

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Aprendendo hábitos alimentares saudáveis – um estudo de caso

Ana Catarina Rodrigues dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de
Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, julho de 2018

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

INTERVENIENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SUPERVISIONADAS

Dr.^a Sónia Cristina Lopes Correia | Professora Supervisora de Prática Pedagógica em Educação de Infância - 1.º ano - 1.º e 2.º semestre

Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata | Professora Supervisora de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I e II - 2.º ano – 1.º e 2.º semestre

O desejo de ensinar é a arte de aprender.

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Neste momento quero expressar a minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram com a sua ajuda e apoio ao longo desta importante etapa no meu percurso pessoal e profissional. Primeiramente aos meus pais e irmãos por acompanharem perto ou longe todas as minhas conquistas.

Agradeço ao David, por toda a força, apoio, motivação e paciência que teve para mim e que foi fundamental.

A todas os amigos, colegas, professores e assistentes operacionais que conheci no ensino superior que, de formas tão diferentes, mas todas elas importantes, me ajudaram ao longo desta caminhada.

Aos educadores e professores cooperantes por me terem proporcionado momentos favoráveis para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Professora Sónia Cristina Lopes Correia pela orientação e apoio nas práticas pedagógicas de Creche e Jardim de Infância.

À Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata expresso um enorme agradecimento pela sua disponibilidade, orientação, carinho e encorajamento ao longo deste processo de aprendizagem.

E, por último, mas não menos importante, a todas as crianças que conheci e que me despertaram e motivaram na busca constante de formação conducente ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Obrigadíssima por tudo!

RESUMO

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e centra-se em duas distintas dimensões: a reflexiva e a investigativa.

Na dimensão reflexiva encontram-se reflexões críticas e fundamentadas que apresentam as minhas experiências, descobertas e aprendizagens mais significativas ao longo dos diferentes contextos de intervenção, particularmente no contexto de Educação de Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A dimensão investigativa apresenta um estudo realizado numa turma de 2.º ano de escolaridade. Trata-se de um estudo caso que se situa num paradigma “sócio-crítico”. Após compreender o conhecimento destas crianças acerca de uma alimentação saudável e as suas preferências delineou-se uma sequência de propostas educativas de modo a promover entre os alunos hábitos alimentares saudáveis. O principal objetivo deste estudo visa avaliar o impacto dessas propostas educativas, de modo a adotar ações que permitam a melhoria dos conhecimentos e dos hábitos alimentares das crianças. Para o efeito, os dados recolhidos através de questionários, entrevistas, produções dos alunos permitiram encontrar categorias de registo e análise de modo a inferir que as crianças em estudo modificaram comportamentos alimentares, ingerindo fruta ao lanche. Os resultados também revelaram, que apesar de possuírem um maior conhecimento relativo a hábitos e preferências alimentares saudáveis, admitem que não vão alterar os seus hábitos alimentares, embora assumam o consumo em menores quantidades ou em menos vezes, de alimentos menos saudáveis. Os resultados, indiciam que estratégias pedagógicas diversificadas podem contribuir para a aprendizagem, tomada de consciência e alteração de hábitos alimentares saudáveis. Estes resultados reforçam a importância da coexistência da Educação para a Saúde num *Currículo* multidisciplinar, também como, edificam o papel do professor na orientação e fomentação de atitudes alimentares saudáveis nas crianças.

Palavras chave

Aprendizagem cooperativa, Crianças, Educação alimentar, Hábitos alimentares saudáveis, Metodologia por projeto, Movimento da Escola Moderna

ABSTRACT

This report was compiled within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and the Teaching of the 1st Cycle of Primary Education (CPE), and focuses on two distinct dimensions: reflective and investigative.

Regarding the reflective dimension, there are critical and grounded reflections that present my experiences, discoveries and more significant learning throughout the different contexts of intervention, particularly in the context of Early Childhood Education and the 1st Cycle of Primary Education.

The investigative dimension presents a study conducted in a class of 2nd year schooling. It is a case study that is situated within a "socio-critical" paradigm. After understanding the knowledge of these children regarding healthy eating and their preferences, a sequence of educational proposals was designed to promote healthy eating habits among students. The main objective of this study is to evaluate the impact of these educational proposals, in order to adopt actions that enable the improvement of children's knowledge and eating habits. For this purpose, the data collected through questionnaires, interviews, and student productions enabled us to find registration and analysis categories in order to infer that the children under study modified their eating behaviours by eating fruit at snack time. The results also revealed that despite having a greater knowledge of healthy eating habits and preferences, they admit that they will not change their eating habits, although they will consume less unhealthy foods and less often. The results indicate that diversified teaching strategies can contribute to the learning, awareness and alteration of healthy eating habits. These results reinforce the importance of the coexistence of Health Education within a multidisciplinary *Curriculum*, as well as, building the teacher's role in guiding and fostering healthy eating attitudes in children.

Keywords

Cooperative learning, Children, Food education, Healthy eating habits, Methodology by design, Modern School Movement

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Índice Geral.....	xiii
Índice de Anexos.....	xvii
Índice de Apêndices.....	xix
Índice de Figuras.....	xxi
Índice de Gráficos.....	xxv
Índice de Quadros.....	xxvii
Abreviaturas.....	xxix
Introdução.....	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Capítulo 1 - Prática Pedagógica em Educação de Infância.....	5
1. Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche.....	5
1.1. A minha primeira experiência em creche.....	5
1.1.1. Leitura de histórias na creche.....	8
1.1.2. (Re)descobrir o brincar.....	11
1.2. A experiência em Jardim de Infância.....	14
1.2.1. Entender a criança.....	15
1.2.2. Descobertas - a partir do projeto.....	17
1.2.2.1. Contextualização do projeto.....	18
1.2.2.2. Desenvolvimento do projeto.....	19
1.2.2.3. Aprendizagens do projeto.....	24
1.3. Ao final de um percurso em Educação de Infância.....	26
Capítulo 2 - Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	29

2. As minhas aprendizagens com alunos do 2.º ano	29
2.1. Descobrimo as potencialidades da interdisciplinaridade de uma sequência pedagógica	31
3. Aprendendo e descobrimo com os alunos do 3.º ano	35
3.1. Aprendendo a formar alunos leitores com os alunos do 3.º ano.....	43
Parte II - Dimensão Investigativa.....	47
Capítulo 1 – Promoção da saúde alimentar em contexto escolar	49
1. Alimentação saudável <i>versus</i> obesidade.....	49
1.1. Educação para a saúde alimentar de crianças em idade escolar	50
1.2. Currículo promotor de estilos de vida saudáveis, particularmente de uma alimentação saudável.....	51
1.3. Quem e como ser promotora de estilos de vida saudáveis, particularmente de uma alimentação saudável	54
Capítulo 2 - Metodologia de investigação.....	57
2.1. Opções metodológicas, questões de investigação e objetivos	57
2.2. Contexto e participantes do estudo	59
2.3. Procedimentos de recolha de dados	59
2.3.1. Primeira Implementação - Sequência Educativa	62
2.3.1.1. Primeira sessão (1.º dia – Segunda-feira)	62
2.3.1.2. Segunda sessão (2.º dia – Terça-feira).....	63
2.3.1.3. Terceira sessão (3.º dia – Quarta-feira)	64
2.3.1.4. Quarta sessão (4.º dia – Manhã de segunda-feira).....	65
2.3.2. Segunda Implementação - Proposta Educativa	65
2.3.2.1. Sessão da tarde (Terça-feira)	65
2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	66
2.5. Tratamento dos dados	68
Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados	75
3.1. Hábitos e preferências alimentares dos alunos do 2.º ano	75

3.2. Consumo de fruta nos lanches depois da implementação da sequência pedagógica.....	80
3.3. Entrevistas aos alunos acerca de alguns alimentos.....	81
3.4. Aprendizagens manifestadas pelos alunos sobre educação alimentar e saúde	85
3.5. Conhecimentos dos alunos sobre alimentação, antes e após a implementação da sequência	87
Considerações finais	91
Conclusão do relatório.....	95
Referências bibliográficas	97

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos.....	1
Anexo I – Letra da canção “Serafim está sempre constipado”.....	2
Anexo II – Plano de escrita – Escrever um <i>e-mail</i>	3
Anexo III – Protocolo experimental.....	4
Anexo IV – Capa do livro “Serafim está sempre constipado” da autora Manuela Mota Ribeiro.	5

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndices	7
Apêndice I – Registos do desafio de observação da PPEI - Creche.....	8
Apêndice II – Registo de observação da PPEI - Creche.....	13
Apêndice III – Reflexões semanais da PPEI - Creche.....	14
Apêndice IV – Transcrições de registo de vídeo da PPEI - Creche	18
Apêndice V – Reflexões semanais da PPEI – Jardim de Infância.....	19
Apêndice VI – Registo de avaliação na PPEI – Jardim de Infância.....	23
Apêndice VII – Registos do diário da “Rabinho de Algodão”.....	24
Apêndice VIII – Planificação dos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017	26
Apêndice IX – Produções de dois alunos.	31
Apêndice X – Tarefa de matemática de um aluno.....	32
Apêndice XI – Carta de planificação de um aluno.....	33
Apêndice XII – Características individuais dos alunos do 3.º ano	34
Apêndice XIII – Planificação dos dias 9, 10 e 11 de abril de 2018.....	41
Apêndice XIV – Regulador de aprendizagens - Autoavaliação	45
Apêndice XV – Produção de textos dramáticos de dois pequenos grupos.....	47
Apêndice XVI – Planificação de um cartaz.....	51
Apêndice XVII – Texto informativo – Guião de como fazer teatro de sombras.....	52
Apêndice XVIII – Autoavaliação de três alunos	53
Apêndice XIX – Questionário	55
Apêndice XX – Placard “Já comeste fruta hoje?” - Semana de 20 a 24 de novembro.....	56
Apêndice XXI – Consumo de frutas.....	57
Apêndice XXII – Produções dos alunos.....	58
Apêndice XXIII – Pré-teste e Pós-teste	62

Apêndice XXIV – Fotografia da capa de jornal – Recurso para a sessão do dia 5/12/2017.....	73
Apêndice XXV – Guião de entrevista	74
Apêndice XXVI – Análise de dados - Questionário.....	75
Apêndice XXVII – Análise do Pré-teste e Pós-teste	78
Apêndice XXVIII – Análise do consumo de frutas.....	81
Apêndice XXIX – Análise de registo - Entrevistas	82
Apêndice XXX – Análise de Conteúdo.....	91
Apêndice XXXI – Tabelas e gráficos do questionário.....	92
Apêndice XXXII – Tabela e gráfico do consumo de frutas	96
Apêndice XXXIII – Tabelas e gráficos das entrevistas acerca das hortícolas e tubérculos	97
Apêndice XXXIV – Tabelas e gráficos do Pré-teste e Pós-teste.....	98
Apêndice XXXV – Quadro complementar da recolha de dados.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças a explorar os caixotes de cartão.	7
Figura 2 - Crianças em cima dos caixotes de cartão.....	7
Figura 3 - Crianças a empurrar os caixotes pela sala.	8
Figura 4 - Crianças a provarem a massa de um bolo.....	8
Figura 5 - Criança a calçar uma sapatilha de um amigo.....	8
Figura 6 - Crianças a quererem o mesmo brinquedo.....	8
Figura 7 - Crianças a explorarem os livros.....	9
Figura 8 - Educadora estagiária a contar a história “Quem Será o meu Jantar?” de Claire Freedman.	9
Figura 9 - Educadora estagiária a contar a história “A fada que partiu a asa” quinto livro da coleção “Dia Nacional do Pijama”.	9
Figura 10 - Educadora estagiária a contar a história “À espera do Pai Natal” de Steve Metzger.....	9
Figura 11 - Educadora estagiária vestida de “fada que partiu a asa”.	10
Figura 12 - Criança dentro de um caixote.	12
Figura 13 - Crianças numa construção.	12
Figura 14 - Criança ao telefone.	12
Figura 15 - Crianças a dançarem.	12
Figura 16 - Criança a subir para um brinquedo.	12
Figura 17 - Crianças na relva.....	13
Figura 18 - Crianças no parque.....	13
Figura 19 - Crianças no recreio.	13
Figura 20 - Crianças no tapete da sala.....	13
Figura 21 - Crianças na piscina de bolas.	13
Figura 22 - Crianças a desenharem uma cobra para colocar no placard da sala.	19
Figura 23 - Criança a colar numa cartolina o que sabiam sobre as cobras.....	19
Figura 24 - Placard da sala com o que sabiam, o que queriam saber, como procurar a informação.....	19
Figura 25 - Crianças a visualizar um vídeo sobre cobras.	21
Figura 26 - Crianças a escreverem a computador os elementos de cada grupo.	21
Figura 27 - Crianças a dramatizarem histórias criadas por si.....	21
Figura 28 - Crianças a explorarem diversos materiais e técnicas.....	21

Figura 29 - Grupo1 no fantocheiro a contar uma história com fantoches.	21
Figura 30 - Placard da sala com a documentação do projeto.	21
Figura 31 - Grupo2 do habitat dos “buracos” a registar ideias.....	21
Figura 32 - Grupo3 do habitat do “deserto” a debater e a registar ideias.....	21
Figura 33 - Placard no exterior da sala com a documentação do projeto.....	22
Figura 34 - Placard no exterior da sala com fotografias do projeto.	22
Figura 35 - Criança a espalhar cola com as mãos.....	22
Figura 36 - Crianças a pintar com uma trincha.	22
Figura 37 - Criança a recortar uma imagem.	22
Figura 38 - Criança a limpar uma mesa da sala.....	22
Figura 39 - Criança a imitar uma cobra numa dramatização.....	22
Figura 40 - A cobra “Rabinho de Algodão” e a caixa de transporte.	23
Figura 41 - Criança a mostrar ao grupo o que desenhou no diário da “Rabinho de Algodão.”.....	23
Figura 42 - Criança a explicar aos colegas que desenhou no diário da “Rabinho de Algodão.”.....	23
Figura 43 - Criança a tocar na cobra.....	24
Figura 44 - Criança a olhar para a cobra.	24
Figura 45 - Criança a sentir a cobra no pescoço.....	24
Figura 46 - Criança a segurar na cobra.....	24
Figura 47 - Educadora estagiária a tocar na cobra.....	24
Figura 48 - Crianças do jardim de infância a assistirem ao vídeo.....	24
Figura 49 - Grupo3 a pintar.	25
Figura 50 - Duas crianças a concluírem a prenda para oferecer ao Sr. Samuel.	25
Figura 51 - Grupo1, habitat da “água” a trabalhar no seu habitat.	25
Figura 52 - Grupo1 a pintar o seu habita no exterior.....	25
Figura 53 - Crianças a brincarem no parque.....	25
Figura 54 - Grupo3 a pintarem a sua “cobra”.....	25
Figura 55 - Crianças a brincarem na área da casinha.	25
Figura 56 - Aluno a comer fruta ao lanche da manhã.	32
Figura 57 - Colagem do puzzle da roda dos alimentos no caderno diário de um aluno.	33
Figura 58 – Capa do livro “Robertices” da autora Luísa Dacosta, Edições ASA, 2014 (7.ªEd).	36
Figura 59 - Projeção e escrita do <i>e-mail</i>	37

