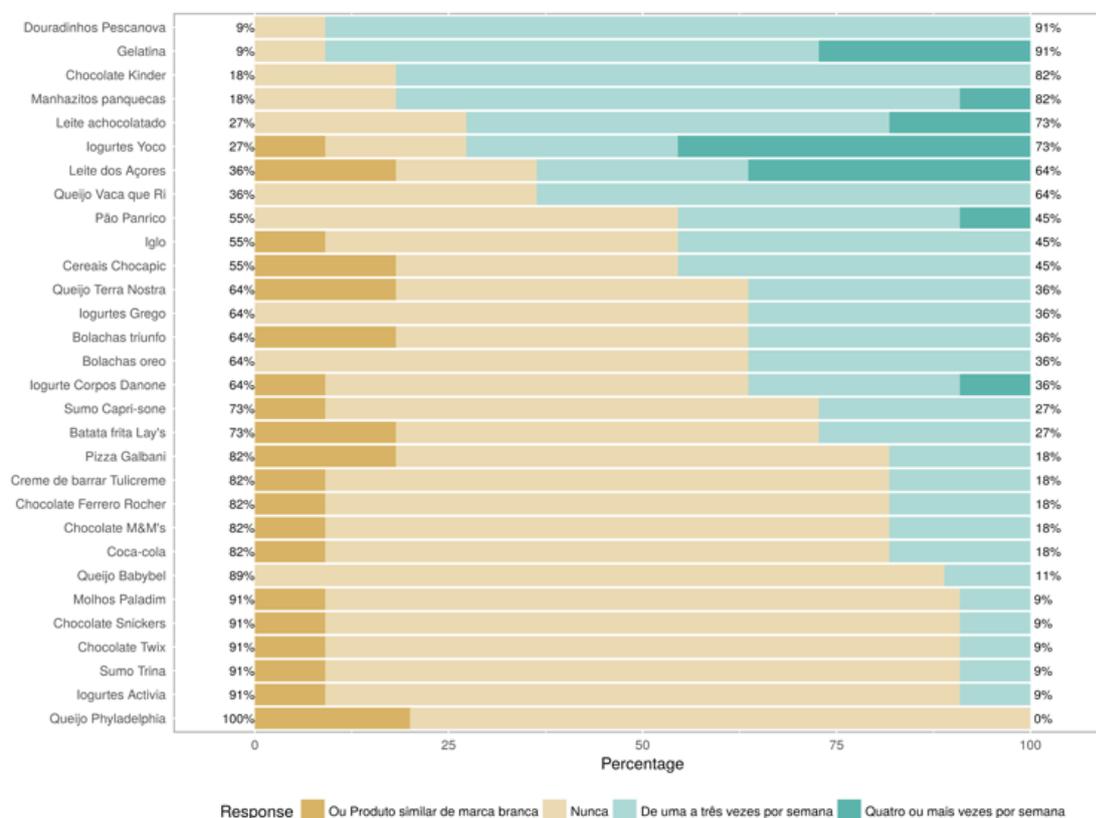
## 1.ºCEB



Os alimentos mais consumidos, na EPE, quatro ou mais vezes por semana foram a água (100%), o leite (90%), a sopa (76%), os cereais ou alimentos à base de cereais (65%), os iogurtes e a fruta (63%), os alimentos integrais (43%), os legumes (42%), o queijo (35%), a carne branca (33%), a batata (29%), os refrigerantes e os ovos (15%), as leguminosas e o peixe (14%) e os doces ou guloseimas e a carne vermelha (5%). Os alimentos selecionados como nunca consumidos foram as hamburgers (60%), a pizza (43%), os alimentos com açúcar adicionado (33%), o queijo (20%), os alimentos integrais (19%), os legumes (16%), os refrigerantes (15%), os doces ou guloseimas (14%), a batata (10%) e os iogurtes (5%).

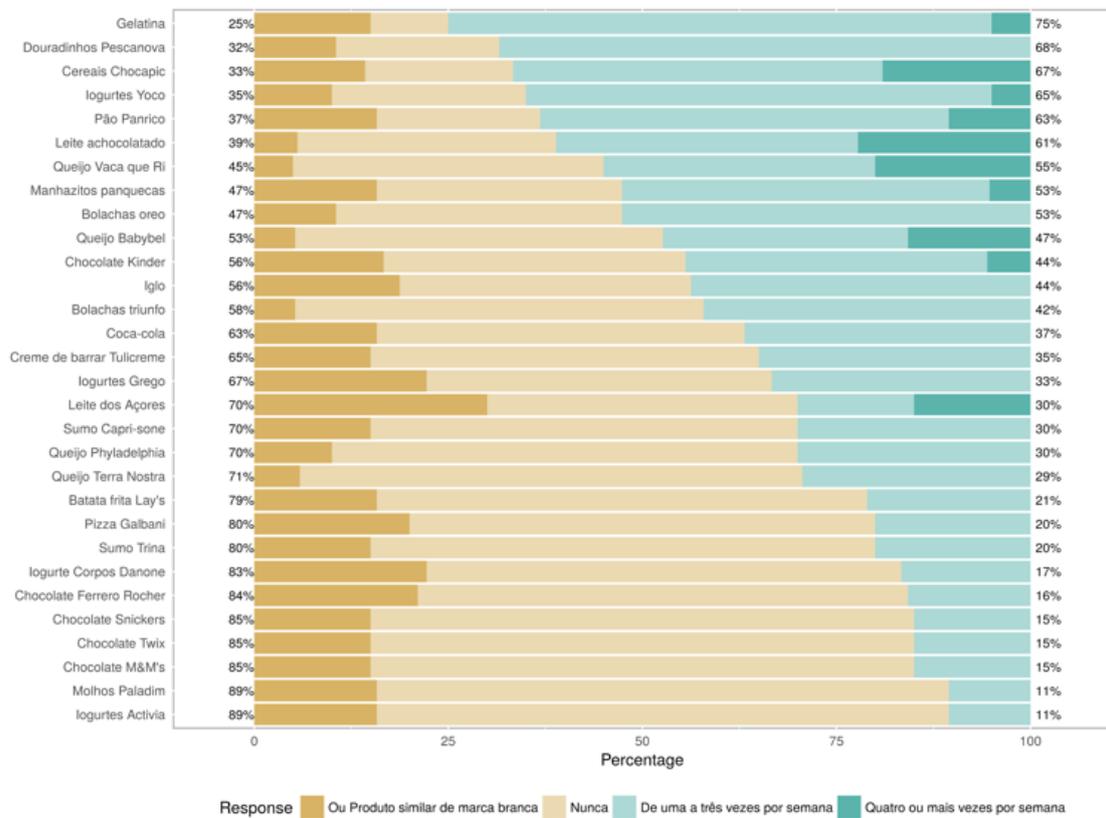
## Questão 7:

## EPE



As marcas mais consumidas, na EPE, de quatro ou mais vezes por semana, foram os iogurtes *yoco*, seguido do leite dos *Açores*, da gelatina, do leite achocolatado e dos *Manhãzitos* panquecas, do pão da *Panrico* e dos iogurtes *Corpos Danone*. Os alimentos nunca consumidos foram o queijo *Phyladelphia* (100%), os iogurtes *Activia*, o sumo *Trina*, os chocolates *Twix*, os chocolate *Snickers* e os molhos *Paladim* (91%). Alguns alimentos foram consumidos na sua versão de marca branca (iogurte *Yoco*, leite dos *Açores*, *Iglo*, cereais *Chocapic*, queijo *Terra Nostra*, bolachas *Triunfo*, iogurtes *Corpos Danone*, Sumo *Capri-Sonne*, batatas fritas *Lay's*, pizza *Galbani*, creme de barrar *Tulicreme*, chocolate *Ferrero Rocher*, chocolate *M&M'S*, *Coca-Cola*, molhos *Paladim*, chocolate *Snickers*, chocolates *Twix*, sumo *Trina*, Iogurtes *Activia* e queijo *Phyladelphia*).