Figura 60 - Pequeno grupo a debater ideias acerca do cartaz.....	37
Figura 61 - Alunas a desenhar no cartaz.....	37
Figura 62 - Cartazes de quatro grupos.....	37
Figura 63 - Tutor do grupo a convidar os alunos do 1.º ano.	38
Figura 64 – Alunos de um pequeno grupo a ler o plano.....	39
Figura 65 – Alunos de um pequeno grupo a medir com a régua.....	39
Figura 66 - Alunos de um pequeno grupo a recortar.....	39
Figura 67 - Alunos de um pequeno grupo a executar diferentes tarefas.	39
Figura 68 – Alunos de um pequeno grupo a testar o teatro de sombras.....	39
Figura 69 – Alunos de um pequeno grupo a apresentar o espetáculo às crianças do jardim de infância.....	40
Figura 70 - Turma a assistir a um Teatro de Dom Robertos.	40
Figura 71 - Aluna caracterizada durante o jogo "Apanha o João Ratão".	41
Figura 72 - Tutor do grupo a colar o título no teatro de sombras.....	42
Figura 73 - Alunos a lerem um livro depois de concluírem as tarefas propostas.....	43
Figura 74 - Alunos sentados em roda a ouvirem a história “O dia em que o mar desapareceu”.....	44
Figura 75 - Mesa com livros previamente escolhidos pela professora.....	45
Figura 76 - Aluno a ler um livro no chão da sala.	45
Figura 77 - Alunos a ler um livro em diferentes espaços.	45
Figura 78 - Aluno a ler um livro deitado enquanto outro aluno lê sentado.....	45
Figura 79 - Roda dos Alimentos. Imagem disponível em (http://www.fao.org/3/ax4330.pdf).....	53
Figura 80 - Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24 citado por Coutinho, 2013, p.364).	59
Figura 81 - Alunos do 2.º ano a ensaiar a canção “Serafim está sempre constipado”....	63
Figura 82 - Aluno coloca a imagem no grupo cereias, derevidaos e tubérculos da roda dos alimentos.....	64
Figura 83 - Roda dos Alimentos no placar da sala.	64
Figura 84 - Colagem do puzzle da roda dos alimentos no caderno diário.....	64
Figura 85 - Leitura da história “Serafim está sempre constipado”.....	65
Figura 86 - Fotografia do grupo de alunos do 2.º ano com a escritora Manuela Mota Ribeiro.	65

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Motivo pelo qual comem sopa em casa e na escola.....	75
Gráfico 2 - Gostas mais de peixe ou de carne?.....	76
Gráfico 3 - Quantas vezes por semana comes peixe? E carne?.....	76
Gráfico 4 - Quantas peça de fruta comes por dia?.....	77
Gráfico 5 - Razões porque comem saladas ou legumes cozidos à refeição	77
Gráfico 6 - Tens por hábito comer doces diariamente?.....	78
Gráfico 7 - Achas que tens uma alimentação saudável? Porquê?	78
Gráfico 8 - Alimentos preferidos e preteridos de acordo com a Rosa dos Alimentos ...	79
Gráfico 9 - Alimento que gostava de experimentar de acordo com a Roda dos Alimentos	79
Gráfico 10 - Registo do consumo de frutas.	80
Gráfico 11 - Registo do conhecimento dos alunos acerca das hortícolas.....	81
Gráfico 12 - Registo do conhecimento dos alunos acerca dos tubérculos.	82
Gráfico 13 - Pré-teste: Razão porque não gosta.	88
Gráfico 14 - Pós-teste: Razão porque não gosta.....	88
Gráfico 15 - Pré-teste: Grupo de alimentos referido no prato.	89
Gráfico 16 - Pós-teste: Grupo de alimentos referido no prato.....	89

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Datas, métodos de recolha de dados.....	60
Quadro 2 - Questões apresentadas no questionário	67
Quadro 3 - Análise de dados Questionário	69
Quadro 4 - Análise Pré-teste e Pós-teste Alimento que menos gosta.....	70
Quadro 5 - Análise Pré-teste e Pós-teste Prato preferido.....	71
Quadro 6 - Análise de entrevistas Alimentos saudáveis - Hortícolas.....	71
Quadro 7 - Análise de entrevistas Alimentos saudáveis – Tubérculos, Frutas, Laticínios	72
Quadro 8 - Análise de entrevistas Alimentos processados	72
Quadro 9 - Análise de entrevistas Alimentação saudável	73
Quadro 10 - Análise de Conteúdo Categorias e subcategorias	73

ABREVIATURAS

A - Aluno

APCOI - Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Cr - Criança

DGE – Direção-Geral da Educação

EpS – Educação para Saúde

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS - Organização Mundial de Saúde

PES - Prática de Ensino Supervisionado

PPEI – Prática Pedagógica em Educação de Infância

PP – Prática Pedagógica

RC – Reflexão Creche

RDO – Registo do Desafio de Observação

ROA – Registo de Observação e Avaliação

RO – Registo de Observação

TRV – Transcrição do Registo de vídeo

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria. Este documento apresenta a reflexão acerca do meu percurso ao longo dos quatro contextos distintos de Prática de Ensino Supervisionada: Creche (instituição da rede privada), Jardim de Infância (instituição da rede pública), 1.º ciclo I e II (instituição da rede pública), assim como uma investigação acerca da promoção dos hábitos alimentares saudáveis nos alunos do 2.º ano. Assim, o relatório encontra-se dividido em duas dimensões: a Dimensão Reflexiva e a Dimensão Investigativa.

Na Dimensão Reflexiva serão referenciadas algumas aprendizagens e dificuldades sentidas, bem como as soluções que fui descobrindo para poder superar essas dicotomias. Ao longo da dimensão reflexiva serão referenciados os aspetos que considere ser mais relevantes para a minha formação a nível profissional, mas também a nível pessoal e social.

Relativamente à Dimensão Investigativa esta integra o trabalho investigativo desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico I, realizado com 21 alunos do 2.º ano de escolaridade. Esta parte, encontra-se dividida em três capítulos: O primeiro capítulo encerra a revisão de literatura, que serviu de suporte à investigação. O segundo capítulo refere-se à metodologia de investigação onde se apresenta as opções metodológicas e a descrição das propostas pedagógicas. No capítulo 3 analisam-se os resultados do estudo. Por fim, surgem as considerações finais, bem como as limitações da investigação e as sugestões para possíveis futuras investigações.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

A presente parte do relatório final foi elaborada com base nas experiências de aprendizagem vivenciadas nas práticas pedagógicas em Educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Nesta parte, pretendo refletir sobre os percursos profissional e pessoal realizados ao longo de cada uma das práticas pedagógicas. A primeira reflexão que apresento refere-se ao contexto pré-escolar (creche e jardim de infância) e a segunda ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longo das reflexões foram integrados os referentes que considerei mais relevantes e significativos para a minha prática, numa perspetiva crítica e procurando realizar uma meta reflexão sobre as ações desenvolvidas. No que concerne ao tempo de duração destas práticas pedagógicas, encontram-se entre setembro de 2016 a junho de 2018.

CAPÍTULO 1 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O percurso em Educação de Infância decorreu nos dois primeiros semestres do 1.º ano do curso em dois contextos educativos (Creche e Jardim de Infância), ambos pertencentes ao concelho de Leiria. A primeira Prática Pedagógica (PP) desenvolveu-se em contexto de Creche numa instituição particular e a segunda PP no contexto de Jardim de Infância numa instituição pública. Apresento uma reflexão relativa à prática pedagógica no contexto de creche e de jardim de infância, tendo para o efeito optado por abordar comuns a ambos os contextos. Inicialmente, estava bastante curiosa com o que iria encontrar tanto no contexto de creche como no de jardim de infância e, ao mesmo tempo, ansiosa por sentir uma maior responsabilidade, comparativamente com a PP realizada durante o último semestre da licenciatura.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - CRECHE

A Prática Pedagógica em Educação de Infância no contexto de Creche, ocorreu entre setembro de 2016 e janeiro de 2017. Foi assim que surgiu a oportunidade de realizar a PP numa instituição particular nos arredores da cidade de Leiria. Esta, era constituída pelas valências de Creche, Jardim de Infância, Centro de Atividades de Tempos Livres e 1.º CEB. O grupo de crianças com que estava a desenvolver a PP era composto por 11 do sexo masculino e cinco do sexo feminino com idades entre os nove aos 22 meses de vida que acompanhavam a mesma educadora e os mesmos colegas desde o berçário.

1.1. A MINHA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM CRECHE

O primeiro contacto com crianças não foi uma experiência nova para mim, a prática profissional como animadora sociocultural durante alguns anos permitiu-me conhecer de perto as realidades de Jardim de Infância e de 1.º ciclo. Prossupôs que planificar, relacionar, intervir para crianças mais pequenas não haveria muita diferença, até conhecer o grupo.

Inicialmente, apropriei-me de bons pensamentos, acreditei que iria para uma sala dos desejos, descobrir e redescobrir, onde apenas seria a fada (aquela que intervêm de forma mágica no processo biopsicossocial das pessoas). No entanto, assim que surge um primeiro contacto com uma criança a chorar, “não sabia muito bem o que dizer. Sentia-me muito desajeitada. Não sabia como chegar até ela ou como ir ter com ela... É verdadeiramente misterioso o país das lágrimas!” (Saint-Exupéry, 2016, p.30).

Compreender o que significa o choro de cada criança, tornou-se num dos grandes desafios desta PP. Refleti nesse momento que estava num período de respeitar e interpretar lágrimas, construir laços, dar colinho, mimar... *aprender a ser educadora*.

Era oportuno colocar em prática os meus saberes teóricos, metamorfosear vivências em aprendizagens numa etapa fundamental da vida das crianças, a Infância. Para tal, senti a necessidade de construir propostas em educação infantil para superar dicotomias, tais como, cuidar e educar, o papel do afeto na relação pedagógica, educar para o desenvolvimento e para o conhecimento.

Inicialmente, ao observar este grupo de crianças, permitiu-me pensar e conhecer competências tais como: o “saber agir”, o “querer agir” e o “poder agir” (Pinho, Cró & Dias, 2013, p.115 citando Machado, 2002). Agir de acordo com a singularidade que cada criança, multiplicado por 16, antevia-se como um grande desafio na minha prática, particularmente nas questões de planificação e intervenção. Ao longo das 15 semanas, a angústia de como planificar para crianças tão pequenas e que intencionalidade educativa seria a mais desafiante, foram evidentes. Para Dias (2009), “planificar pode ser entendido como uma forma de organizar o trabalho e o tempo, [...] os processos cognitivos são desmontados, consciencializados, pessoalizados e toda a ação é (deverá ser) sujeita a reflexão” (Dias, 2009, p.29).

Refletir e avaliar as propostas realizadas, pensar nas futuras e compreender os processos individuais de cada criança, dos nove meses aos 22 meses de idade, foi uma das minhas prioridades. A anotação de momentos de aprendizagem, onde a criança surge no seu pleno desenvolvimento, foram importantes para conhecer a criança. O excerto que se segue, retirado do exercício de observação, permite constatar na voz da criança como a interação se torna um exemplo facilitador de identidade da criança

Caminhei por todo o espaço da sala e não a encontrei: “Nana, Nana!” até que finalmente ouvi a sua voz dizer: “Estou aqui T.!” estava no fraldário a mudar a fralda do Mi. A Cat. baixou-se e olhando nos meus olhos perguntou: “O que foi T.?” eu estico o braço esquerdo, e com o polegar e indicador unidos, digo: “Caco, caco!”, ela perguntou-me “T. tens um macaco?”, “im”, esperei um pouco, pois a Cat. disse-me: “espera, vou buscar papel higiénico para limpar os teus dedos!”. Eu esperei, limpou-me os dedos que tinham o “caco” que tirei do nariz, “já podes ir brincar!”, deu-me um beijinho, virei as costas e fui para a sala de atividades. (RDO₆, Apêndice I).

Momentos como este possibilitaram a construção mútua de competências através de palavras, do olhar, dos afetos, da convivência e da empatia. Um exemplo que me ofereceu como objetivo individual querer conhecer e envolver com cada criança, levá-la a

encontrar respostas individuais e a despertar a sua autodeterminação e sua autonomia (Dias, 2009).

Uma PP onde descobri na criança aquilo que Dias e Correia (2012) referem como sendo um resultado dos processos de mudanças (cognitivas, linguísticas, afetivas, motoras, sociais) que ocorrem ao longo da vida (Dias & Correia, 2012). Registei-os em momentos de acolhimento, de rotina, de propostas educativas, de brincar, de relações, entre outros. Através do registo de observação pude expor as fantásticas descobertas da criança. Num desses registos, e na voz da criança descrevo assim:

No chão da sala, enquanto brincava com o J. L., e vejo a sapatilha do J.. Encontrava-me sentada com as pernas ligeiramente afastadas e ligeiramente inclinada para a frente. Com a mão direita seguro na sapatilha. Com as duas mãos alargo a sapatilha com a ajuda dos dedos das mãos, tiro o velcro da sapatilha com a mão esquerda. Com a mão direita puxei a pala da sapatilha para trás. Olho para o pé direito que está descalço e tento colocar a sapatilha no pé do J. L. . Inclinando-me sobre esta, pressionando com as duas mãos a sapatilha no pé com a ajuda dos cinco dedos, sendo que o dedo polegar se encontrava oposto aos restantes dedos. Repetindo o movimento por três vezes, desistindo (RO₁₄, Apêndice II).

Com tudo isto aprendi que ser educador é *dar tempo ao tempo*. Na vida, a criança desenvolve e aprende através das interações com o mundo físico e social dia após dia, “verdadeiras oportunidades para a criança ser e aprender” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.24). Com efeito, devo acrescentar que o

educador deve ainda respeitar o modo de pensamento da criança e dar-lhe constantemente suporte, nomeadamente, na resolução de conflitos e renegociação de significados comunitários. Procurando encorajar a criança a pensar e a agir no quotidiano, o educador deve intervir fazendo uso da observação e prestando atenção às ações da criança em situação, visto que, tal como refere Bruner, da observação emerge compreensão (Bruner, 1997 citado por Luís, 2014, p.66).

Reconheço, que as experiências educativas devem ser realizadas de forma consciente e responsável pela infância, isto é, promover o desenvolvimento holístico da criança. Experiências que permitam à criança, lentamente perder a estranheza e ganhar a curiosidade, ver tudo, saber tudo e para tal terá de se mexer...explorar. Partilho um desses momentos que surgiu após um mês e meio de PP. Enquanto observo duas crianças a gatinhar, reflito no que poderia proporcionar para que “descubram” o caminhar. Neste sentido, comecei por colocar caixotes de cartão pela sala de atividades enquanto o grupo explorava outros objetos. Passado algum tempo, o grupo de crianças revelou-se curioso, observando, apalpando, saboreando, mordendo (Figura 1), trepando, escondendo e até se sentando no alto dos caixotes (Figura 2).



Figura 1 - Crianças a explorar os caixotes de cartão.



Figura 2 - Crianças em cima dos caixotes de cartão.

De seguida, eu e a minha colega de PP, decidimos interagir com o grupo, resolvendo fazer uma corrida com os caixotes. Por imitação, as crianças empurraram os caixotes, descobrindo assim, segurando no mobiliário e nas paredes da sala, o caminhar (Figura 3).



Figura 3 - Crianças a empurrar os caixotes pela sala.

Descobri ao longo desta prática que as experiências centradas na criança competente e capaz, que disponibiliza uma liberdade para explorar, desenvolve os seus sentidos (Portugal, 2000). Durante a minha experiência PPEI em creche as crianças puderam “mergulhar” a mão na massa e “navegar” pelos inúmeros paladares (Figura 4); testando forças a calçar e descalçar (Figura 5); descobrindo sentimentos por um brinquedo (Figura 6).



Figura 4 - Crianças a provarem a massa de um bolo.



Figura 5 - Criança a calçar uma sapatilha de um amigo.



Figura 6 - Crianças a quererem o mesmo brinquedo.

Reflico, que é fundamental como futura educadora manter a postura de querer aprender, reconhecer o desafio como ambicioso, e melhorar sempre mais e considerar a utilidade do que se aprende, como “uma aprendizagem de hoje deve sempre conduzir a uma aprendizagem futura” (Luís, 2014, p.66).