## 1.º CEB



As marcas mais consumidas, no 1.º CEB, de quatro ou mais vezes por semana, foram o leite achocolatado, o queijo *Vaca que Ri*, cereais *Chocapic*, seguido do leite dos *Açores*, do queijo *Babybel*, do pão da *Panrico*, da gelatina, dos iogurtes *Yoco*, dos *Manhãzitos* panquecas, e do Chocolate *Kinder*. Os alimentos nunca consumidos foram diversos, mas os dois mais escolhidos (89%) foram os iogurtes *Activia* e os molhos *Paladim* (91%). Todos os alimentos foram consumidos na sua versão de marca branca.

---

## **Anexo C: Narrativas resultantes da exploração dos elementos da história *Aquiles o Pontinho* na EPE**

### **Narrativa 1:**

Era uma vez um cavalo que estava abandonado. Aquiles encontrou-o e montou-o. Foi para a cidade dele e pensou:

- Hoje é natal, o Pai Natal vem à noite.

Aquiles desceu do seu cavalo e afastou-se. De repente apareceu o Amigo do Aquiles que lhe soltou o cavalo e fugiu. Aquiles estava na floresta quando viu o cavalo a fugir, foi a correr ter com ele, montou-o e voltaram para casa. No caminho Aquiles viu o amigo e disse-lhe:

- Isso não se faz!

O Amigo do Aquiles pediu desculpa e Aquiles acrescentou:

- Isso não é ser bom...

O Aquiles abraçou o seu amigo e foram felizes para sempre.

O Aquiles e o seu amigo montaram os dois no cavalo e foram à cidade Natal, o Aquiles à frente e o amigo a trás.

### **Narrativa 2:**

Era uma vez uma cidade tonta, com muita chuva, onde viviam o Aquiles e o seu amigo.

O Aquiles foi de mota com o seu amigo. Já de noite, deixou o seu amigo em casa e seguiu até sua casa também.

O Amigo do Aquiles ficou estranho. Ele fingiu que era o Pai Natal, foi a casa do Aquiles, e tirou-lhe todas as prendas que havia debaixo da árvore de natal.

Quando o Aquiles acordou viu que as prendas não estavam no mesmo sítio. Procurou, procurou e não encontrou. Aquiles ficou muito triste por não ter as suas prendas. Foi até casa do seu amigo para desabafar com ele e foi lá mesmo que encontrou as suas prendas. Perguntou ao seu amigo como é que as suas prendas foram lá parar. O seu amigo respondeu-lhe:

- Eu tirei as tuas prendas para sermos amigos para sempre. Pensei que ias brincar com elas e já não ias querer brincar comigo.

O Aquiles respondeu-lhe:

- Nunca mais voltes a fazer isso, eu sou e serei sempre teu amigo.

Eles ficaram amigos e partilharam as prendas. Ficaram felizes, subiram na mota e foram passear.

Fim

**Narrativa 3:**

Era uma vez o Pai Natal do Polo Norte e o Aquiles. Eles eram amigos. O Pai Natal estava a dar presentes e o Aquiles estava na neve a esquiar.

O Pai Natal calçou a sua bota, entrou no seu carro e foi visitar as renas para lhes dar de comer. O Pai Natal deu-lhes de comer e foi embora.

O Fufu, inimigo do Aquiles, bateu e puxou os cabelos ao Pai Natal. Então, O Pai Natal não lhe deu presentes.

O Aquiles foi conversar com ele e disse-lhe:

- Não voltas a fazer isso, porque isso não se faz.

O Fufu entendeu que não se deve bater. Pediu desculpa ao Pai Natal.

- Se voltares a portar mal não te dou prendas. – disse o Pai Natal.

O Fufu não se voltou a portar mal e todos ficaram amigos e felizes para sempre.

Pim Pim, acabou-se a nossa história até ao fim.

Anexo D: Tabela de previsões e resultados da experiência de aprendizagem - Como equilibrar uma balança na EPE

**Tabela de previsões e resultados**



 <p><b>Situação A</b></p>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 <p><b>Situação B</b></p>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 <p><b>Situação C</b></p>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Anexo E: Tabela de previsões e tabela de resultados da experiência de aprendizagem -  
 À procura dos açúcares das bebidas na EPE



Tabela de previsões

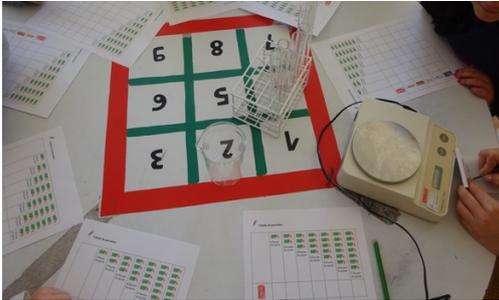
	 1 Pacote de açúcar	 2 Pacotes de açúcar	 3 Pacotes de açúcar	 4 Pacotes de açúcar	 5 Pacotes de açúcar	 6 Pacotes de açúcar	 7 Pacotes de açúcar
							
							
							
							
							
							



Tabela de resultados

	 1 Pacote de açúcar	 2 Pacotes de açúcar	 3 Pacotes de açúcar	 4 Pacotes de açúcar	 5 Pacotes de açúcar	 6 Pacotes de açúcar	 7 Pacotes de açúcar
							
							
							
							
							
							

**Anexo F: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares das bebidas na EPE**



Preenchimento da tabela de previsões por parte das crianças.



Procura da palavra açúcar, pelas crianças, na tabela nutricional.



Descoberta da quantidade de açúcar da água.



Exploração dos tubos de ensaio com a quantidade de açúcar de cada bebida.



Pacotes de açúcar que contem cada bebida



Correspondência, por parte das crianças, da bebida à sua quantidade de açúcar.

**Anexo G: Registo fotográfico da personagem Aquiles na EPE**

Personagem Aquiles com a sua mala  
(auxiliadora ao conto de histórias).



Exploração da história *A história de Fiambrino*.



Exploração do poema *Tudo ao contrário*.



Leitura de uma história pela personagem Aquiles.



Exploração de partes da história *A menina que não gostava de fruta*.



Disfarce do Aquiles na área do faz de conta.

**Anexo H: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos na EPE**



Resultado do teste da presença de amido nos alimentos.



Experimentação da presença do amido noutros alimentos solicitados pelas crianças.



Experimentação, por parte de uma criança, da presença do amido em alguns alimentos, no momento de exploração acompanhada das áreas.

**Anexo I: Tabela de previsões e tabela de resultados da experiência de aprendizagem -  
À procura dos açúcares naturais nos alimentos na EPE**



Tabela de previsões

Alimentos	Tem açúcares naturais (amido)? 	
	Sim 	Não 
 Água		
 Iogurte		
 Farinha		
 Queijo		
 Massa		
 Manteiga		
 Arroz		



## Tabela de resultados

Alimentos	Tem açúcares naturais (amido)? 	
	Sim 	Não 
 Água		
 Iogurte		
 Farinha		
 Queijo		
 Massa		
 Manteiga		
 Arroz		

**Anexo J: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem – Analisando as lancheiras na EPE**



Troféu da lancheira saudável.



Vencedora do troféu da lancheira saudável.



Exemplar de lancheira saudável levado pela EE.

**Anexo K: Registos fotográficos da televisão de cartão utilizada para a exploração da história – *Sopa Verde* na EPE**



Exploração da caixa das sensações com elementos da história *Sopa Verde*.



Conto da história *Sopa Verde*.



Conto da história *Sopa Verde* – virar de página.



Exploração da televisão, por parte de uma criança, no momento de exploração acompanhada das áreas e dos materiais.

## Anexo L: Folhas policopiadas para a análise dos alimentos gostados e não gostados no 1.º CEB

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



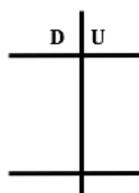
1. Constrói um gráfico de pontos com os alimentos classificados como "gosto" e "não gosto".