1.1.1. LEITURA DE HISTÓRIAS NA CRECHE

O contexto de PP tinha como Projeto Educativo da Creche “Quando o baú abrir, que estória irá surgir?”, histórias exploradas que surgiam da dinamização de um baú. A pedido da equipa educativa, todas as ações educativas que fossem planificadas tinham de surgir de uma história escolhida pela mesma. A autora Oliveira-Formosinho (2008) chama-nos à atenção para a forma de conhecer e identificar melhor as crianças, e passar por responder às suas necessidades, interesses, capacidades, competência e direitos das crianças. (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim sendo, a dada altura reflito primeiramente sobre a pertinência da temática do Projeto Educativo da Creche, em particular com este grupo, observei com alguma curiosidade a forma como a educadora cooperante explorava a

história, numa tentativa de compreender como deveria aplicar quando estivesse em intervenção. Segundo Dias (2009), “observamos para conhecer, para intervir adequadamente” (Dias, 2009, p.28). Neste sentido, a observação permitiu-me identificar estratégias para contar histórias, tais como: falar calmamente, direcionar o olhar para as crianças, tocar-lhes e ser expressiva. Foi possível recolher dados sobre os interesses deste grupo de crianças



Figura 7 - Crianças a explorarem os livros.

pelo o objeto livro (Figura 7), evidenciando assim a pertinência deste Projeto. Com este grupo de crianças, aprendi que os livros são como objetos cintilantes e isso foi notório quando na terceira semana, reflito a esse respeito:

D. tem 17 meses e está sentado, num tapete a explorar o livro que trouxe de casa. Obviamente que ele está a gostar muito da experiência. Ele mexe, sente, degusta as folhas do livro, sorri enquanto o faz. A certa altura a S., com 18 meses, tenta puxar o livro. D. não deixa, olha para a S. e grita. S., com gritos e choro, puxa novamente e olha para o adulto. Ambos querem o livro! (RC₃, Apêndice III).

Planificar a partir de uma história escolhida pela equipa educativa, que nem sempre era a mais ajustada ao grupo, foi um desafio constante. Preocupação que evidenciei na sétima semana de intervenção, onde refleti acerca do assunto:

Sabíamos que a estória escolhida, não era apropriada para este grupo, no entanto esse era o desafio, como transformar a estória mais ajustada a estas crianças (RC₇, Apêndice III).

Para superar esta dicotomia, procurei a “magia” de cada história de forma a “encantar” todas as crianças. Transformei histórias, recorri a recursos e materiais diversificados de modo a dinamizar as histórias da forma mais lúdica (Figura 8, 9 e 10). Algo nada fácil, as histórias escolhidas eram extensas, com um vocabulário elaborado e com uma ilustração muito composta.



Figura 8 - Educadora estagiária a contar a história “Quem Será o meu Jantar?” de Claire Freedman.

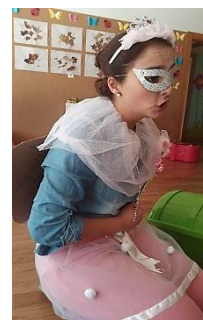


Figura 9 - Educadora estagiária a contar a história “A fada que partiu a asa” quinto livro da coleção “Dia Nacional do Pijama”.



Figura 10 - Educadora estagiária a contar a história “A espera do Pai Natal” de Steve Metzger.

Mesmo assim, sem desistir, construí fantoches, cenários, recorri a meios audiovisuais, vesti-me de fada (Figura 11), de pai Natal, de tudo tentei para que o interesse das crianças perdurasse semana após semana. Com esta experiência descobri como as crianças conseguem interpretar e fazer analogias acerca das histórias exploradas. Refleti e evidencio seguidamente:



[...]. Durante o reconto da estória, o olhar do J. esteve direcionado para a A. e para os elementos de recurso utilizados por esta. [...]. Quando a A. pronuncia a palavra “tartaruga”, o J. vira-se de imediato para trás, olhando para as imagens dos animais pendurados na sala. Logo de seguida, volta à posição inicial. Quanto à expressão facial, os seus olhos acompanhavam todos os movimentos que a A. realizava (TRV₁₄, Apêndice IV).

Figura 11 - Educadora estagiária vestida de “fada que partiu a asa”.

Já na voz da criança, é possível observar o interesse que o grupo persistiu no objeto livro e tudo aquilo que o compõe, cores, letras, formas, texturas, ...

Neste dia, estava o D. a brincar com um livro quando decidi querer o mesmo livro. Aproximo-me do D. que estava sentado no tapete, decido retirar o livro com uma mão, colocando a outra, apoiada à parede. O D. com as duas mãos e mantendo-se sentado puxa o livro e chora. Eu resolvi acertar-lhe com uma mão na cabeça, repetindo o mesmo movimento, fazendo com que o D. chore ainda mais. A Cat. observa a ação e aproximou-se quando a situação se descontrolou. A Cat. entreviu, acalmando primeiramente o D. e depois a mim. Explicou-me que o D. quem tinha o livro, teria de esperar pela minha vez. (RDO₈, Apêndice I).

Aprendi a explorar histórias de diversas formas e feitios, permitindo-me fazer as conexões necessárias para desenvolver aprendizagens nas crianças em diferentes domínios e isso foi notório quando na sétima semana refleti a esse respeito:

Traduziu num maior esforço despendido na procura e planificação de uma atividade que fosse original, criativa e que mantivesse a atenção espontânea das crianças, em detrimento do sucesso da própria aprendizagem enquanto um todo (RC₇, Apêndice III).

Foi necessário construir um ambiente acolhedor, marcado por estímulos, por desafios que promovesse o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais (Post & Hohmann, 2007, p.101 citado por Fernandes, 2016). Reflito, sobre o trabalho enquanto educadora estagiária em redor das histórias, com um papel ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem destas crianças. Aliás, ideia que reforço na voz da criança no exercício de observação, onde evidencio o interesse da criança pela história:

No catre sentado, de chupeta na boca, de “dô-dô” na mão, estico o braço e tiro um livro que está na prateleira de um armário que se encontra junto ao meu catre. Folheio o livro, Os três porquinhos, quando surge o som de um avião no exterior, fico parado e olho para a Cat. e digo “iã-iã, oh, iã” e aponto para o teto. A Cat. levantou-se, veio para perto de mim, sentou-se no chão e disse-me “é um avião!”. Começo a mostrar à Cat. o livro e apontar para algumas personagens, sorri espreguiçando, estava contente. A Te. e a So. vieram para junto do meu carter, pois também queriam ver e ouvir a história. [...] A história dos 3 porquinhos e do lobo mau tinha imagens interessantes, pois eu consegui identificar o lobo quando a Cat. perguntou: “T., onde está o lobo?”,

e eu respondi apontando: “oobo-obo”, não sabia onde estava o porco, mas quando ela me disse, já sabia identificar dizendo “poco”, também me perguntou como ele fazia, mas eu não sabia. No entanto, a Cat. fez o som do porco, e a partir daí já sabia fazer “roro-rrorro”, inclusive a Te. e a So. Não me posso esquecer de dizer, sei como o carro faz “pó-pó”, pois apontei para um brinquedo na sala e soube fazer novamente (RDO₂, Apêndice I).

Reconheço, com as capas e contracapas, folhas e páginas, letras e desenhos... as histórias permitiram-me aprender que, uma proposta educativa deve possibilitar à criança que explore e descubra no seu tempo, respeitando-a como um *Ser* em constante desenvolvimento. E, com serenidade e a calma, também necessárias, igualmente geradoras de oportunidades ímpares à criança convidando-a para “ação, exploração, aventura” e descoberta (*ibidem*, p.63).

1.1.2. (RE)DESCOBRIR O BRINCAR

Ao longo desta prática educativa descobri a importância que tem para o desenvolvimento da criança, o brincar. Sendo um grupo dos nove meses aos 22 meses de idade, houve alguma tendência para brincarem sozinhas, raramente queriam interagir e não compreendiam o conceito de esperar pela sua vez, o que também é concordante pela etapa de desenvolvimento em que se encontravam (Morris, 2011).

Ao longo destas 15 semanas, fui muito observadora, aprendi como a criança desenvolve novas aptidões a brincar, tornando-se competentes, aprendizes e participantes (Oliveira-Formosinho, 2008). Num exercício de observação e na voz da criança, evidencio a minha descoberta pela importância do brincar no desenvolvimento da criança:

Neste dia, de manhã fomos brincar para o espaço exterior.

Temos uma lagarta, onde podemos passar por dentro e sentarmo-nos por cima.

Enquanto a Cat. nos observava e ajudava outras crianças que queriam subir para a lagarta, resolvi que queria ir também para cima da lagarta. Não peço ajuda e vou tentando escalar, trepar, mas escorrego. Até que descubro que a lagarta tem uns buracos, onde coloco o meu pé direito e com as duas mãos “abraço a lagarta”, estico os braços para subir, no entanto escorrego, encontro-me na parte do meio da lagarta. Continuo persistente, pelo menos quatro vezes, ora troco de buraco ou troco de pé..., mas nada consigo.

Vou para o outro lado da lagarta, mais junto da cauda, coloco um pé esquerdo num dos buracos, a mão direita na cauda e a mão esquerda na parte de cima da lagarta. Com o pé esquerdo a suportar o peso do meu corpo, a minha mão direita a puxar e a mão esquerda a segurar consegui finalmente trepar a lagarta, e sentar-me em cima (RDO₉, Apêndice I).

Para que o momento como o referido anteriormente pudesse continuar a existir, foi primordial a adequação do espaço de brincadeira livre durante toda a PPEI em creche. Para Fernandes (2016) o espaço também constrói ativamente a aprendizagem, é no agir e interagir que a criança sente o convite para a ação, exploração e aventura (Fernandes, 2016). Esta vivência foi uma constante e nas figuras seguintes é possível observar as

crianças a brincarem em diferentes espaços, comprovando assim que brincar é “um diálogo experimental com o meio” (Drenaus Eibl-Eibesfeldt, citado em Garvey, 1992, p.45).

Brincámos em longos períodos de tempo, começando inclusive a fazer parte das rotinas diárias. Foi um tempo em que as crianças tiveram total liberdade para descobrir, brincar, correr, rir e cair...momentos de exploração que de acordo com Garvey (1992), é uma atividade sensório-motor, que vai desde o nascimento até ao segundo ano de vida, onde a criança adquire o controle dos movimentos e aprende a coordenar os gestos (*ibidem*). (Figuras 12, 13, 14, 15 e 16).



Figura 12 - Criança dentro de um caixote.



Figura 13 - Crianças numa construção.



Figura 14 - Criança ao telefone.



Figura 15 - Crianças a dançarem.



Figura 16 - Criança a subir para um brinquedo.

Semana após semana, desenvolveram a motricidade fina e grossa, entrando, saindo, encaixando e manipulando objetos, dançando entre pares, segurando e pontapeando bolas, subindo e descendo de triciclos. A forma de pensar e agir, descobriram-nas por exemplo, apontando quando queriam algum brinquedo ou segurando na minha mão quando queriam ir para outro espaço brincar. Para se deslocarem entre os diferentes espaços, seguraram nas estruturas mais sólidas, como paredes, portas, brinquedos, triciclos e árvores, melhorando a locomoção e a postura. A descoberta da sua autonomia e independência, tirar e pôr casacos e chapéus, começar a compreender certos conceitos sociais, esperar pela sua vez, partilhar um brinquedo, também estiveram presentes nas brincadeiras.

Nesta PP aprendi que a criança ao brincar utiliza diferentes domínios para aprender, cognitivo, afetivo e psicomotor, resultando no seu desenvolvimento integral. Refleti a esse respeito, na décima quinta semana de intervenção:

Reconheço que para este grupo de crianças, brincar, mostrou que o lúdico é e foi considerado importante fator no processo ensino e aprendizagem. Crianças que anteriormente se deslocavam a gatinhar, a descoberta permitiu nesta fase final da PP, observar que os momentos de brincar foram muito transmissores, auxiliaram no desenvolvimento motor da criança, começando a caminhar, a deslocar com mais segurança, apresentando uma postura corporal mais vertical, inclusive na aprendizagem, como subir e sair de um triciclo, colocar um chapéu, segurar e chutar uma bola. (RC₁₅, Apêndice III).

Por considerar importante apoiar e ser companheira nas ação e brincadeiras das crianças, estabeleceu-se uma cumplicidade de modo a verem-me como “uma âncora que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, permitindo à criança sentir-se mais tranquila, orientada e cuidada” (Araújo, 2013, p.51). Descobri como é adequado e enriquecedor brincar com as crianças, algo espontâneo em mim. No quinto exercício de observação, descrevo na voz da criança a brincadeira encantadora entre mim e criança:

[...] A minha sala tem brinquedos, uma piscina de bolas, um tapete, um leitor de CD, livros, entre outras coisas mais. No entanto, por volta das 16h:45m, enquanto brincava com a Te., a Cat. estava com um “balde amarelo” pequeno na cabeça e a cantar. Fui de imediato ter com a Cat., pois estava sentada no tapete a brincar sozinha. Sentei-me à sua frente, entre as suas pernas e comecei a apontar com o dedo indicador para a minha cabeça, também estico a mão para alcançar o “balde amarelo” que a Cat. tinha na sua cabeça. A Cat. perguntou-me “o que queres?”, eu novamente aponto e estico o braço para o “balde amarelo”, “queres o balde amarelo?”, afirmou “queres brincar comigo!”, eu sorri, ainda me perguntou se queria ajuda, colocando o “balde amarelo” na minha cabeça e aprovando a brincadeira [...] (RDO5, Apêndice I).

Reflito, foi com a experiência desta PP em contexto de Creche que descobri a importância do brincar na creche e educação infantil. O Brincar tem por finalidade a valorização da expressão simbólica na primeira infância e relevante para o desenvolvimento global da criança. Algo inato que faz parte do desenvolvimento das crianças, desde o primeiro mês. É a brincar que a aprendizagem da criança vai sendo feita, pois obriga a uma atenção permanente o que faz com que comece a haver um relacionamento com o que a rodeia, e um conhecimento do seu meio envolvente (Figuras 17, 18, 19, 20 e 21).



Figura 17 - Crianças na relva.



Figura 18 - Crianças no parque.



Figura 19 - Crianças no recreio.



Figura 20 - Crianças no tapete da sala.



Figura 21 - Crianças na piscina de bolas.

Como futura educadora, pretendo levar esta vivência para o futuro, quero despertar nas crianças sentimentos e emoções. E como Zabalza (2001) converter um espaço fechado num espaço de horizontes rasgados (Zabalza, 2001). Isto é, continuar a pôr as crianças a multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes, enriquecer com diversidade numa viagem aos “sentidos das inteligências da criança” (Araújo, 2013, p.22).

1.2. A EXPERIÊNCIA EM JARDIM DE INFÂNCIA

As primeiras expectativas foram construídas de uma incomensurável curiosidade e ansiedade. Como seria o grupo? Será que conseguiria envolvê-los? E de que forma poderia fazê-lo? Como seria a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa? Como seria a sala? Surgiam a cada dia que passava dúvidas e angústias. A particularidade que cada criança tem, multiplicando por 24, previa-se como um grande desafio na minha prática. Envolver cada uma das crianças em simultâneo e com sucesso parecia-me um sonho.

Aprendi à semelhança do que aconteceu no contexto da creche, que os primeiros momentos de interação eram muito importantes. Para conquistar um lugar no grupo, que me permitisse conhecer, envolver e desenvolver a minha prática de uma forma segura, seria elementar, e numa primeira fase, conhecer rotinas, observar interações, conquistar o afeto, o respeito e confiança das crianças, da equipa educativa, mas também dos pais. Isto permitiu-me aprender que, num trabalho colaborativo entre adultos, é necessário dar o exemplo e criar um ambiente de cooperação e de bem-estar. A função que um educador cooperante tem na prática educativa é indiscutível, “pelas condições, oportunidades, orientação e modelo de prática profissional”, como mencionam Craveiro, Pinheiro, Silva, Neves, Cunha, Pequito e Oliveira (2010, p.43).

Nesta vivência encontrei uma sala de jardim de infância organizada, com áreas pequenas, mas visivelmente uma sala das crianças (pelos trabalhos nas paredes, configuração das áreas e espaços). A educadora cooperante, uma pessoa bem-disposta, dinâmica e com flexibilidade veio a tornar-se um apoio relevante em toda a prática.

Quanto às crianças, encontrei um grupo de crianças acolhedor, mas desafiante, tornando a interação em alguns momentos difícil, um desafio ao longo de toda a PP em controlar comportamentos agitados num ambiente sonoro ruidoso. Um segundo desafio, prendeu-se com a articulação do meu vocabulário para apresentação e realização das propostas educativas para um grupo com idades distintas, foi uma preocupação presente em toda a prática educativa. As expectativas eram muitas, não só pelo desempenho ambicionado nesta fase, mas ainda pelo trabalho acrescido de desenvolver a metodologia por projeto dentro deste contexto. Tal como refiro na reflexão seguinte:

[...] a linguagem é elementar para se estabeleça a comunicação, no entanto, estamos presentes de um grupo de crianças que de acordo com as suas idades e de uma forma geral, estão desenvolvidas a nível da comunicação oral, facilitando a sua compreensão.

O fato de ser um grupo heterogêneo poderá dificultar a realização de algumas tarefas, o que os mais velhos poderão saber fazer, os mais novos não [...] (RJI₃, Apêndice V).

Esta vivência permitiu-me aprender, que o jardim de infância é um serviço socioeducativo que se aplica unicamente às crianças com a faixa etária de três anos até à idade do ingresso no primeiro ano do ensino básico, “sendo considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5). Descobri que a equipa educativa das salas de jardim de infância é formada por educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, que diariamente recebem as crianças e as suas famílias de forma a responder às suas necessidades.

Aprendi que o espaço do jardim de infância está preparado para receber cada criança de forma a estimular o seu progressivo desenvolvimento. As atividades desenvolvidas são planeadas de acordo com as orientações curriculares para o pré-escolar e as metas de aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação. O objetivo principal do jardim de infância é, em parceria com a família, promover o desenvolvimento global da criança facilitando a sua integração plena na sociedade. Isto permitiu-me aprender que é o lugar onde são criados “ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens” (Castro & Rodrigues, 2008, p.12).

Tudo isto influenciou a minha construção de aprendizagens, empenhada e tentando sempre estar à altura de qualquer desafio que surgisse, descobri, é na prática pedagógica que o saber fazer e o saber ser educador conquistam o seu lugar e espaço com a experimentação (Craveiro *et al.*, 2010). Recuperando as palavras de Vieira (1998),

bem sei que qualquer acção de formação conducente à mudança ou ao desenvolvimento duma pessoa, ou mesmo duma comunidade, bem como, claro, à alteração de representações, só será eficaz se suscitar a participação activa dos actores nesse mesmo processo de intervenção simultaneamente pessoal e social, e simultaneamente de investigação de um objecto que é também ele próprio sujeito. É assim também com os próprios professores a propósito da mudança das suas práticas e representações escolares (Vieira, 1998, p.1).

1.2.1. ENTENDER A CRIANÇA

Foi necessário pesquisar sobre a criança dos três aos cinco anos de idade. Aprendi que, desde a sua concepção, passa por uma série de processos de desenvolvimento, formando-se um ser biopsicossocial, devido à interação entre o indivíduo e o seu meio. Conheci a

infância numa fase onde a criança gradualmente adapta-se ao meio em que se insere e que o desenvolvimento não se aplica apenas a nível físico, mas também biológico, sendo que esta expressão vai mais além do que visível (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Descobrir que espontaneamente a criança desenvolve-se de acordo com o estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. Para Piaget (citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007), a criança passa por quatro estádios de desenvolvimento, nas idades dos três aos cinco anos encontram-se no estágio pré-operatório.

O estágio pré-operatório, é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, o que possibilita o desenvolvimento a nível afetivo, social e intelectual da criança. Uma outra característica desta faixa etária é o egocentrismo (a criança pensa que o mundo gira à sua volta e que tudo é centrado em si). E ainda, “o egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista” (Tavares *et al.*, 2007, p.53). Para Pulaski (1983) é nesta fase que o jogo simbólico surge, um pilar da simbolização dos sentimentos da criança e da expressão criativa. Além disso, a criança tem um “pensamento mágico, imaginativo e metafórico” (Pulaski, 1983, citado por Tavares *et al.*, 2007, p. 52), expressando-se através das brincadeiras de faz-de-conta, do amigo invisível, ou seja, através de personagens de fantasia.

Quanto ao desenvolvimento motor, as crianças começam a apresentar uma nova fisionomia, perdendo características de bebé. Os membros superiores e inferiores ficam mais compridos, os músculos e os ossos crescem (Papalia, Olds & Feldman, 2001). “Durante este período, a criança cresce cerca de 7 centímetros e aumenta cerca de 2 quilos por ano” (Tavares *et al.*, 2007, p.52). Relativamente às competências motoras finas, nestas idades, as crianças apresentam enormes progressos. Manifestam nesta altura uma preferência por uma das mãos através da exploração e realização de tarefas, tal como desenhar, pintar. As competências grossas evoluem de forma natural (como o correr, trepar, andar e saltar) (Papalia *et al.*, 2001), assim como as competências motoras finas (como o abotoar botões, atar com atacadores os sapatos ou desenhar) apesar de gradualmente. Para Tavares, “as atividades de motricidade fina, tais como pegar adequadamente no lápis ou fazer o laço no sapato evoluem gradualmente sob uma orientação frequente” (Tavares *et al.*, 2007, p.52).

Relativamente ao desenvolvimento social, durante esta etapa, a criança vai aprendendo regras sociais e os significados culturais da sociedade em que está inserida. Para Vygotsky (1991) “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetual e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção” (Vygotsky, 1991, p.103). Portanto, para que ocorra aprendizagem é necessário que se interligue um conjunto de fatores (emocionais, sociais e neurológicos) e de vários meios (familiares, sociais, escolares). Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Pode dizer-se, para que a criança se desenvolva ao nível da socialização, é necessário a ajuda dos pares e/ou dos adultos para ultrapassar nas situações que vai vivendo, algumas barreiras relacionais (Tavares *et al.*, 2007, p.52).

1.2.2. DESCOBERTAS - A PARTIR DO PROJETO

Nesta Prática de Ensino Supervisionada, quando percebi que teria de desenvolver com as crianças um projeto, tive a necessidade de pesquisar informação sobre o que é metodologia de trabalho por projeto e quais as fases que a constituem.

Conheci a metodologia de trabalho por projeto como o trabalho que se desenvolve de forma integrada com crianças e adultos. Surge a partir dos interesses das crianças, permitindo a formação de bases de uma aprendizagem bem sucedida, pessoal e social. Ou seja, o interesse pelo conhecimento é adquirido de forma ativa e democrática por parte das crianças (Gambôa, 2011).

A metodologia de trabalho por projeto é considerada como um auxílio para a autonomia e participação das crianças, sendo John Dewey e William Kilpatrick os pioneiros desta metodologia e, ainda, as referências nos dias de hoje. Gambôa (2011) considera que “a Metodologia de Trabalho por Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p. 55). Dewey (citado por Pinazza, 2007) defende que esta metodologia é umas das principais expressões propostas de educação pela sua experimentação e investigação. É uma experiência educativa quando promove explorações com diferentes factos, instrumentos e objetos do ambiente, com uma organização progressiva de informações e conceitos.

De acordo com Cortesão, Leite e Pacheco (2002) o trabalho por projeto inicia com a escolha de uma atividade, de um tema ou de um problema em parceria entre crianças e adultos (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). De seguida, requer a existência de diversas fases/etapas, numa primeira fase, as crianças indicam o que já sabem sobre o assunto e o que gostariam mais de saber, procurando informação sobre o assunto. Numa segunda fase, as crianças realizam pesquisas, trabalho em grupo e, numa terceira fase, as crianças organizam a informação que recolheram.

Para Dewey e Kilpatrick (citados por Gambôa, 2011) referem quatro fases para a metodologia de trabalho por projeto. Começa-se pelos interesses das crianças e no que lhes desperta mais curiosidade. Segue-se a análise do problema, definição de objetivos e hipóteses, para que se elabore um plano, escolhem-se as fontes de pesquisa e as possibilidades de conduzir a mesma. De seguida, executa-se o que foi planeado para, por último se divulgar todo o conhecimento adquirido e o processo realizado. São apenas fases lógicas de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e integrada (Gambôa, 2011).

1.2.2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO

A partir da curiosidade das crianças, surge o projeto “As cobras”. Projeto desenvolvido em parceria com a minha colega de prática pedagógica, com as 24 crianças da sala do Jardim-de Infância, com a colaboração da auxiliar da ação educativa, com a educadora cooperante e com os pais das crianças.

Aprendi que a escolha do tópico de um projeto deve partir da curiosidade/interesses das crianças. E assim foi, após uma conversa em grande grupo, a Cr.A. (3 anos) diz à Juliana (colega de PES) que tinha visto uma cobra no telhado na sua casa. Por este motivo, surgiram várias afirmações e perguntas por parte das crianças e dos adultos: “Era uma cobra grande ou pequena?”, “Elas não existem.”, “Era verde?”, “Eu não tenho medo de cobras.”. “A. tens a certeza que era uma cobra? Não era uma minhoca o que viste?”, a Cr.A. responde: “Não, não! A cobra é grande e a minhoca é pequena.”.

Após este episódio, eu e a Juliana, decidimos que seria interessante propor às crianças a realização de um projeto sobre as cobras. As crianças mostraram que queriam saber mais, deixando claro o que sabiam sobre as cobras: “Às vezes andam na terra e na água.”, “Elas têm veneno nos dentes.”, “Sei como se chama as cobras de água, são enguias.”, “Vivem

no mar.”, “As cobras podem picar com os dentes.”, “Elas vivem em buracos.”, “Elas comem.”, “Também podem caçar pessoas.”, “Elas aguentam muito tempo debaixo de água.”, “Algumas comem peixes.”. Fez-se uma listagem em cartolina do que as crianças já sabiam sobre cobras (Figuras 22 e 23) e afixou-se no placar da sala (Figura 24).



Figura 22 - Crianças a desenharem uma cobra para colocar no placard da sala.



Figura 23 - Criança a colar numa cartolina o que sabiam sobre as cobras.



Figura 24 - Placard da sala com o que sabiam, o que queriam saber e como procurar a informação.

Com este momento aprendi que o educador deve verificar a potencialidade do assunto a aprofundar, isto é, partir de um tópico que desenvolva nas crianças “[...] hábitos da mente que serão duradouros: a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir [...]” (Vasconcelos, 2011, p.18), sendo que deverão ser projetos interessantes e inovadores a nível ético, social, estético e cultural. Em equipa educativa analisamos essas potencialidades e assim iniciámos uma pesquisa com as crianças sobre as cobras.

1.2.2.2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A partir da quarta semana de intervenção começámos (eu e a minha colega de PES) a primeira fase do projeto, a definição do problema e a segunda fase, a planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2011).

A primeira fase do projeto (definição do problema) surge depois de recordar o episódio com as crianças. Perguntou-se às crianças o que não sabiam e gostavam de saber sobre as cobras. Enquanto as crianças iam dizendo o que pensavam, anotava-se numa cartolina branca, as questões das crianças: “Que forma tem a língua das cobras? Porquê?”, “As cobras vivem na água?”, “As cobras têm uma língua comprida?”, “Qual a textura do corpo?”, “Têm uma língua muito grande?”, “Será que têm nariz?”, “Andam depressa ou devagar?”. Após este levantamento de ideias, perguntou-se às crianças onde iríamos procurar a informação para responder às nossas questões sobre as cobras. As ideias das crianças foram: “Ipad”, “Livros”, “Tablet”, “Computadores”, “Telemóveis”, “Revistas”, “Filmes”, “Tudo o que tem internet” (Figura 24).

Já na segunda fase do projeto (planificação e desenvolvimento do trabalho), em grande grupo as crianças decidem agrupar-se por idades, formando assim quatro pequenos grupos. Foi a forma encontrada para organizar as atividades, as pesquisas acerca dos quatro habitats das cobras escolhidos: “O deserto”, “A água”, “Nas florestas”, “Nos buracos”.

Com tudo isto, procurei com a minha colega de prática pedagógica, a execução de diversas propostas educativas, que estas abrangessem as diversas áreas de conteúdos e respetivos domínios que compõem as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A partir das ideias lançadas pelas crianças, o projeto avançou, concretizando-se algumas atividades sugeridas pelo grupo. Estas foram realizadas posteriormente, na terceira fase do projeto (a execução), juntamente com outras sugeridas por nós, educadoras estagiárias, após o diálogo com a educadora cooperante.

Até à terceira fase do projeto, descobri o quanto é importante refletir com as crianças, permite partilhar pesquisas, descobertas, ideias e opiniões. Segundo Silva *et al.* (2016), o diálogo entre crianças e com a educadora são meios que ajudam a desenvolver “a expressividade e sentido crítico”, acrescentando que o “diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê” (Silva *et al.*, 2016, p.49).

A visualização de vídeos foi o meio de pesquisa mais utilizado. Primeiramente, foi onde as crianças mostraram mais interesse e também por considerar o meio onde mostra imagens, sons e movimentos mais reais. Evidencio com o excerto que se segue, retirado do exercício de avaliação do dia 15 de maio, como as crianças dialogaram e trocaram opiniões sobre as cobras:

Após as crianças responderem às questões, optei por passar excertos de vídeos, para que as crianças pudessem comprovar as suas respostas. Nesta vez, algumas crianças iam comentando o filme, como por exemplo: “Olha a pele a sair!”; “É tão fofinho, a cobra bebé a sair do ovo!”; “Ela a rastejar!”; “Esta é venenosa...esta não é venenosa!”; “Está a cheirar, deve ter fome!”; “Está a fingir-se de morta para comer o rato!”. De seguida, coloquei as questões do projeto, O que queremos saber sobre cobras?, a maioria das crianças responderam o que já sabiam, respondendo a todas as questões (RAJI₆, Apêndice VI).

Durante a execução do projeto, as atividades foram diversificadas, como por exemplo elaboração de desenhos, pinturas, quadros, mapas, pictogramas, fantoches, cenários, atividades de expressão corporal, entre outras – o que permitiu às crianças encontrarem

respostas às questões apontadas na segunda fase do projeto. Através disto, a sala de atividades transformou-se num “laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005, citado por Vasconcelos, 2011, p.16). As figuras seguintes ilustram algum do trabalho desenvolvido durante o projeto em Jardim de Infância (Figuras 25, 26, 27, 28 e 29).



Figura 25 - Crianças a visualizar um vídeo sobre cobras.



Figura 26 - Crianças a escreverem no computador.



Figura 27 - Crianças a dramatizarem as histórias criadas por si.



Figura 28 - Crianças a explorarem diversos materiais e técnicas.



Figura 29 - Grupo 1 no fantocheiro a contar uma história com fantoches.

Com o desenvolver do projeto compreendi que é importante mobilizar interesses e necessidades das crianças e envolver famílias. Segundo Katz e Chard (1997), planificar com as crianças é uma das grandes potencialidades que os trabalhos de projeto têm. Semana após semana até à divulgação do projeto, o grupo de crianças expôs no placar da sala (Figura 30) os registos das ideias concebidos após momentos de reflexão e debate em grande e pequeno grupo (Figuras 31 e 32).



Figura 30 - Placard da sala com a documentação do projeto.



Figura 31 - Grupo 2 do habitat dos “buracos” a registar ideias.



Figura 32 - Grupo 3 do habitat do “deserto” a debater e a registar ideias.

Foi possível aprender ao longo das semanas de prática pedagógica e com este projeto o quanto é importante apresentar, disponibilizar informação acerca do que se está a fazer em sala. Já os autores Malavasi e Zoccatelli (2013) referiam que,

a este propósito é importante recordar que documentar não é tão-somente uma operação instrumental a um pedido das famílias para receber informações sobre a vida da sua criança na creche ou no jardim de infância, é sobretudo e prioritariamente entrar nos processos de crescimento das crianças, observando-as, narrando-as e atribuindo-lhes novos sentidos e significados, com novos e diferentes pontos de vista sobre os acontecimentos, através da formulação de perguntas capazes de apoiar a criança num percurso de pesquisa constantemente renovado. (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p.80).

Neste sentido, e a título de exemplo, as figuras seguintes (Figuras 33 e 34), apresentam os dois placares com documentação que apoiou o trabalho de projeto (com exposição de fotografias e com os processos do projeto). Uma mais valia, pois permitiu apresentar à família, às outras crianças e a toda comunidade escolar o fruto das inúmeras experiências que as crianças desenvolveram com o projeto “As cobras”.



Figura 33 - Placard no exterior da sala com a documentação do projeto.



Figura 34 - Placard no exterior da sala com fotografias do projeto.