Gráfico de barras: número de alimentos classificados como "gosto" e "não gosto"	
"gosto"	
"não gosto"	

2. De quantos alimentos gostas? \_\_\_\_\_

3. De quantos alimentos não gostas? \_\_\_\_\_

4. Quantos alimentos tens no total? \_\_\_\_\_



$$\square + \square = \square$$

### Anexo M: Ficha consolidação “lh” utilizada no 1.º CEB

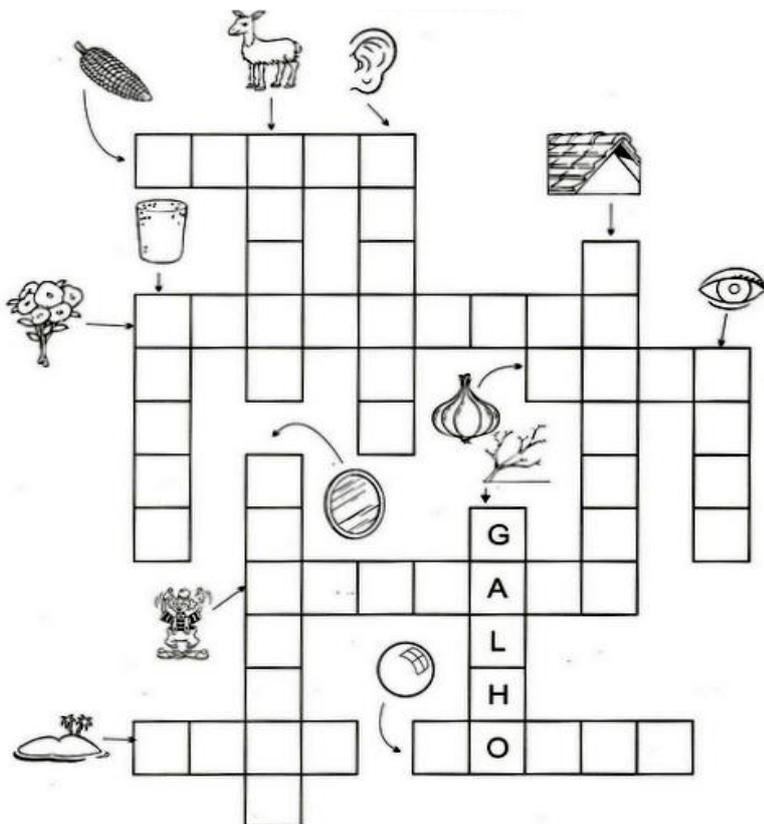
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Lê as palavras e escreve-as no local adequado de acordo com as sílabas em destaque.

galho; tolhido; espelho; mulher; agulha; coelho; farfalhudo; orelha; bilhete; ovelha; orelhudo;  
colher; velhice; alho; acolhida; folheto; escolhido; ervilha; silhueta; abelhudo

lha	lhe	lhi
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
lho	lhu	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	

2. Lê as palavras. Preenche as palavras cruzadas



OLHO	MILHO	ORELHA	ILHA
BOLHA	LHAMA	GALHO	TELHADO
ROLHA	RAMALHETE	PALHAÇO	ESPELHO
ALHO			

Anexo N: Tabela de previsões e tabela de resultados para a atividade prática: “À procura dos açúcares nas bebidas” no 1.º CEB



Tabela de previsões

	1 Pacote de açúcar	2 Pacotes de açúcar	3 Pacotes de açúcar	4 Pacotes de açúcar	5 Pacotes de açúcar	6 Pacotes de açúcar	7 Pacotes de açúcar
							
							
							
							
							

Nome dos elementos do grupo:

---

---

---

---

## Tabela de resultados



	 1 Pacote de açúcar	 2 Pacotes de açúcar	 3 Pacotes de açúcar	 4 Pacotes de açúcar	 5 Pacotes de açúcar	 6 Pacotes de açúcar	 7 Pacotes de açúcar
							
							
							
							
							

Nome dos elementos do grupo:

---

---

---

---

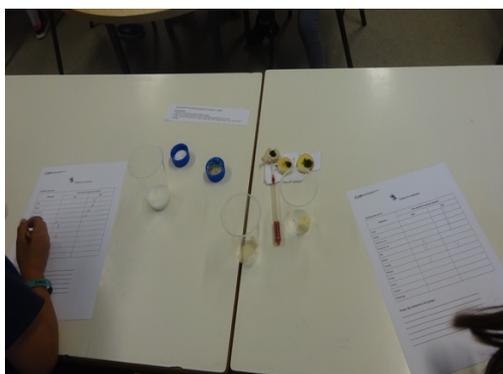
**Anexo O: Registo fotográfico da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB**



Organização da sala para a exploração.



Objetos disponíveis em cada mesa para a exploração.



Preenchimento da tabela de conclusões.

---

**Anexo P: História *O sonho da Rosa* adaptada, explorada no 1.º CEB****O Sonho da Rosa**

Era a hora em que os pais preparam o jantar.

A rosa estava a ver televisão e os desenhos animados estavam a acabar.

A sua mãe foi até ao aparelho, apagou-o e disse-lhe:

- Esqueci-me de comprar pão para o jantar. Vou à padaria e volto já. Porta-te bem e não abras a porta a ninguém. Não liguês mais a televisão, os programas para crianças já acabaram. Vai vendo o teu livro de histórias enquanto eu não venho.

A Rosa, que era obediente, pegou no seu livro de histórias e viu-o de uma ponta à outra. Ainda não sabia ler mas conhecia bem as histórias. Quando acabou, pousou o livro.

E a mamã que nunca mais chegava...

E pensou: “Eu podia ver um bocadinho de televisão, pois já acabei o meu livro.”

Então, pegou no telecomando: no primeiro canal não havia nada de interessante, informações para os grandes. Mudou de canal várias vezes e só parou quando viu no ecrã alguém que ela conhecia.

Era uma linda menina com longos cabelos louros aos caracóis. E estava mesmo a falar dos seus cabelos.

- Sim – dizia, - dizem que os meus cabelos são muito bonitos e que me tornaram conhecida no mundo inteiro! Querem saber o meu segredo? Todas as manhãs lavo a cabeça com o champô “Chachinhos de Ouro”! Graças às suas extraordinárias propriedades, os meus cabelos estão sempre encaracolados, suaves e louros! Se quiserem ser assim, façam como eu, usem o champô “Cachinhos de Ouro”!

“Formidável!”, pensou a Rosa, que tinha os cabelos escuros e lisos, “vou dizer aos meus pais para comprarem para mim”.

Carregou no botão do telecomando e foi parar a outro canal. Também era de publicidade; uma menina com um papucho encarnado dizia:

- Quando eu vou à floresta apanhar flores, às vezes sento-me no chão e sujo o meu vestido de lama. E também, Às vezes, a manteiga derrete ao sol e pinga as minhas meias encarnadas! E quando estou na barriga do lobo, nem podem imaginar como fico com a roupa sija! Mas os meus pais nunca se zangam comigo! Com “Corcapucho” a minha roupa fica sempre bem encarnadinha e posso sujar-me todos os dias, se me apetecer! Se não quiserem que as vossas roupas percam as cores com a lavagem, digam aos vossos pais para comprarem “Corcapucho”!

“Formidável!”, pensou Rosa, que se sujava muito, “vou dizer aos meus pais”.

Ainda mudou de canal e viu outros anúncios: um porco falava de uma marca de tijolos muito sólidos, que resistiam a tudo, mesmo ao lobo! Mas isso não lhe interessava.

Parou noutro canal. Aí, uma menina de cabelos negros como ébano e boca encarnada como sangue, dizia:

- Gostava de ter a pele macia e branca como a neve? Nada mais fácil! Apliquem no vosso rosto o creme “Nevália”! Na compra de três embalagens receberá dez anõezinhos de plástico!

“Formidável!”, pensou a Rosa, “vou dizer aos meus pais”.

Mas a Rosa acordou com o barulho que fazia a chave a entrar na fechadura.

A televisão estava apagada.

Eu bem vos disse que ela era obedente.

O livro de contos estava aberto na última página, e a Rosa compreendeu que tinha estado a sonhar!

Versão adaptada da narrativa *O sonho da Rosa* recuperada de *Pequenas Histórias para contar, rir e inventar* de Sylvie Ramón (2001) da editora Papa-lettras, p. 36-37

**Anexo Q: Tabela de previsões da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB**



Tabela de previsões

Assinala com um X:

Alimentos	Tem açúcares naturais (amido)?	
	Sim	Não
Leite		
Queijo		
Clara do ovo		
Gema do ovo		
Pão		
Batata		
Laranja		
Banana		
Nozes		
Arroz		
Açúcar		
Manteiga		

Nome dos elementos do grupo:

---



---



---



---



---



---

## **Anexo R: Guião de atividade da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB**

### **Teste indicador da presença de açúcares complexos – amido**

Procedimento:

1. Adicionar 2 gotas de água iodada à substância a testar.
2. Observar os resultados (a presença de amido é indicada pelo aparecimento de cor azul).
3. Fazer o teste em leite, queijo, ovo (clara e gema), pão, batata, laranja, banana, nozes, arroz, açúcar e manteiga...