Tal como já foi referido, as propostas educativas realizadas pelas crianças ao longo do projeto, foram pensadas em grande grupo para irem ao encontro das diferentes áreas de conteúdo. Tal com Morin (2002, citado por Vasconcelos, 2011) refere é necessário um “olhar interdisciplinar”, isto é, um educador deve partir do princípio que contribui melhor para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança se trabalhar harmoniosamente as diferentes áreas de conteúdo, domínios e subdomínios (Morin, 2002, citado por Vasconcelos, 2011). Ao longo do projeto foram inúmeras as competências desenvolvidas pelas crianças, tais como, competências motoras finas (Figuras 35, 36 e 37); o desenvolvimento a nível afetivo e social (Figura 38); expressão criativa e motora (Figura 39).



Figura 35 - Criança a espalhar cola com as mãos.



Figura 36 - Crianças a pintar com uma trincha.



Figura 37 - Criança a recortar uma imagem.



Figura 38 - Criança a limpar uma mesa da sala.



Figura 39 - Criança a imitar uma cobra numa dramatização.

A partir do momento que comunicamos as intenções que o educador tem para a ação educativa, a família envolve-se no progresso das aprendizagens da criança, participando no processo educativo do jardim de infância (Silva *et al*, 2016). Neste sentido, e por

considerar pertinente envolver a família de forma a melhorar o envolvimento das crianças no projeto, surgiu a proposta de levar para casa uma cobra de peluche (Figura 40). A cobra “Rabinho de Algodão”, nome escolhido democraticamente pelas crianças, permitiu a todas cuidar, brincar e registar num diário o que tinham feito, lendo e mostrando todas as manhãs ao grande grupo (Figuras 41 e 42).



Figura 40 - A cobra “Rabinho de Algodão” e a caixa de transporte.



Figura 41 - Criança a mostrar ao grupo o que desenhou no diário da “Rabinho de Algodão”.



Figura 42 - Criança a explicar aos colegas o que desenhou no diário da “Rabinho de Algodão”.

Ao facilitar e articular a educação familiar no processo educativo do jardim de infância, gerou-se qualidade na relação, no cuidar, no brincar e no educar, onde é notório em alguns excertos retirados do Diário da Rabinho de Algodão este interesse e participação,

Cr.A (6 anos), 2 de maio de 2017: “Querido diário, hoje foi o primeiro dia que fui para casa de um amiguinho, o A. T.. Brincámos e o pai contou uma história, que foi muito engraçada. No final do dia fomos dormir pois estávamos muito cansados. Ah, ainda jogámos futebol, ou melhor demos umas cabeçadas...” (RDRA₁, Apêndice VII).

Cr.V (5 anos), 9 de maio de 2017: “Querido diário, a rabinho de algodão jogou ténis comigo e jogou muito bem. Como estávamos cheios de fome decidimos ir lanchar. Eu comi uma taça de estrelitas e a cobra comeu um rato, gigante! Mais tarde, no sofá estivemos juntos a ver telenovela e ficámos cheios de sono. Bebemos um leitinho e de seguida fomos lavar os dentes e a língua! Depois de muita brincadeira fomos dormir na minha cama” (RDRA₅, Apêndice VII).

Cr.C (3 anos), 29 de maio de 2017: “Meu querido diário, hoje fui para casa da minha amiga C.. Brincámos no quarto dela a fazer comida, ela tem uma cozinha muito gira. Brincámos também com o mano dela e jogámos às escondidas. Depois fomos tomar banho e jantar. O pai dela contou-nos a história da “Bolinhas vai à escola” e depois adormecemos abraçadinhos (RDRA₁₅, Apêndice VII).

Cr.D (3 anos), 5 de junho de 2017: “Hoje levei a rabinho de algodão para casa. Logo que cheguei a casa, abri a caixa e mostrei-a à minha mãe. Levei a rabinho de algodão para o meu quarto para brincar. Depois fui tomar banho. Como tinha pouco tempo para brincar com ela, a minha mãe deixou-me levá-la para tomar banho. Amanhã é dia de passeio à quinta por isso tenho de dormir cedo. A rabinho de algodão fica na caixa junto à minha cama” (RDRA₂₀, Apêndice VII).

Durante o projeto a família envolveu-se mais uma vez e com outras propostas. Uma mãe surge com a ideia de convidar uma pessoa amiga que tem como animal de estimação cobras. Desta forma, as crianças foram questionadas, e após a autorização dos pais, foi possível receber a visita do senhor Samuel. Uma experiência muito positiva para mim,

aprendi que as crianças não têm medo de cobras, são destemidas, respeitadoras e aproximam-se das cobras com naturalidade (Figuras 43, 44, 45, 46 e 47). Por vezes somos nós, adultos que transmitimos a insegurança, quando fala, quando olha e toca numa cobra, e isso foi notório quando na décima quinta semana reflito:

Reconheço que também estava receosa, mas quando questionada pelo sr. Samuel para mexer na cobra, tive de gerir o medo para que as crianças não se apercebessem, no entanto elas repararam e logo disseram “a A. tem medo!”, respondi logo que não e demonstrei que era também capaz. Neste momento, estou muito feliz por ter conseguido, pois assim pode partilhar com as crianças a sensação que tive e dialogarmos sobre a experiência tão peculiar (RJI₁₄ e ₁₅, Apêndice V).



Figura 43 – Criança a tocar na cobra.



Figura 44 - Criança a olhar para a cobra.



Figura 45 - Criança a sentir a cobra no pescoço.



Figura 46 - Criança a segurar na cobra.



Figura 47 - Educadora estagiária a tocar na cobra.

Por fim, a quarta fase do projeto (avaliação e divulgação), existiu um diálogo em grande grupo para resumir o que se aprendeu. Verifiquei que grande parte das crianças tinham em comum um entendimento coeso do projeto. Após uma conversa com a equipa educativa, foi sugerido apenas apresentar aos grupos das outras salas. Posto isto, decorreu na sala de atividades, onde o grande grupo teve a oportunidade de expor o que foi realizado em cada fase do projeto através de um vídeo (Figura 48).



Figura 48 - Crianças do Jardim de Infância a assistirem ao vídeo.

A realização da divulgação ocorreu da maneira possível, por duas vezes ajustou-se a planificação, devido à participação do grupo em outras atividades da instituição. No entanto, as crianças conseguiram expor os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e explicar as atividades realizadas e as aprendizagens que sintetizaram nesse vídeo.

1.2.2.3. APRENDIZAGENS DO PROJETO

A aprendizagem cooperativa foi algo que me suscitou muito interesse, desde o início do projeto ao longo das intervenções em PP. Considero importante a promoção deste tipo de aprendizagem pois os processos que a ela conduzem permitem às crianças o desenvolvimento de inúmeras competências, tanto ao nível social como cognitivo. As

crianças aprendem a discutir, a escutar e a negociar as diferentes opiniões. (Lopes & Silva, 2009).

Na PP vivenciada constatei que a aprendizagem cooperativa apresenta benefícios em função das atividades expositivas pois promove a autonomia, aumenta a motivação, produz aprendizagens mais duradoras pelo seu caráter mais ativo e promove relações de entreajuda entre as crianças, visíveis nas figuras seguintes. (Figuras 49, 50 e 51).



Figura 49 - Grupo3 a pintar.



Figura 50 - Duas crianças a concluírem a prenda para oferecer ao Sr. Samuel.



Figura 51 - Grupo1 a trabalhar no seu habitat "água".

Também percebi que promover uma pedagogia de participação no jardim de infância é mais complexo do que inicialmente refletia. Não basta apenas dispor as crianças a trabalhar em grupo, não é apenas sugerir uma tarefa e deixá-los a trabalhar, para que ocorra aprendizagem com o trabalho de grupo. É necessário que haja propostas educativas refletidas e que as crianças sejam apoiadas no momento de intervenção. Como evidencio com as fotografias seguintes, enquanto um grupo estava a trabalhar o projeto, as restantes crianças do grande grupo brincavam na sala nas diferentes áreas ou caso estivéssemos com o projeto na rua, brincavam livremente no exterior e no parque. (Figuras 52, 53, 54 e 55).



Figura 52 - Grupo1 a pintar o seu habitat no exterior.



Figura 53 Crianças a brincarem no parque.



Figura 54 - Grupo3 a pintarem a sua "cobra".



Figura 55 - Crianças a brincarem na área da casinha.

Descrevo esta prática pedagógica como tendo uma evolução significativa, quer na postura, quer na realização das atividades propostas, quer no envolvimento das crianças, e dos pais. No entanto, as principais dificuldades sentidas no decorrer da prática foi, a implementação de uma pedagogia de participação e de uma aprendizagem pela ação. Com

perseverança foi possível implementar e realizar a metodologia por projeto, que “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores” (Vasconcelos, 2011, p.11).

1.3. AO FINAL DE UM PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A antecedente experiência como animadora sociocultural ofereceu alguma segurança à partida, mas igualmente se fez sentir como uma carga, pela tensão sobre o desempenho que pudessem esperar de mim. Durante estas PP tentei saber ser educadora, estar atenta às características de cada criança e interesses, de forma a chegar ao grupo no global e a cada criança especificamente. Descobri que um dos principais princípios que um educador deve ter, é ser-se criativo. Já Faria (2013) alertava-nos para o facto que,

devemos assumir uma atitude criativa e implementar práticas de estímulo à criatividade desde cedo [...] como ferramentas que podem ser usadas por qualquer [...] e em qualquer contexto. Esta é que é a grande maravilha da criatividade, ela está disponível a 100% nas crianças.

E ainda acrescenta,

não se nasce criativo, ensina-se a ser-se mais criativo, a ter uma atitude cada vez mais de criação e inovação. Devemos pôr a nossa tónica na criatividade e inovação e não tanto na transmissão de conhecimentos (Faria, 2013, p.15).

Depois desta minha experiência enquanto educadora estagiária, considero a permanência das crianças no contexto creche e jardim de infância proporciona um desenvolvimento global sobretudo ao nível social, pois na minha opinião, as crianças aprendem a estar em grupo, a aceitar e a partilhar opinião com os outros e a realizar tarefas do dia a dia mais confiantes e autónomos. Para isto, é preciso o educador saber escutar, saber partilhar e mais importante saber criar um ambiente em que tudo isto seja possível.

Com a prática pedagógica pude ainda verificar novamente que um educador está sempre em desenvolvimento e em formação. Este desenvolvimento ao longo do tempo, vai permitir obter competências pessoais e profissionais, permitindo o meu crescimento enquanto profissional, na procura de inovação, competências, atitudes e saberes. Autodescobri-me, num espaço que progressivamente alterou formas de pensar e agir, permitiu ter uma perceção da realidade que é vivida na educação de infância.

Tal como em contexto de creche, o educador, também em contexto de jardim de infância é visto como um modelo, um exemplo para as crianças, visto que é com ele que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Sendo o educador aquele que proporciona momentos de aprendizagem às crianças, o seu principal objetivo é o desenvolvimento integral do seu

grupo. Considero também que o educador deve ser afetivo, compreensivo e atento com as suas crianças para que consiga atender às suas necessidades. Tal como refere Faria (2013) “fazer um caminho em que as crianças pensem e descubram mais e que não façam apenas o que lhes dizemos para fazer, mas também descubram outros caminhos” (*ibidem*, p.15). Foi a partir das diversas experiências que tive a oportunidade de aprender e de crescer a nível profissional. Considero que refletir acerca dos meus erros e dificuldades foi importante e ajudou-me a ter uma noção mais clara do que é trabalhar em jardim de infância, dos comportamentos das crianças destas idades e de qual o papel do educador neste contexto.

Através das dimensões reflexivas quer no contexto de creche quer em contexto de jardim de infância aprendi a refletir sobre a minha ação e sobre a minha postura enquanto educadora. Este exercício fez com que compreendesse a importância de um educador enquanto profissional reflexivo que nunca para de estudar e de investigar. Só deste modo é que conseguirei ser uma profissional que procura adequar a sua prática ao grupo de crianças com quem estarei a trabalhar. Perante a minha atitude reflexiva conseguirei (re)definir-me enquanto futura profissional.

Reflico ainda, como futura profissional de educação, estou e quero estar numa constante mudança, isto é, obter informações capazes de ajudar no desenvolvimento da pesquisa, e de campo. É urgente aprender a ouvir no mais profundo silêncio, aprender a observar de olhos vendados, e descobrir, só se dialoga quando se dá atenção. Para aprender a ler esta linguagem, é necessário aprender a melhorar a minha essência, vislumbrar e simplificar as coisas de um modo tranquilo, permitindo a construção do meu EU.

CAPÍTULO 2 - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo irei apresentar os aspetos que foram imprescindíveis à Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB, nomeadamente no decorrer dos dois últimos semestres do 2.º ano do mestrado e no contexto educativo.

A primeira Prática de Ensino Supervisionada (1.º Ciclo I) desenvolveu-se numa turma do 2.º ano de escolaridade constituída por 21 crianças, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. A segunda PES (1.º Ciclo II) decorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade constituída por 22 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos, existindo cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Com estes alunos vivenciei inúmeras experiências educativas, tive a oportunidade de conhecer e experienciar diferentes metodologias de trabalho em educação. Como tal, também tive momentos em que senti ansiedade, receio e algumas dificuldades, mas que felizmente foram superados e refletidos como fundamentais para a minha aprendizagem.

Assim, nesta parte do relatório apresentarei uma reflexão crítica e fundamentada acerca do caminho que percorri revelando algumas das aprendizagens realizadas ao longo das duas Práticas de Ensino Supervisionadas (PES).

2. AS MINHAS APRENDIZAGENS COM ALUNOS DO 2.º ANO

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada, cada início de semestre trazia sempre muitas expectativas e alguns receios, mas este antevia-se mais complexo, com aplicabilidade de uma problemática e recolha de dados para a dimensão investigativa. Reconheço que foi a partir dos momentos de observação que pude identificar a problemática de investigação e conhecer melhor a turma, os alunos, a metodologia e as estratégias aplicadas pela professora cooperante. Segundo refere Estrela (1984), para o professor intervir, “terá de saber observar e problematizar”, acrescentando ainda, “que só se poderá dominar verdadeiramente um saber se dominar a metodologia que originou a sua construção” (Estrela, 1984, p.26).

Na primeira PES, a planificação foi uma experiência que se revelou muito significativa para mim (ver apêndice VIII). Durante semana após semana de intervenção, pude identificar algumas dificuldades e aprendizagens dos alunos, quais e em que áreas, em que conteúdos e a que domínios. Dados relevantes e importantes para a preparação e

construção de uma planificação. As dúvidas de planificar existiram, quais os melhores recursos, materiais e estratégias para a exploração dos diferentes conteúdos. No entanto, reconheço, o cuidado na preparação e na apresentação requereu de mim criatividade nos discursos, nas palavras, nos exemplos, facilitadores dos diversos processos da aprendizagem.

No decorrer das minhas intervenções com alunos do 2.º ano, apercebi-me de ritmos díspares de alguns alunos, requerendo de mim um maior conhecimento acerca da importância da Diferenciação Pedagógica em sala de aula. De acordo com Simson, (1989 citado por Cros, 2000, p. 30),

a diferenciação é a identificação e a resposta a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa turma determinada aula não necessitam de estudar as mesmas coisas ou mesmo ritmo e sempre da mesma forma.

Reconheço que o papel do professor é muito relevante quando planifica, e segundo Canavarro *et al.* (2001, p.38) “deve planear a sua acção de modo a conseguir responder de forma adequada às diferentes necessidades individuais”. Neste sentido, planifiquei de modo a adaptar tarefas, atividades, momentos de exploração, de maneira a permitir que o aluno que tem dificuldades se sinta motivado a aprender e parte integrante de um ciclo de aprendizagens. Daí, e tal como referem os mesmos autores, “a diferenciação, alarga-se então ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem” (Canavarro *et al.*, 2001, p.31).

Foi um trabalho árduo, recolher dados e conseguir gerir em sala de aula, ritmos, dificuldades, comportamentos, aprendizagens, com dedicação, empenho, empatia e vontade de cooperar com os alunos, mas este é o desafio de ser professor. Segundo Perrenoud (1996), “diferenciar é trabalhar prioritariamente com alunos difíceis, ou seja, com aqueles que não cooperam, não trabalham, não são simpáticos, não se portam bem, não são, em última análise, gratificantes em termos pessoais e profissionais.” (Perrenoud, 1996, citado por Madureira & Leite, 2000, p.303).

Assim sendo, tenho como expectativa, tal como referem os autores Canavarro *et al.* (2001, p.31) vivenciar no exercício da minha futura docência

à descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem, como no ensino, dando à turma a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se auto-regula com a mais valia de um adulto: o docente, agora um profissional da aprendizagem e do estudo.

2.1. DESCOBRINDO AS POTENCIALIDADES DA INTERDISCIPLINARIDADE DE UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Desenvolver uma investigação de modo a desenvolver hábitos alimentares saudáveis entre os alunos do 2.º ano, foi um desafio. De facto, foi possível promover e identificar as escolhas saudáveis dos alunos, contudo, também registei aprendizagens transversais à temática, Educação para a Saúde. Isto é, através do currículo e transversalmente com uma planificação interdisciplinar com duração de três dias, foi possível refletir acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos nas distintas áreas do saber e seus domínios, reconhecendo e refletindo também acerca das minhas aprendizagens.

Neste sentido, e após a implementação das atividades pude identificar as aprendizagens feitas pelos alunos ao longo destes três dias. Por exemplo, na área do português: os textos utilizados nesta sequência didática, *Serafim está sempre constipado* (Anexo I) e *a Salada de fruta*, desenvolveram no aluno competências centradas na compreensão da oralidade, da leitura e na produção escrita enquadrada na iniciação à educação literária, domínios fundamentais para amplificar o léxico do aluno (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, pp.7,8).

Considero que no domínio oral, os alunos apropriaram-se de novos vocábulos (*reconhecer*); identificaram palavras-chave (*selecionar*); identificaram o tema central (*interpretar*); articularam a informação conseguindo prever o tema (*antecipar*); fizeram inferências, extraíram do texto informação não explícita (*inferir*); registaram e trataram a informação visual e auditiva (*reter*) (Pinto, 2010).

No domínio da leitura da escrita, os alunos identificaram as principais características do texto em poema e de um texto instrucional. Na escrita, reescreveram um final para o texto da canção. Uma atividade linguística que propiciou aos alunos a aquisição de novas formas de escrita e de formas textuais, evidenciado por dois alunos em Apêndice IX. Uma “concepção construtivista que coloca em relevo o desenvolvimento das competências em leitura e escrita está estreitamente vinculada às interações com objectos textuais e com as actividades guiadas pela compreensão e produção de textos” (Sepúlveda & Teberosky, 2010, p.98).

Depois da experiência da salada de frutas, os alunos tiveram “a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente,

de desenvolver capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática” (Canavarro, 2011, p.11). Os alunos mobilizaram conceitos que os ajudaram a resolver a tarefa de matemática com sucesso, aprendendo assim, a aplicar “diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida” (Ponte, Serrazina, Guimarães, Breda, Guimarães, Sousa & Oliveira, 2007, p.6). Evidenciado por um aluno em Apêndice X, onde representa corretamente o sistema de numeração decimal (unidade, dezena e centena) e interpreta e identifica a posição dos números ordinais a partir do texto instrucional (receita).

A educação alimentar é abordada no Estudo do Meio (Social), Bloco 1 “À descoberta de si mesmo”. Neste sentido, os alunos aprenderam a conhecer e a identificar os alimentos indispensáveis a uma vida saudável através da exploração da imagem *Roda dos Alimentos* em sala de aula. Segundo os autores Lencastre & Chaves (2003),

no ensino pela imagem esta deverá ser associada ao que o aluno já conhece no momento da aquisição, ou seja, para que uma informação ganhe sentido e possa ser factor de aprendizagem deve integrar-se no que o aluno já sabe sobre o assunto. Só assim é reconhecido o papel da imagem no acto ensino/aprendizagem (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

Os alunos reconheceram a importância dos alimentos e das suas quantidades para uma vida saudável, modificando assim hábitos alimentares na semana seguinte, introduzindo no lanche da manhã uma peça de fruta (Figura 56).

Parece-me pertinente referir que é a partir desta sequência que resolvo fazer um registo diário da fruta ingerida pelos alunos ao lanche da manhã (Apêndice XXI)., evidenciado na imagem seguintes como os alunos passaram a comer fruta.



Figura 56 - Aluno a comer fruta ao lanche da manhã.

Segundo Williams, Rockwell e Sherwood (1995), a curiosidade das crianças pode levar à aprendizagem. E assim foi, através do ensino das ciências, os alunos experienciaram, identificaram diferenças, reconheceram semelhanças, aplicaram ideias e compararam conhecimentos. Desenvolveram capacidades de pensar, raciocinar e observar como as

sementes de abacate e de maçã flutuam ou submergem. Evidencio as aprendizagens feitas por um aluno através de uma carta de planificação (Apêndice XI).

A necessidade de consolidar a aprendizagem feita da *Roda dos Alimentos*, surge na área da expressão plástica, construção do puzzle. Através do recorte e colagem dos diferentes grupos que compõe a roda dos alimentos, os alunos aprenderam a separar as “peças” para depois recortar individualmente cada uma (a exigência de um bom recorte – pela linha), a reunir os diferentes grupos de forma a compor a roda dos alimentos, a aplicar a cola correta para o tipo de papel e a controlar a quantidade de cola necessária para cada superfície de papel. Foi notório como os alunos aprenderam com esta experiência a relacionar a motricidade, as noções de espaço com o sentido estético. Competências evidentes na figura 57.



Figura 57 - Colagem do puzzle da roda dos alimentos no caderno diário de um aluno.

Na área da expressão musical, os alunos tiveram a oportunidade de se envolver com expressão e musicalidade através da canção “Serafim está sempre constipado”. Transversalmente com a educação musical, os alunos aprenderam a ouvir e a discriminar as estruturas sonoras, a conhecer e interpretar a canção, a desenvolver pequenas improvisações (cantando e dançando em conjunto). Em suma, esta atividade proporcionou o “desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.68).

Com tudo isto, compreendi o poder da imagem no desenvolvimento de hábitos importantes nos alunos, uma vez que foi a partir da observação da imagem da *Roda dos Alimentos* que se “proliferou” entre os alunos o conceito alimentação saudável. De facto, a imagem revelou-se como o primeiro documento “sobre os quais devem ser exercidas as faculdades de observação e memória, de sensibilidade e imaginação” (Lencastre & Chaves, 2003, p.2102).

Reconheço que durante esta experiência interdisciplinar aprendi que “tarefas que requerem exploração, experimentação, reflexão e comunicação”, acrescento ainda a observação, tornam-se em “mediadores fundamentais, na actividade e aprendizagem das crianças, no alcance de ideias e conhecimentos [...] no desenvolvimento dos processos gerais de socialização” (Moreira & Oliveira, 2004, p.50).

Identifico também a necessidade de ter em mente que todas as disciplinas andam de “mãos dadas”, uma necessita da outra para o seu desenvolvimento. Por exemplo, para os alunos resolverem um problema matemático têm de saber ler e interpretar o problema, mas para isso temos de saber interpretar textos, pontuar corretamente e aí entra o português. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem não deve ser fragmentado por disciplina, mas sim, como um trabalho integrante que desenvolve inúmeras capacidades nas crianças, entre elas a “a capacidade de pensar por si próprias, nós adultos, temos de aprender a esperar” (Williams *et al.* (1995, p.14).

Aprendi durante esta sequência e através da alteração significativa da planificação, que esta não é nem deve ser estanque. De acordo com (Zabalza,1994)

Planificar não significa "programar" nem o professor nem a aula, [...]. Não deve ser uma espécie de filme pré-gravado do que vai acontecer na aula. Significa que se pensou previamente o que acontecerá ao longo da aula, da unidade ou do ano. Significa que é o próprio professor que se planifica para o que vier a acontecer. [...] é ter a noção da realidade através da avaliação das condições existentes; do nível e da motivação dos alunos; dos manuais; do tempo; dos condicionalismos ambientais. [...] é estabelecer um todo coerente e lógico. [...] tem de fazer sentido. Nela se deve perceber o que se pretende atingir e os meios para lá chegar [...] é ter a noção das prioridades e defini-las. Claro que isso implica de quais prioridades e definidas por quem. A prioridade do ponto de vista do professor, do aluno, do programa? Definida pelo ministério, pelo grupo ou pelo professor? [...] é estabelecer o possível e o previsível. É mais um meio e menos um fim. [...] caracter eminentemente revisível, daí a sua plasticidade (*ibidem*, p.5).

Em suma, reconheço tal como Zabalza (1994) “ensinar é uma coisa muito séria e muito difícil.” (*ibidem*, p.5). No entanto espero e desejo, como futura professora aplicar um método onde permita organizar e estruturar o meu trabalho face aos objetivos fixados (Viana & Teixeira, 2002). Segundo Viana & Teixeira (2002, citando Paz e Lebrero1991),

a eficácia de um método dependerá do grau em que: i) contribua para o desenvolvimento total do aluno; ii) fomente a actividade do aluno no processo de aprendizagem, assim como a intercomunicação entre os alunos; iii) se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno; iv) seja intrinsecamente motivante; v) se desenvolva num ambiente relaxado e de liberdade controlada; vi) torne possível, ao aluno, o conhecimento dos seus progressos, permitindo a evolução da sua aprendizagem, e; vii) permita a transferência para outros domínios (*ibidem*, pp.125,126).

3. APRENDENDO E DESCOBRINDO COM OS ALUNOS DO 3.º ANO

Início o semestre a saber que teria a oportunidade de realizar a prática na mesma instituição do semestre anterior, senti um misto de emoções. Por um lado, senti-me aliviada porque já conhecia a escola, o grupo de crianças e o pessoal docente e não docente, seria uma das vantagens, dado que estaria familiarizada com o espaço físico e com o modelo de ensino da instituição. Para além disso, conhecia a professora cooperante e algumas crianças, logo já existia uma relação entre os principais intervenientes. Por outro lado, toda esta familiarização podia constituir numa desvantagem e pressão, dado todos podermos criar expectativas demasiado altas, bem como, mais limitativo, no sentido em que não iria conhecer outras realidades.

Sendo alunos do 3.º ano e com idades compreendidas entre os oito e nove anos decidi para além de observar e registar, também conhecê-los melhor através de uma conversa mais informal e num ambiente mais descontraído. Descubri o que gostavam de aprender, onde moram, com quem vivem, a disciplina favorita e a menos favorita, a que gostavam de brincar e até o que gostavam de aprender, entre outras curiosidades que evidencio seguidamente com excerto retirado da caracterização dos alunos (Apêndice XII).

Aluno n.º1 - O A nasceu a 31 de maio de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais ou a pé com a avó. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais, torrada, leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 11 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é professor de 1.º CEB e possui o mestrado, a mãe é técnica superior de recursos humanos e possui a licenciatura.

A disciplina favorita deste aluno é educação física, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe, pai e/ou irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de andar de bicicleta, jogar futebol, praticar natação e jogar andebol. Gostava de aprender na escola a jogar basquetebol e quando for adulto quer ser futebolista.

Reconheço, embora tenham sido momentos descontraídos, capacitaram-me de informações onde pude relacionar as necessidades e interesses dos alunos com os conteúdos que se destinavam ao ano de escolaridade, encontrando assim a motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Foram inúmeras as experiências e as planificações, contudo destaco a planificação que aconteceu na segunda semana de intervenção individual, dias 9, 10 e 11 de abril (Apêndice XIII). Uma sequência de atividades com base na pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM), que

visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos. A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que os cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente. A escola é vista como uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade (Folque, 2014, p. 52 citando Peças, 2005).

Ao explorar uma das obras recomendadas pelas Metas Curriculares de Português para o 3.º ano de escolaridade: “Robertices” da autora Luísa Dacosta (2014) (Figura 58), permitiu que os alunos se apropriassem autonomamente de diferentes literacias, participando num miniprojecto que se intitulou por “Teatro de sombras”. Com base numa prática construtivista, o aluno interagiu, participou e construiu o seu conhecimento em tarefas conjuntas, configurando em novos

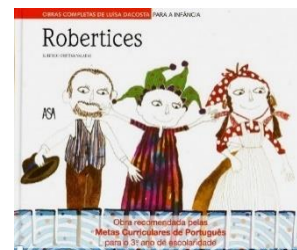


Figura 58 - Capa do livro “Robertices” da autora Luísa Dacosta, Edições ASA, 2014 (7ªEd).

conceitos. (Folque, 2014). Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico refere ao longo das “dez competências gerais que os cidadãos devem possuir à saída da educação básica podem-se relacionar com a aprendizagem cooperativa, [...] a nona- *Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns* – essa relação é óbvia” (ME – DEB, 2001, pp. 17-26 citados por Freitas & Freitas, 2002, p. 9).

Para regular a Prática Pedagógica e as aprendizagens dos alunos foi utilizado o instrumento de (auto)avaliação, com o intuito de extrair evidências da função formativa da prática e a apropriação de conhecimentos gerados por uma construção colaborativa de saberes, possível consultar em anexo (Apêndice XIV) (Valadares & Graça, 1998).

Decididamente, a partir da exploração do livro “Robertices” da autora Luísa Dacosta, aprendi mais uma vez como é possível fazer a conexão interdisciplinar entre os conteúdos e as necessidades do grande grupo. Isto é, a partir da identificação de um problema ainda nas semanas de observação, determinados alunos não gostavam de trabalhar com alguns dos seus colegas. Em consequência de uma aprendizagem cooperativa e de “espírito de grupo” exigiu à turma, trabalhar em grupo, respeitando princípios e regras. Desenvolveram dimensões da educação para a cidadania que se podem relacionar com socio-afetivas, de autonomia, de interajuda, de partilha e a cooperação entre si e a comunidade educativa (crianças e adultos da escola) (Freitas & Freitas, 2002).

Paralelamente, aprendi com a abordagem dos diferentes conteúdos propostos na planificação, inclusive recolher inúmeras evidências de como foram desenvolvidas

aprendizagens nos alunos. Por exemplo, relativamente à área do português, com ajuda de um plano de escrita, os pequenos grupos sintetizaram e organizaram a informação de modo a escrever um texto dramático (Apêndice XV). De acordo com os autores Pereira, Graça e Carnin (2014) é importante no ensino da escrita “construir instrumentos facilitadores do processo escritural, elaborar critérios de avaliação pertinentes, definir instruções de escrita adequadas, analisar procedimentos de escrita de cada aluno, no sentido de lhe proporcionar uma relação positiva com o saber escrever, criar instrumentos de registo” (Pereira, Graça & Carnin, 2014, p.136). De facto, o plano de escrita disponibilizou instruções que permitiram aos alunos desenvolver competências de reorganização da informação, uma das dimensões da compreensão leitora defendida pelos autores Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça e Ferreira (2010). Aprendi com esta estratégia como os alunos ativam os conhecimentos relativamente aos conteúdos, dando sentido à organização do texto, evidenciando conhecimentos metacognitivos capazes de monitorizar todo o processo de compreensão de um texto.

Uma outra atividade positiva, consistiu na criação de um *e-mail* e *password* de turma. Em grande grupo e democraticamente os alunos escolheram o *e-mail* da turma, planejaram em conjunto o corpo de mensagem (Figura 59), descobrindo e explorando assim, uma outra forma e habilidade de escrever textos recorrendo ao correio eletrónico (Anexo II). Reforçando uma vez mais, “pedagogias construtivistas [...] advogam que os alunos são agentes da construção do seu próprio conhecimento” (Freitas & Freitas, 2002, p.14).



Figura 59 - Projeção e escrita do e-mail.

Para promover os espetáculos e mais uma vez, seguindo um plano (Apêndice XVI), os pequenos grupos descobriram uma outra forma de comunicar, o cartaz (Figuras 60, 61 e 62).

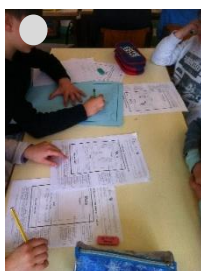


Figura 60 - Pequeno grupo a trocar ideias.



Figura 61 - Alunas a desenhar no cartaz.



Figura 62 - Cartazes de quatro grupos.