## Anexo S: Tabela de resultados da experiência de aprendizagem - À procura dos açúcares naturais nos alimentos no 1.º CEB



### Tabela de resultados

Assinala com um X:

Alimentos	Tem açúcares naturais (amido)?	
	Sim	Não
Leite		
Queijo		
Clara do ovo		
Gema do ovo		
Pão		
Batata		
Laranja		
Banana		
Nozes		
Arroz		
Açúcar		
Manteiga		

Nome dos elementos do grupo:

---



---



---



---



---



---

---

**Anexo T: A história de Fiambrino adaptada e explorada no 1.º CEB****A história de Fiambrino**

Era uma vez, numa linda casa cor-de-rosa, um rapaz chamado Fiambrino. Fiambrino, que nome estranho! Por que não Chouricinho ou Salamino? Porque o rapaz gostava mesmo era de fiambre. Todos os dias dizia à sua mãe, Maria Costoleta:

- Fiambre com puré para o almoço! Fimbre com doce para o lanche! Fiambre com batata fritas para o jantar! São as minhas ementas preferidas!

E a sua mãe, que era muito simpática, e que não o queria contrariar, ia todos os dias à charcutaria comprar provisões para o seu pequeno Fiambrino.

Depois ia ao talho comprar carne para ela e para o seu marido: o senhor Carneiro.

E todos estavam muito contentes naquela linda casa cor-de-rosa, cada um comia o que queria!

O Fiambrino adorava aquilo e, quanto mais crescia, mais comia. De manhã fazia sanduíches de fiambre e mel e mergulhava-as no leite com chocolate, era delicioso! Ao almoço, depois do fiambre com puré, comia queijo de fiambre e gelado de fiambre com limão. Ao lanche eram fatias de pão com doce em cima de fiambre e sumo de fiambre batido. E, por fim, ao jantar, sopa de fiambre, fiambre com batatas fritas e compota de fiambre com canela.

Mas um dia, ao acordar (já tinha conço ou seis anos), Fiambrino apercebeu-se que tinha qualquer coisa a incomodá-lo na base das costas e antes das nádegas. Nem conseguia vestir as calças. Intrigado, chamou a sua mãe, Maria Costoleta, e pediu-lhe para ver o que poderia estar a atrapalhar.

- Oh! Meu filho! Esta noite nasceu-te um rabinho cor-de-rosa bem bonito. Um rabinho em saca-rolhas como o dos porcos. O que é que podemos fazer? Não vais poder vestir as calças e os teus colegas vão fazer troça de ti!

- Tenho uma ideia! – Disse Fiambrino – Faz-me um boraquinho nas calças para deixar passar o rabinho em saca-rolhas. Meto por cima a minha capa de Zorro e os meus colegas não vão dar por nada!

Meu dito, meu feito: Fiambrino estava lindo com a sua capa de Zorro e ninguém viu o seu rabinho de porco. Claro que isso o incomodava um pouco para se sentar, mas habituou-se e a vida continuou.

E o Fiambrino continuava a comer os seus pratos preferidos.

Mas outro dia, ao acordar – ainda tinha cinco ou seis anos – sentiu debaixo dos pés qualquer coisa de duro. Assim como se todas as suas unhas tivessem crescido durante a noite.

Intrigado, puxou os lençóis e o que viuele em vez dos pés? Dois pequenos pés de porco, bem rosadinhos e limpos, mas duros como a carapaça das tartarugas.

Chamou depressa a sua mãe para que ela viesse ver o que lhe acontecera.

- Oh! Meu filho! Cresceram-te pés de porco em vez dos pés! O que vai ser de nós? Já não vais poder calçar os ténis e os teus colegas vão fazer troça de ti!

Mas o pequeno Fiambrino nunca tinha falta de ideias. Tinha um par de grandes botas de borracha dentro das quais sabia que não teria problemas.

E nessa manhã foi para a escola com as suas botas de borracha e a sua capa de Zorro, que nunca mais tirou. Custava-lhe um pouco a andar, mas habituou-se e a vida continuou.

Um serão, quando ele estava em casa a comer sopa de fiambre, a sua mamã perguntou-lhe:

- Então, o que é que fizeste na escola hoje?

- Nrô! Nrô! – respondeu Fiambrino.

- O quê, meu filho?

- Nrô! Nrô!

- Fala mais alto! Não oiço!

- Nrô! Nrô! Nrô!

- Oh! Meu filho! Marido, ouve o nosso lindo Fiambrino! Já não fala! Grunhe como um porco!

- Costeleta, mulher, temos de agir depressa. Vou buscar um médico.

A mamã estava muito preocupada. O seu Fiambrino querido não conseguia falar. Tinha um rabo de porco, pés de porco, voz de porco... Ia transformar-se num porquinho!

Enquanto estava à espera do médico, fê-lo deitar-se e fez-lhe um monte de perguntas, mas o nosso Fiambrino apenas fazia sim com a cabeça e respondia: “Nrô! Nrô!” a chorar.

Quando o médico chegou, pegou no estetoscópio e começou a examinar o pequeno Fiambrino.

- Estou a ver, estou a ver. É um caso de má alimentação! Senhora Maria Costoleta, o que ele come ao pequeno-almoço?

- Fiambre!

- Ao almoço?

- Fiambre!

Ao lanche?

- Fiambre!

- Ao jantar?

- Fiambre!

- Como? Fiambre? Sempre fiambre! E não se admira que ele esteja a tornar-se num porquinho! Mas não sabe para crescer bem é preciso comer de tudo!? O seu menino não pode

comer só fiambre, a partir de amanhã vai dar-lhe peixe. Mas não lhe dê sempre peixe, senão ele vai tornar-se num...

- ... Peixe!- Disse a mamã.

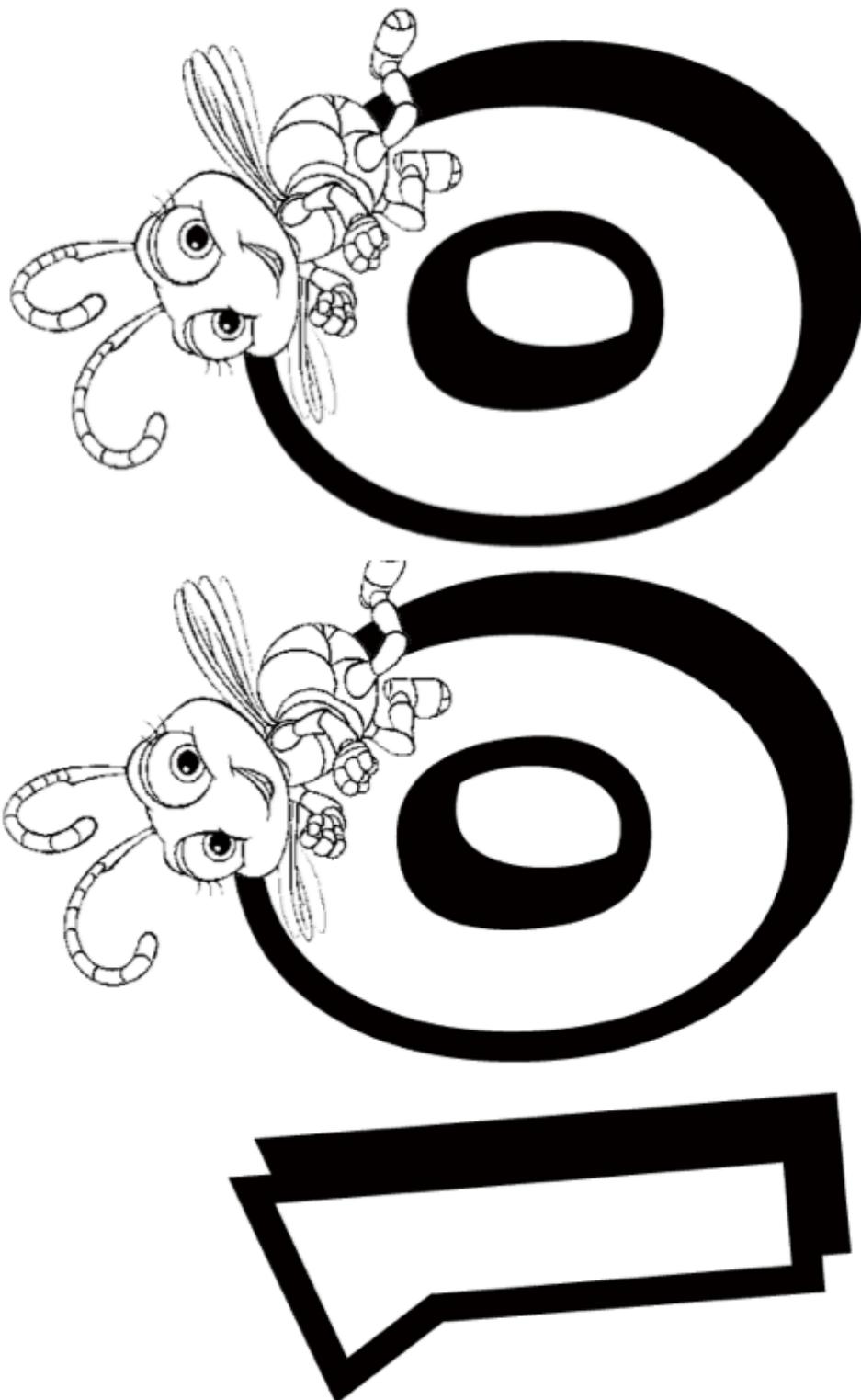
- Certo, minha cenhora! Vejo que me compreendeu – disse o médico. – Volto daqui a três dias para ver o nosso Fiambrino.