Com recurso a um plano foi possível dar instruções precisas aos alunos sobre a função principal de um cartaz, divulgar informação visualmente (Apêndice XVI). Por conseguinte, os alunos difundiram os seus espetáculos pelas outras salas, como evidencia a Figura 63. Relativamente ao cartaz, os resultados foram positivos e notórios de como os alunos compreenderam o conceito de cartaz (Figura 62).



Figura 63 - Tutor do grupo a convidar os alunos do 1º ano.

Em relação à área do estudo do meio físico, a exploração das fontes de luz e os fatores que influenciam a sombra de um objeto, através de uma experiência de verificação, reconheço que a folha de registo utilizada não permitiu que os alunos registassem as suas previsões, antes da experimentação, também como, o tempo que disponibilizei para a troca e partilha das conclusões foram insuficientes (Anexo III). Deste modo, concluo que deverei ter um cuidado acrescido para quando não tenho o tempo suficiente para realizar a atividade da melhor forma, gerir de acordo com o que será mais pertinente e importante para a aprendizagem dos alunos para aquele momento. Para Reis (2008) o segredo da atividade experimental como veículo transmissor de conhecimentos passa por “rigor e qualidade científico-pedagógica e didática, servidos de fórmulas muito simples, claras e atraentes” [...] “Aí reside afinal boa parte do sucesso deste processo de observar/experimentar/questionar/interpretar que se consubstancia no que chamamos de educação em ciência” (Reis, 2008, p.11).

No que se refere à matemática, a iniciação da unidade de medida de comprimento, pretendia que os alunos construíssem o seu conhecimento explorando de forma cooperativa e autónoma conceitos matemáticos como medir, unidades de comprimento, utilização da régua, entre outros. Neste ensino, também designado por “ensino ativo” ou “ensino por descoberta” (Ponte, 2005, p.13), a aprendizagem dos alunos ocorreu, “não de ouvir directamente o professor ou de fazer esta ou aquela actividade prática, mas sim da reflexão realizada pelo aluno a propósito da actividade que realizou” (*ibidem*, p.15). Nesta perspectiva, a aprendizagem foi, simultaneamente, um processo individual e coletivo que resultou da interação social (colegas e professor) e da negociação de significados matemáticos, no contexto da tarefa matemática de construir um teatro de sombras (Figuras 64, 65, 66 e 67). (Oliveira, Menezes & Canavarro, 2013 citado por Ponte, 2005). Neste sentido, o ensino exploratório da Matemática permitiu que os alunos aprendessem a aplicabilidade das unidades de comprimento numa construção, teatro de sombras, uma

experiência significativa com tarefas valiosas que fizeram emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que foram sistematizadas em discussão coletiva e cumpridas por todos e seguindo um plano, ver Apêndice XVII. (Canavarro, 2011).



Figura 64 - Alunos de um pequeno grupo a ler o plano.

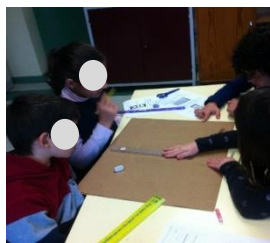


Figura 65 - Alunos de um pequeno grupo a medir com a régua.

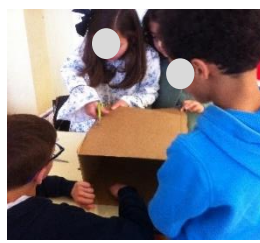


Figura 66 - Alunos de um pequeno grupo a recortar.



Figura 67 - Alunos de um pequeno grupo a executar diferentes tarefas.

Paralelamente, a educação cívica surge neste contexto como a interação social entre alunos e os adultos, favorecedor e promotor de conflitos cognitivos que, quando resolvidos (através do intercâmbio de opiniões e ideias, da argumentação e da explicação de procedimentos, métodos e raciocínios), resultaram num enriquecimento cognitivo de ambas as partes (Pereira, 2002).

A expressão dramática foi importante pelo seu carácter flexível e abrangente e, pela catadupa de atividades de cariz lúdico-didático que encerra, facilitou e promoveu a socialização, a integração, a perceção sensorial, a intuição, a atividade motora, a criação, a recriação, a comunicação e a expressão (Figura 68). Neste sentido, a área da expressão dramática foi uma prática que pôs em ação a totalidade do



Figura 68 - Alunos de um pequeno grupo a testar o teatro de sombras.

aluno enquanto pessoa, favorecendo, através do teatro de sombras, uma aprendizagem transversal (cognitiva, afetiva, sensorial, motora e estética) e facilitou o seu desenvolvimento holístico, promotor de vivências (re)construtivas de significações sociais (Ministério da Educação, 2004). Foi, portanto, uma oportunidade singular, de aprofundamento e de incentivo à comunicação da criatividade de cada aluno. Devo referir, a importância das atividades educativas expressivas, “para além do seu inquestionável valor educativo, oferecem ainda algo mais valioso, que é a sua ação homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (Santos, 2000, p.82). Compartilhando deste pensamento: “o objetivo da educação é por isso a criação de artistas, de pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Santos, 1989, p.51).

Enquanto decorriam as apresentações (Figura 69), os restantes grupos realizaram a autoavaliação, ver em Apêndice XVIII. Esta, constituiu não apenas, avaliar o trabalho desenvolvido, bem como da intervenção dos diferentes intervenientes, do grau de ajuda, da qualidade da pesquisa, das tarefas, da informação recolhida e das competências adquiridas. Permitindo formular novas hipóteses e, possivelmente, o aparecimento de novos projetos e ideias para explorar posteriormente (Vasconcelos, 2011). A avaliação não tem o objetivo de encerrar este processo, mas sintetizar e recapitular todo o percurso efetuado. “A avaliação é um procedimento, uma atitude transversal a todas as fases do projeto” (Gambôa, 2011, p.57).



Figura 69 - Alunos de um pequeno grupo a apresentar o espetáculo às crianças do jardim de infância.

A utilização das Tic (Tecnologias de informação e comunicação) foram encaradas como ferramentas que ajudaram, auxiliaram a construção do saber. De acordo com Ruivo & Mesquita (2013) as Tic apresentam

uma dimensão pedagógica activa, que incorpora as exigências da sociedade do século XXI, a sociedade do conhecimento, que confere às novas tecnologias um papel de relevo, enquanto mediadores do acto educativo, já que a educação é mais um processo do que apenas o seu resultado (Ruivo & Mesquita, 2013, p.11).

De facto, a utilização das novas tecnologias como recurso de aprendizagem foi sem dúvida uma mais valia (Figura 70), nomeadamente, para o ensino do estudo do meio social/histórico. Os alunos puderam “conhecer as suas memórias e sua identidade”, pois acredito tal como o autor Felix (1998) que o ensino da História é que mantém a “memória colectiva e para isso os jovens precisam de conhecer as suas origens, as suas raízes, os fundamentos históricos da sua vida colectiva, que só são relevantes referidos ao presente”. (Félix, 1998, p. 58). Com a utilização do canal *Youtube* foi possível “teletransportar” os alunos para um Tempo em que crianças ouviam histórias através do Teatro Dom Roberto. Com o computador foi possível fazer com os alunos uma visita de estudo virtual e interativa ao Museu da Marioneta em Lisboa, conhecendo as salas de exposições que exibiam a origem e a evolução das marionetas portuguesas e do teatro de sombras. Segundo Proença (1989),



Figura 70 - Turma a assistir a um Teatro de Dom Robertos.

a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, devido ao carácter motivador. Esta estratégia permite realizar um ensino activo e interessante porque a aprendizagem faz-se pelo

contacto com o objecto histórico e não por imposição magistral. A visita de estudo tem inúmeras vantagens formativas especialmente nos aspectos referentes ao conhecimento e respeito pelo património histórico-cultural (Proença, 1989, p.206).

Nesta ordem de ideias, pude constatar as potencialidades que os audiovisuais encerram, facilitando o ensino e motivando as crianças “ajuda[m] a caracterizar uma época e para tornar o ensino da história mais atractivo ao mesmo tempo que contribuem também para o desenvolvimento de determinadas competências” (*ibidem*, p.138). Isto é, o recurso dos audiovisuais na aula tem um valor pedagógico em que procura levar os alunos a construir o conhecimento através do *observar* a imagem, conhecer o seu património imaterial relativamente a costumes e tradições portuguesas e do mundo, realizando a ponte entre o passado, o presente e o futuro. No entanto, os autores Ruivo & Mesquita (2013) sublinham:

para que essas tecnologias digitais promovam as mudanças esperadas no processo educativo, devem ser usadas, não como simples máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramentas pedagógicas que criem um ambiente interactivo que proporcione ao aprendiz, face a múltiplas situações problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e redefinir as suas ideias iniciais, construindo, assim, o seu próprio conhecimento (Ruivo & Mesquita, 2013, p.22).

Assim, a evolução tecnológica de informação e comunicação (TIC) tão evidente no século XXI, posto isto, e como futura professora, considero-as não apenas como um recurso de diversão, mas como um auxiliar no processo de ensino e aprendizagem no 1.º CEB.

A expressão físico-motora teve por base uma adaptação da metodologia de ensino para rodas e jogos cantados proposto pela professora e autora Isabel Varregoso Pereira (1994). Assim sendo, partindo do jogo que existia “Jogo da Rolha” (1.ª etapa de ensino – Explorar), aperfeiçoei e adaptei para o tema “história da carochinha” (2.ª etapa de ensino – Imitar e Realizar), desenvolvendo um novo jogo “Apanha o João Ratão” (3.ª etapa de ensino – Criar) (Pereira, 1994). Este jogo promoveu um desenvolvimento global e harmonioso dos alunos no domínio da atividade física, uma vez que incluiu experiências no domínio das diferentes atividades físicas, atletismo (aquecimento), jogo (parte fundamental) e ginástica (relaxamento). Trabalhar o movimento e o corpo em todas as suas partes ao mesmo tempo, através do jogo, revelou-se como uma forma de levar os alunos a estabelecer relações corporais interessantes e a identificar algumas parecenças com práticas lúdicas tradicionais infantis, como por exemplo “a apanhada” (Figura 71). De acordo com Pereira (s.d.) fazem parte do “património cultural,



Figura 71 - Aluna caracterizada durante o jogo "Apanha o João Ratão".

constituindo o património lúdico, e podendo ser considerados parte do folclore infantil português” (*idem*, s.d., p.60).

Foi um processo inclusivo em que ninguém foi excluído, nem por dificuldades ou falta de aptidão, nem por qualquer outro tipo de exigências. Neste aspeto a expressão motora integrou todas as crianças contribuindo para um desenvolvimento físico e mental mais harmonioso (trabalhando a atenção, coordenação, imaginação, comunicação, conhecimento do corpo, etc.), numa atividade que necessita e usa o *Corpo*, que se prolonga pelo *Tempo* num determinado *Espaço*, acompanhado de *Ritmo* com estilo em forma de *Movimento* e que serve para *Comunicar* (*ibidem* citando R. Krause, 1969)

Nesta sequência de aprendizagens, não foi necessário a utilização da «dita» Diferenciação Pedagógica. Observei momentos de interajuda, lendo os enunciados, expondo exemplos, orientando e estipulando entre alunos tarefas de modo a que todos participassem. Aprenderam entre si a resolver os problemas que surgem durante o trabalho de grupo, “dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições entre as suas perspectivas e as de outros”, valorizando a aprendizagem por interação (Freitas & Freitas, 2002, p.14). Reconheço, o papel do professor é muito relevante quando planifica, “deve planear a sua acção de modo a conseguir responder de forma adequada às diferentes necessidades individuais” (Canavarro, Pereira & Pascoal, 2001, p.38). Penso que o fiz, e em sala de aula foi possível gerir ritmos, dificuldades, comportamentos, aprendizagens, os alunos (re)descobriram-se, isto é, através dos desafios constantes propostos nos três dias, renasceu uma dimensão que considero essencial para o sucesso do aluno enquanto cidadão, a parceria, o respeito entre alunos e a identidade enquanto Turma do 3.º ano. Aprenderam a aceitar as diferenças, respeitaram lideranças (tutor de cada grupo) desenvolvendo desse modo capacidades de apreço (Figura 72), de argumentação e de reflexão, tornando-se “construtores” de conceitos e conhecimento, de opinião e crítica, desenvolvendo aspetos como a criatividade, coordenação, memorização, vocabulário e comunicação. Reconheço que foi uma experiência intensa e fundamental tanto para os alunos e como para mim. Esta, permitiu a colaboração integradora de todos os alunos apropriando-se de estratégias e capacidades de cooperação e interajuda, a sociabilizar numa sala respeitando cada vez mais a sua multiculturalidade.



Figura 72 - Tutor do grupo a colar o título no teatro de sombras.

Em suma, foram inúmeras as experiências que me permitiram refletir, tais como, a importância de focalizar a atenção dos alunos para o que é pretendido, para isso pedir que olhem para mim e verificar se todos estão atentos; aprendi com as inúmeras vezes que os alunos se uniram que devo disponibilizar, exigir, tempo para que em silêncio, leiam os planos, guíões e sigam as instruções antes de iniciarem o trabalho prático; aprendi que tenho de circular pelos grupos, não só para verificar em que fase do trabalho se encontram, mas também para: orientar, distribuir tarefas de modo a que não haja alunos de um grupo sem fazer nada, aceitando sempre que os alunos estão aprender e que até mesmo os adultos tem dificuldade de trabalhar em grupo; também aprendi que pontualmente tenho de advertir a turma para a gestão de tempo e de vozes. Reflito, e de acordo com Freitas e Freitas (2002, p. 69), que “é indispensável que a escola ensine a cooperar. Competição e cooperação podem coexistir na sala de aula, mas a competição será diferente se os alunos tiverem já aprendido a cooperar.” Por fim, aprendi que para continuar a aplicar a interdisciplinaridade numa metodologia “inspirada” no Movimento da Escola Moderna exige de mim um maior conhecimento e domínio da pedagogia, que espero construir no exercício da minha profissão.

3.1. APRENDENDO A FORMAR ALUNOS LEITORES COM OS ALUNOS DO 3.º ANO

Semana após semana, sempre que havia oportunidade para ler, os alunos retiravam o livro da mochila e liam (Figura 73). Numa semana dedicada à leitura, semana da leitura, decido apreender a importância de promover a leitura em sala de aula, como formar alunos leitores.



Figura 73 - Alunos a lerem um livro depois de concluírem as tarefas propostas.

Primeiramente, conversei com alguns alunos sobre a *Semana da Leitura* para tentar compreender a razão pelo qual gostam de ler. As respostas foram curiosas, “porque para mim é uma forma de descontrair, ficar calmo... deitar tudo cá para fora e relaxar”; um outro aluno afirma: “Ah! É porque tipo, quando estou a ler a minha mente me leva à imaginação e assim tenho mais ideias para fazer novos jogos para brincar com os meus amigos...sempre que leio tenho mais imaginação”; um terceiro aluno diz: “porque encontro novas histórias, coisas que gosto e curiosidades”.

Atentamente e primeiramente, analisei os momentos de exploração das histórias, textos, peças de teatro e canções, descobrindo que estas podem ser feitas de inúmeras formas, a partir da imagem, a partir do título, a partir de uma frase, a partir de um áudio... No

entanto, verifiquei que o trabalho com a leitura e a função da leitura nas suas diferentes modalidades pode ser feita tanto pelo adulto, como pelo aluno, entre pares e em grande grupo, disponibilizando e mobilizando condições com a finalidade de formar leitores capazes de atribuir um sentido à palavra promovendo o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido.

A título de exemplo, quando explorei a obra de José Fanha (Figura 74), foi evidente como um bom áudio permite que os alunos estejam atentos, capacitando-os a fazer inferências interessantes e maravilhosas evidenciando compreensão pelo que tinham ouvido, revelando que as respostas às perguntas estão no texto e na “cabeça das pessoas”. Segundo refere Fayol (2000) “as inferências são interpretações que não estão



Figura 74 - Alunos sentados em roda a ouvirem a história “O dia em que o mar desapareceu”.

literalmente acessíveis, são relações que não estão explicitadas” (Fayol, 2000, p.20 citado por Viana, 2009, p.32). Evidencio seguidamente, o que dois alunos sugeriram para que possamos encher o mar novamente “fazermos as nuvens chorar e assim enchemos novamente o mar”, no entanto um outro aluno diz que “é melhor fazermos cócegas às nuvens até chorarem a rir para encher o mar, porque assim são lágrimas felizes!”. Com tudo isto também aprendi, que apesar do conteúdo Ciclo da Água pertencer ao 4.º ano, quando os alunos revelam conhecimentos e interesse pelos temas devemos aproveitar a oportunidade e explorar de forma a que comecem a construir gradualmente e corretamente alguns conceitos.