Logo a partir do dia seguinte, os pais do menino cozinharam para o seu Fiambrino querido ementas variadas: chegava de fiambre e ele aprendeu a comer de tudo. E o seu rabinho em casa-rolhas desapareceu, os seus pés de porco ficaram pés normais de menino e a sua voz tornou-se normal.

Desde aí moram ainda na sai linda casa cor-de-rosa. Comem peixe, ovos, feijões, uvas e muitos outros alimentos e têm todos, muito bom aspeto!

Versão adaptada da narrativa *A história de Fiambrino* recuperada de *Contos para a Pré-Escola – Historinhas para os 4-5 anos* de Sylvie Ramón da editora Papa-letras, p. 27-30

Anexo U: Número 100 para preenchimento com digitinta



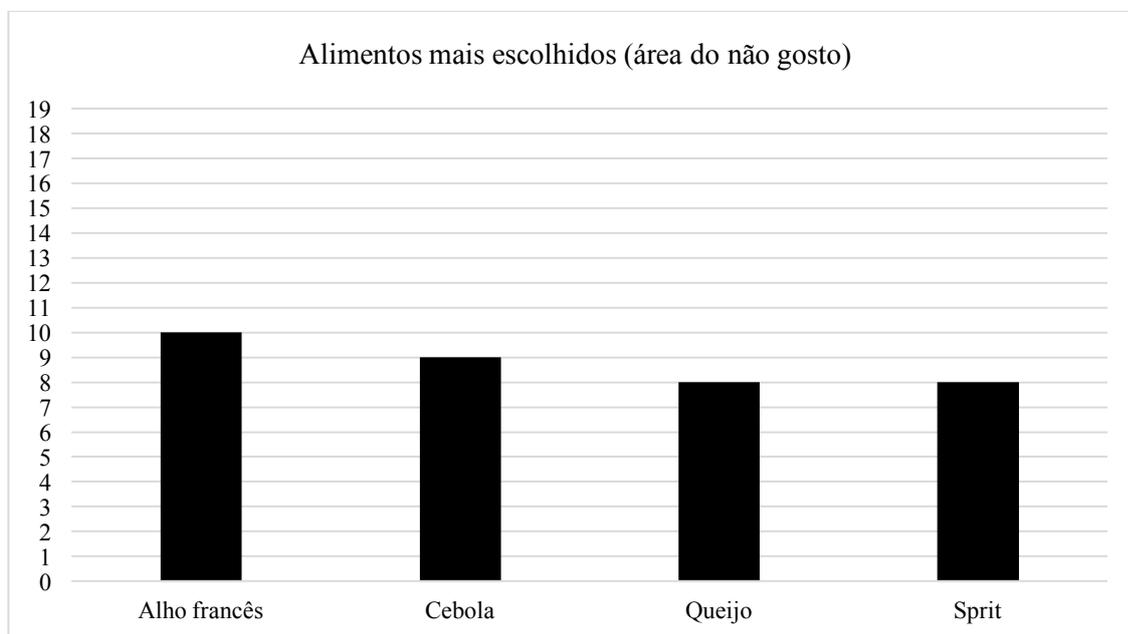
**Anexo V: Tabela de previsões da experiência de aprendizagem - degustação de alimentos no 1.º CEB**

	Tabela de previsões			
	amargo	ácido	salgado	sem sabor
maçã				
banana				
nêspersas				
laranja				
limão				
mirtilo				
alperce				
framboesa				
abacate				
coco				
physalis				
morangos				
kivi				
manga				
pera				
cerejas				
uvas				
melo				
pêssego				
abóbora				
cebola				
repolho				
beringela				
couve-flor				
curgete				
cenoura				
batata				
batata-doce				
feijão verde				
tomate				
alface				
brócolos				
nabo				
água				
sal				
Adoçante (stevia)				

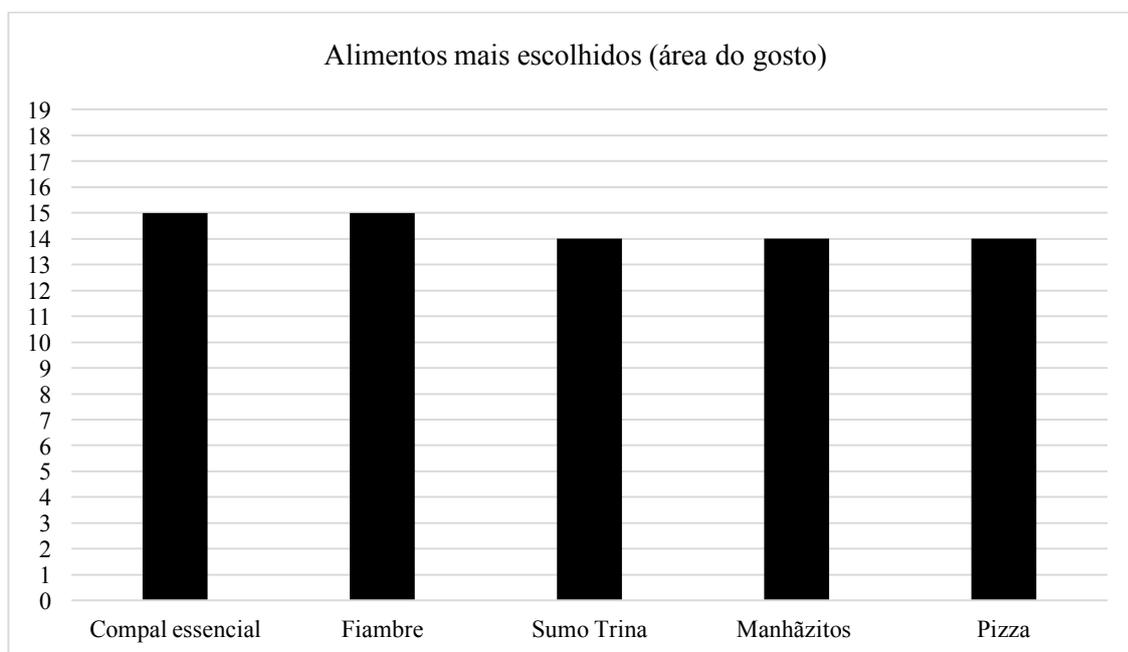


**Anexo X: Gráfico para a leitura da EEA “classificando alimentos”**

## Gráficos EPE

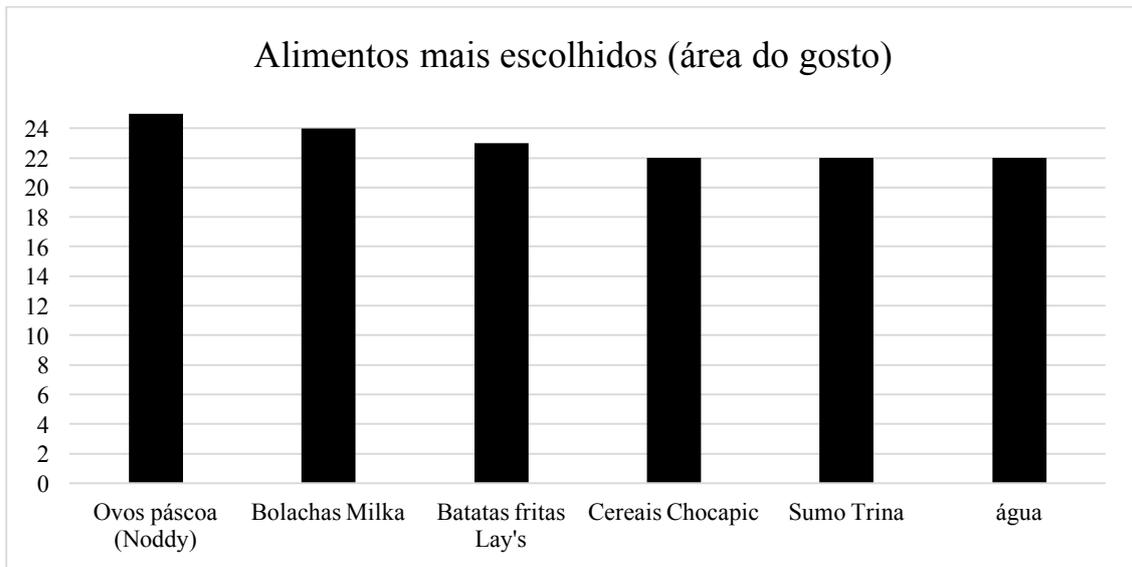


Os alimentos mais escolhidos como não gostados, na EPE, foram o alho francês (10 escolhas), a cebola (9), a bebida *Sprint* e o queijo (8).

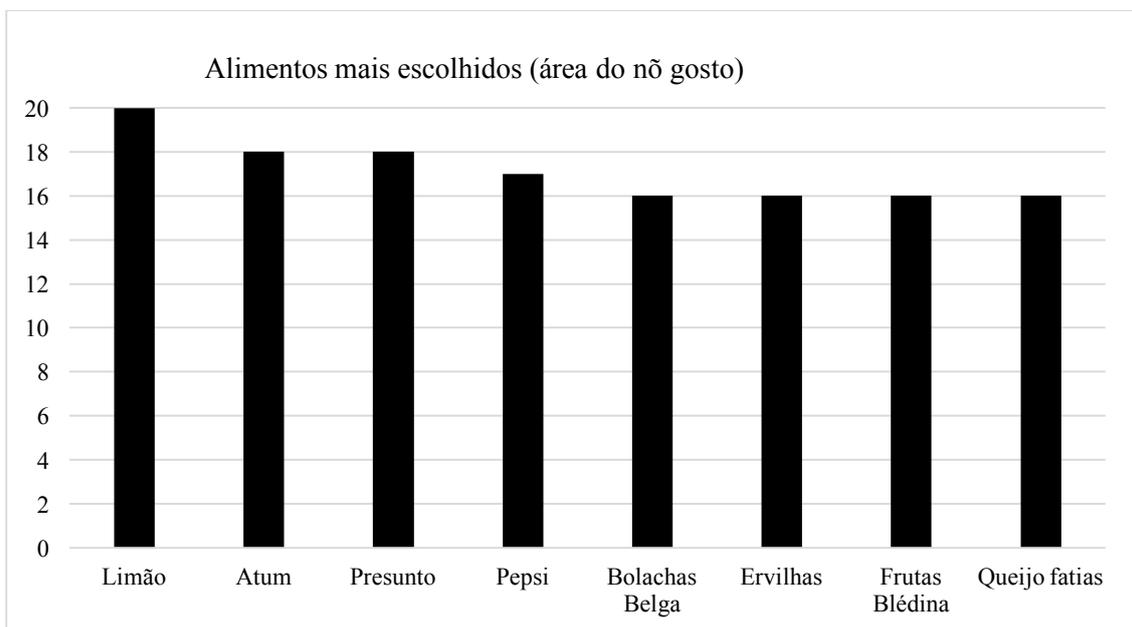


Os alimentos mais escolhidos como gostados, na EPE, foram o *Compal essencial* e o fiambre (15 escolhas cada) e o sumo *Trina*, os *Manhãzitos* e a *Pizza* (14 escolhas cada).

## Gráficos 1.º CEB



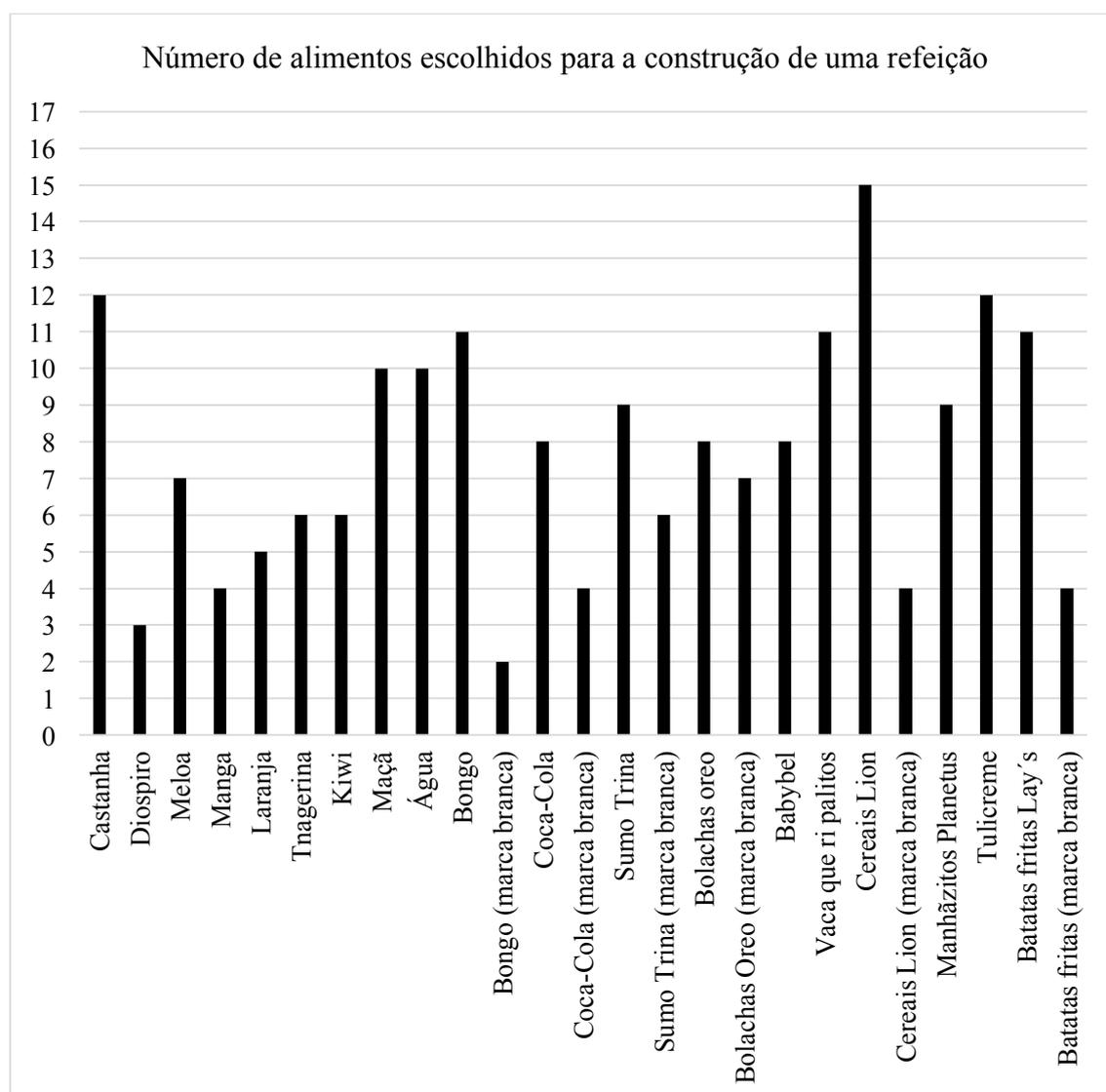
Os alimentos mais escolhidos como gostados, no 1.º CEB, foram os ovos da páscoa Noddy (25 escolhas), as bolachas Milka (24), as batatas fritas Lay's (23) e os cereais Chocapic, o sumo trina e a água (22 escolhas cada).



Os alimentos mais escolhidos como não gostados, no 1.º CEB, foram o limão (20 escolhas), o atum e o presunto (18 escolhas), a Pepsi (17) e as bolachas Belga, as ervilhas, as frutas Blédina e o queijo em fatias (16 escolhas cada).

**Anexo Y: Gráfico para a leitura das experiências de aprendizagem - Desenhos animados com publicidades realizada (EPE) História com publicidades realizada (1.º CEB)**

Gráfico EPE



Os alimentos mais escolhidos para a construção de uma refeição, na EPE, foram os cereais *Lion* (15), a castanha e o *Tulicreme* (12) e o *Bongo* e as batatas fritas *Lay's* (11). Analisemos que todos os alimentos publicitados foram mais escolhidos que as suas versões na marca branca, em que os casos mais evidentes são os cereais *Lion* (com 22 escolhas de diferença) e o sumo *Bongo* (com 18 escolhas de diferença).

Gráfico 1.º CEB

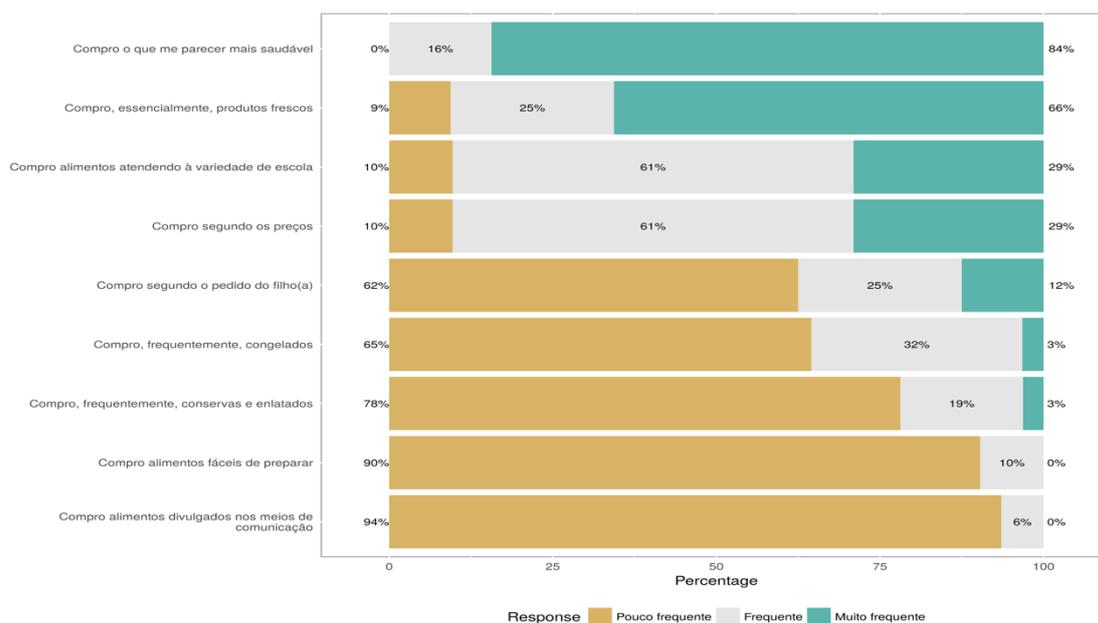


Os alimentos mais escolhidos para a construção de uma refeição, no 1.º CEB, foram o *Compal essencial* (21) e os sumos *Capri-sonne*, *Iced-Tea da Lipton* e o *Bongo* (18). Analisemos que todos os alimentos publicitados foram mais escolhidos que as suas versões na marca branca, em que os casos mais evidentes são o sumo *Iced-Tea da Lipton* (com 12 escolhas de diferença) e o sumo *Coca-Cola* (com 11 escolhas de diferença).

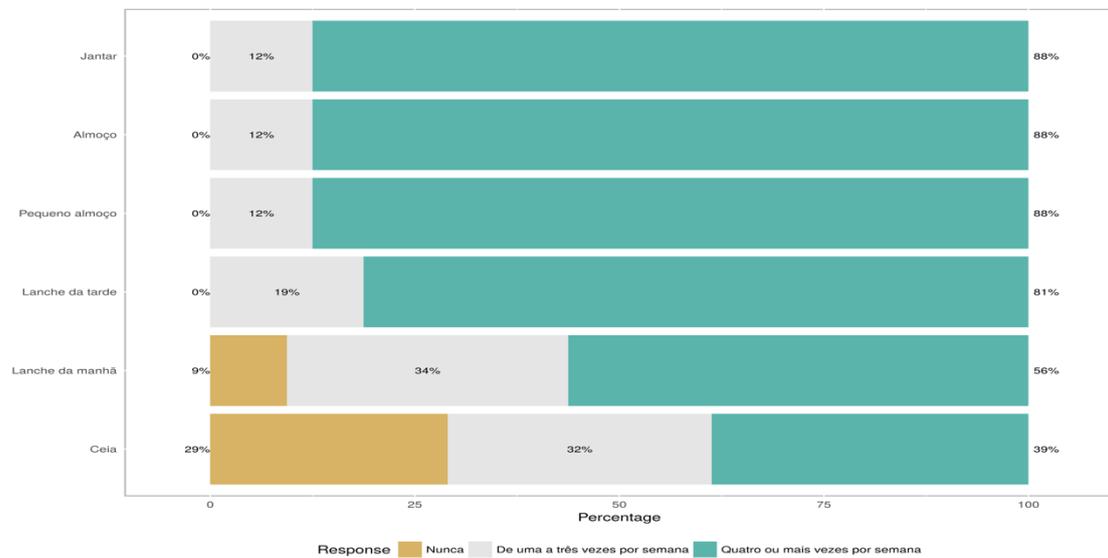
## Anexo Z: Análise conjunta dos questionários entregues aos responsáveis pelas crianças na EPE e no 1.º CEB

### Grupo I

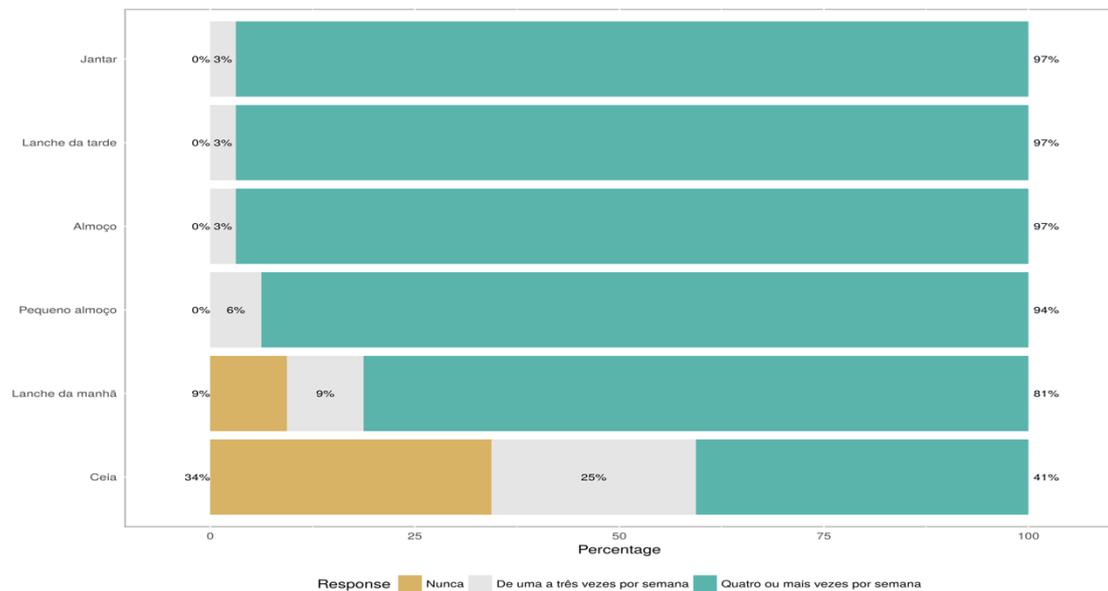
#### Questão 4:



Enumerando de forma decrescente as decisões muito frequentes que mais prevalecem no momento de compra de alimentos, os adultos compram essencialmente o que lhes parece serem as escolhas mais saudáveis (84%) e produtos frescos (66%). No momento da compra, 29% é influenciado pelos preços e atende à variedade de escolha, 12% admite comprar alimentos sugeridos pelo educando e 3% compra essencialmente alimentos congelados, conservas e enlatados. Os adultos revelam que quase nunca (94%) compram alimentos pela sua divulgação nas publicidades.

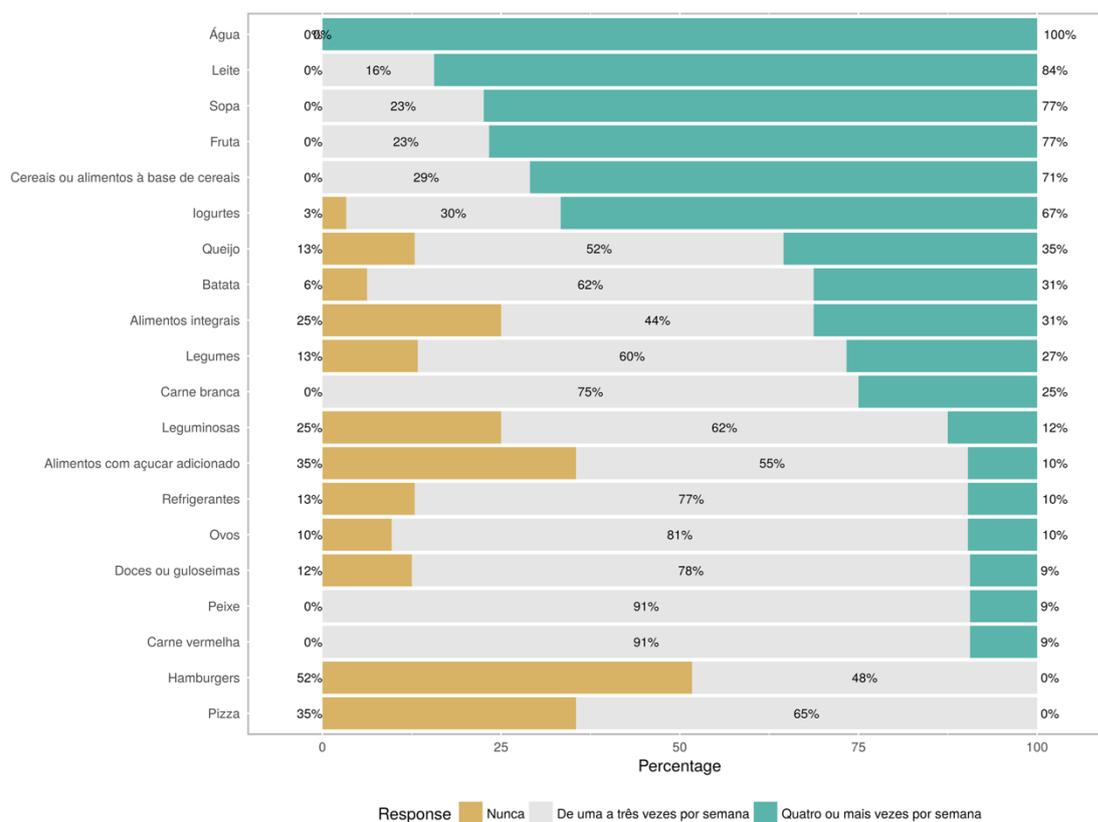
**Grupo II****Questão 4:**

Das seis refeições essenciais que se devem realizar diariamente, durante o fim de semana, a ceia é a menos realizada (em que 29% a saltam), seguida do lanche da manhã (em que 9% a saltam), pelas crianças.

**Questão 5:**

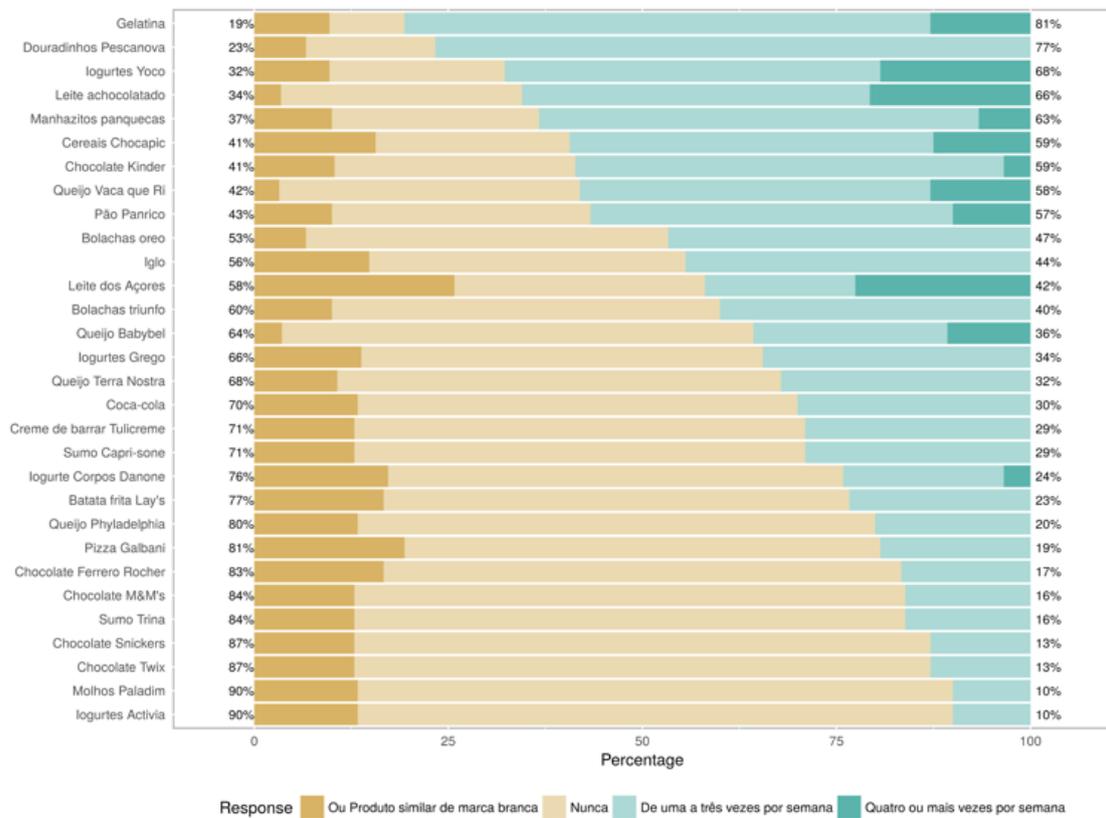
Das seis refeições essenciais que se devem realizar diariamente, durante a semana, a ceia é a menos realizada (em que 34% a saltam), seguida do lanche da manhã (em que 9% a saltam), pelas crianças.

## Questão 6:



Os alimentos mais consumidos, quatro ou mais vezes por semana, foram a água (100%), o leite (84%), a sopa e a fruta (77%), os cereais ou alimentos à base de cereais (71%) e os iogurtes (67%). Os alimentos selecionados como nunca consumidos foram as hamburgers (52%), as pizzas e os alimentos com açúcar adicionado (35%) e os alimentos integrais e as leguminosas (25%).

## Questão 7:



As marcas mais consumidas, de quatro ou mais vezes por semana, foram o leite dos *Açores*, o leite achocolatado, os iogurtes *Yoco*, o queijo *Vaca que Ri*, cereais *Chocapic*, a gelatina, o queijo *Babybel*, o pão da *Panrico*, os *Manhãzitos* panquecas, o Chocolate *Kinder* e os iogurtes da *Corpos Danone*. Os alimentos nunca consumidos foram diversos, mas os dois mais escolhidos (90%) foram os iogurtes *Activia* e os molhos *Paladim*. Todos os alimentos foram consumidos na sua versão de marca branca.