Reflico que houve momentos em que as atividades permitiram ao aluno que ouve outras interpretações sobre o mesmo texto, passou a considerar diferentes pontos de vista e reviu os seus, modificando-os, ampliando-os ou reforçando-os. Considerar o que um colega compreendeu, que caminho percorreu para chegar àquela conclusão e localizar qual parte da leitura possibilitou a sua análise, ajuda-o a buscar sentido, a entender melhor o conteúdo e a ampliar a sua própria interpretação sobre aquele texto e sobre outras leituras.

Aprendi que para estes alunos os hábitos de leitura existentes até àquela data, ajudaram-nos a desenvolver capacidades tornando-se capazes de mobilizar componentes de compreensão leitora, tais como: a compreensão literal (distinguem a informação relevante e secundária); a reorganização da informação (resumem, sintetizam e esquematizam a informação); a compreensão inferencial (percebem o significado das frases a partir do

contexto determinando causas) e a compreensão ao nível crítico (julgam o conteúdo de um texto do ponto de vista pessoal) (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça & Ferreira, 2010).

Reconheço que para apreciar um texto, atribuir-lhe sentido, reler, comentar, comparar com outras leituras, ouvir o que dizem outros alunos e professores sobre o mesmo texto são “momentos nobres” de grande importância e que, neste contexto também aprendi que não devem ser realizados naquele tempinho no final do dia, aquele tempinho que sobra. A leitura para estes alunos foi uma atividade fundamental da aula, ocorreu diariamente e, com isso os alunos conheceram diversos géneros textuais, escritores e suas obras, valorizar diferentes estilos e apreciar textos de qualidade, previamente selecionados pelo adulto, que partilha com eles os critérios de sua escolha (Figura 75).



Figura 75 - Mesa com livros previamente escolhidos pela professora.

Assim sendo, de um modo geral, aprendi que ao valorizar estas práticas de leitura em sala de aula, revelou-se como a atividade que é e deve ser feita na escola, ler por ler, ler para ser, ler para observar, ler para viajar, ler para sonhar,... nas inúmeras “bibliotecas” e “cantos de leitura” espalhados pela sala (Figuras 76, 77 e 78). Com toda a certeza que ao ler, toda a criança ficará a saber mais sobre os segredos que os livros escondem e sobre a sua principal missão: despertar o gosto pela leitura. De acordo com o poema da obra “Ler doce ler” do escritor Jorge Letria (2004):

Os livros são casas / com meninos dentro / e gostam de os ouvir rir, / de os ver sonhar / e de abrir de par em par / as paisagens e as imagens, / para eles, lendo, poderem sonhar.



Figura 76 - Aluno a ler um livro no chão da sala.



Figura 77 - Aunos a ler um livro em diferentes espaços.



Figura 78 - Aluno a ler um livro deitado enquanto outro aluno lê sentado.

PARTE II - DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A presente dimensão investigativa foi desenvolvida no contexto de Prática Pedagógica I, em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º semestre do ano letivo de 2017/2018, mais concretamente, entre os meses de outubro de 2017 e janeiro de 2018.

Esta investigação surgiu no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, onde se procurou promover através da *Roda dos Alimentos (2003)* nos alunos de uma turma de 2.º ano de escolaridade hábitos de alimentação saudável, desenvolvendo para o efeito uma sequência de propostas educativas a fim de melhorar hábitos alimentares mais saudáveis.

No início da primeira Prática Pedagógica em contexto de 1.º ciclo e após as semanas de observação, verificou-se que os alunos geralmente consumiam ao lanche, alimentos pouco saudáveis, pouco nutritivos ou até prejudiciais para a saúde das crianças, como por exemplo: batatas fritas, pipocas doces, chocolates e refrigerantes, entre outros.

Neste sentido, considerou-se pertinente estudar sobre a importância da alimentação e da educação para saúde tem na vida presente e futura das crianças, tal como defendem os autores Figueiredo, Nova, Ribeiro e Cabral (1994, p. 4)

é bem conhecido que a alimentação equilibrada e saudável constitui um factor fundamental para o desenvolvimento integral e harmonioso, de todos os indivíduos, nomeadamente naquelas idades, em que o crescimento e maturação biológica são mais rápidos, como é o caso das crianças.

Nesta linha de pensamento, refletiu-se acerca da importância de promover junto dos alunos em idade escolar, hábitos alimentares saudáveis. É certo que no 2.º ano do 1.º CEB (Ministério da Educação, 2004) surge no currículo do Estudo do Meio a oportunidade de identificar com as crianças “os alimentos indispensáveis a uma vida saudável”. Neste sentido, questionou-se: De que forma uma sequência pedagógica poderia educar os alunos para a saúde, nomeadamente alimentar?; “Será que os seus hábitos alimentares ao lanche mudam por influência dos novos conhecimentos?; “Será que conseguirão a curto prazo identificar quais os hábitos alimentares que se deve ter para que se tenha uma vida saudável?”

A presente dimensão investigativa encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é apresentada uma introdução à revisão de literatura, onde será apresentado o quadro teórico que suporta a investigação. No segundo capítulo encontra-se a

metodologia do estudo, a questão de investigação, os objetivos e contextualização do presente estudo. No terceiro capítulo analisam-se os resultados obtidos, para cada um dos casos em estudo e, por último, apresenta-se as considerações finais, onde se procura responder à questão de investigação, apresentando-se também as limitações do estudo e sugestões para outras investigações.

CAPÍTULO 1 – PROMOÇÃO DA SAÚDE ALIMENTAR EM CONTEXTO ESCOLAR

No presente capítulo procura-se apresentar uma sistematização da revisão da literatura consultada com enfoque nos temas “Alimentação saudável”, “Educação alimentar em idade escolar” e “A educação para a saúde no âmbito do currículo do Estudo do Meio”, tendo sempre presente o papel da escola e do professor para a promoção de hábitos alimentares saudáveis nos alunos do 2.º ano.

1. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL VERSUS OBESIDADE

Para cada um de nós, adotar hábitos alimentares saudáveis não deveria ser sinónimo de pratos sem sabor ou de refeições rotineiras. Quando se fala de hábitos alimentares pressupõe-se que seja equilibrado, completo, variado e agradável ao gosto, paladar e à vista de cada um. Pois, um adequado padrão alimentar determina e desenvolve beneficemente a mente e o corpo, fazendo com que se sinta bem e com saúde (Direção Geral do Consumidor & Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013).

Atualmente, um dos grandes desafios da alimentação saudável passa pela escolha de alimentos saudáveis e seguros. Deste modo, alimentos não seguros geram um ciclo vicioso de doença e desnutrição que afetam particularmente os mais vulneráveis. (Harvard Medical School, citado por Monteiro, 2003). É hoje pacificamente aceite que, as preferências alimentares sejam resultantes das condições económicas, emocionais e culturais de cada pessoa (Nunes & Breda, 2001).

Contudo, a informação que nos chega, dá conta de como o consumo alimentar, as escolhas e os hábitos são uma das causas para o acréscimo da obesidade entre os mais jovens (Sousa, 2011). Numa sociedade em vertiginosa mudança, em todos os aspetos, também os padrões alimentares mudaram. Em particular, durante a infância o consumo excessivo de alimentos menos saudáveis tem vindo a refletir um crescente perfil de obesos entre as camadas mais jovens (Sousa, 2011).

Relativamente à realidade desta problemática, poder-se-á considerar, através dos últimos dados recolhidos pela O.M.S. (Organização Mundial de Saúde), que a percentagem de crianças com excesso de peso e obesas nos países desenvolvidos e em desenvolvimento tem vindo a aumentar gradualmente nas duas últimas décadas e que se tornou numa das patologias mais difíceis de tratar, considerada como a “pandemia do século XXI”

(Wanga, 2006; Carmo, 2007; W.H.O., 2000; Currie, 2004; Dehghm, 2005; Barlow, 1998, citado por Sousa 2011, p.15).

Em Portugal, estudos apontam para que mais de 50% da população adulta estão no limiar da obesidade ou pré-obesidade. Dados preocupantes e que nos infere a causa para a esperança média de vida ter-se-á vindo prematuramente a perder (Pinho, Rodrigues, Franchini & Graça, 2015). Consequentemente, e segundo os últimos estudos da Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (APCOI), analisou-se 17.698 crianças em idade escolar no ano letivo 2016/2017, assinalando que um em cada três crianças tem excesso de peso (APCOI, 2017).

Estes resultados evidenciam a necessidade gritante de uma intervenção desde cedo e no imediato, no sentido de promover entre as camadas mais jovens hábitos alimentares saudáveis. Acredita-se que através da educação nutricional o conhecimento sobre alimentação e nutrição poderá gerar atitudes alimentares capazes de influenciar, inclusivamente, as famílias (Triches & Giugliani, 2005).

1.1. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE ALIMENTAR DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

As crianças passam grande parte do dia na escola. Partilham experiências em diversas áreas, contactam com novos hábitos de vida e estão sujeitas a mudanças significativas, entre os 6 e os 10 anos, sendo esta uma fase de crescimento social, intelectual, cognitiva e emocional bastante importante, como alertam a Direção Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa de Nutricionistas.

Na realidade, os bons e maus hábitos alimentares estabelecem-se nas idades de pré-escolar e 1.º CEB, visto que os mais jovens fazem grande parte das suas refeições na escola, constituindo assim, um espaço privilegiado para a aprendizagem de práticas e hábitos alimentares positivos (Zancul, Precioso & Alves, 2017), que passam pelo experimentar sabores diferentes. Primeiramente, porque existe uma maior possibilidade de desenvolver, manter e prolongar competências e estilos alimentares saudáveis (Afonso, 2009, p.16). Por um lado, “à influência dos pares, professores e auxiliares de acção educativa, [...] é decididamente um local para o desenvolvimento de escolhas alimentares saudáveis” (Afonso & Macedo, 2009, p.40). Por outro lado, deve-se “à sua maior receptividade e capacidade de adopção de novos hábitos e, ainda, porque estas

crianças se tornam excelentes mensageiros e activistas dentro das suas famílias e comunidades” (Figueiredo, Nova, Ribeiro & Cabral, 1994, p.6).

Neste sentido, surge pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a «Escola Promotora de Saúde» que eleva como estratégia, o desenvolvimento e a promoção da saúde nas escolas (*ibidem*). Os hábitos e as práticas alimentares saudáveis na infância são determinantes para a saúde das crianças e, posteriormente, para a sua saúde enquanto adultos. Assim, a necessidade de promover e educar para a saúde já era salientado na Conferência Internacional de Otawa (Canadá) em 1986, que apontava como procedimento a adotar de modo a que as pessoas melhorem e controlem a sua saúde (Matos, s.d.).

Quase dez anos mais tarde, em 1995, Portugal tornou-se num dos 46 membros da *Schools for Health in Europe* (SHE) - Escolas Promotoras de Saúde, uma plataforma que defende que “a promoção da saúde seja parte integrante das políticas de desenvolvimento da educação e da saúde na Europa” com o objetivo de promover a saúde e demonstrar o impacto da promoção da saúde em meio escolar (Direção Geral da Educação, 2017).

A promoção da saúde através da educação consiste num conjunto de medidas que visam inculcar hábitos saudáveis de saúde à população no sentido de modificar os seus e os demais estilos de vida (Matos, s.d.). Neste sentido, a abordagem da promoção de hábitos alimentares saudáveis insere e combina no contexto estratégias hábeis como a empatia e a progressiva negociação. Pois acredita-se que “programas efectivos só serão eficazes se perspectivarem o envolvimento de toda a comunidade educativa e for criada uma predisposição à inovação por parte de todos os agentes de processo em educação alimentar” (Silva, 2002, p.30). Dito de outro modo, a EpS deve planear na escola processos que promovam entre os mais novos, posturas determinantes para a escolha e consequentemente para uma decisão mais apropriada à sua saúde e bem-estar.

1.2. CURRÍCULO PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS, PARTICULARMENTE DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

O ensino constitui um aspeto muito importante nomeadamente no “quando” educar para uma mudança de comportamentos, hábitos e preferências alimentares saudáveis. Segundo Afonso e Macedo (2009) a “educação alimentar no 1.º Ciclo do Ensino Básico está dependente de vários factores, como sejam os conteúdos que o *Curriculum* prevê, transcritos nos manuais escolares e a sensibilidade do professor para o tema” (*ibidem*,

p.40). Neste sentido, o ensino prevê que a escola cumpra um conjunto de estratégias que visam a abordagem aos temas relacionados com a alimentação, contribuindo para que os alunos aprendam através de uma prática curricular (*ibidem*).

De acordo com Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º ciclo (2004), surgem no programa e na área do Estudo do Meio alguns temas relacionados com a saúde e em particular com a alimentação. O currículo oferece um conjunto de conteúdos temáticos, os quais permitem, abordar a educação alimentar no bloco 1 “À descoberta de si mesmo” no subtópico “A saúde do seu corpo”, articulando de forma integrada as aprendizagens das restantes áreas (Ministério da Educação, 2004).

A educação alimentar está contemplada no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos 1.ºs e 2.ºs anos de escolaridade, daí a importância de selecionar os assuntos mais relevantes e que despertem a curiosidade nos alunos. Importa ressaltar, as propostas devem estar inseridas no contexto formal e informal relativamente às vivências dos alunos. Pois só assim, conseguem dar significado às suas aprendizagens relacionando, construindo e aumentando a probabilidade de mudança de comportamentos (Afonso & Macedo, 2009).

No entendimento que vem sendo defendido pelo Ministério da Educação (2006) deseja-se que a educação alimentar no meio escolar desenvolva nas crianças do 1.º Ciclo competências essenciais tais como: “reconhecer que a sobrevivência e o bem-estar humano dependem de hábitos individuais de alimentação equilibrada, de higiene e de actividade física, e de regras de segurança e de prevenção” (Ministério da Educação, 2006, p.17).

Deste modo, a transmissão e a divulgação das concepções articuladas a uma alimentação saudável sempre necessitaram de modelos pedagógicos claros e suscetíveis de serem apreendidos (Pinho, Rodrigues, Franchini & Graça, 2015). Assim sendo, uma das formas simples e que explica as doses diárias dos diferentes tipos de alimentos que a população portuguesa deve adotar é a Roda dos Alimentos (M.E. 2006). Em Portugal, surge a “Roda dos Alimentos” como guia alimentar desde 1977, reformulada em 2003, “Nova Roda dos Alimentos” (Pinho *et al.*, 2015). Esta representação gráfica, “Nova Roda dos Alimentos”, integra sete grupos de alimentos de diferentes dimensões, que correspondem à proporção que cada um deve ter na sua alimentação diária: Grupo I- cereais, derivados e tubérculos (4 a 11 porções); Grupo II- hortícolas (3 a 5 porções); Grupo III- fruta (3 a 5 porções);

Grupo IV- laticínios (2 a 3 porções); Grupo V- carnes, pescado e ovos (1,5 a 4,5 porções); Grupo VI - leguminosas (1 a 2 porções); VIII – gorduras e óleos (1 a 3 porções), e no centro da roda está a água (1,5l a 3l). De acordo com este guia (Figura 79), devemos ingerir diariamente alimentos de cada grupo, respeitar as proporções, ingerindo maior quantidade de alimentos pertencentes aos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos alimentos que se encontram nos grupos de menor dimensão, e por último, variar os alimentos dentro de cada grupo e de acordo com cada estação (Direção Geral do Consumidor & Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013).



Figura 79 - Roda dos Alimentos. Imagem disponível em (<http://www.fao.org/3/a-ax433o.pdf>).

Em Portugal, tem se vindo a desenvolver no *currículo de educar para a saúde*, projetos regulares acerca da alimentação saudável, alertando para mudanças de hábitos e atitudes, no entanto, os resultados indicam, na generalidade, um aumento de conhecimentos, mas infelizmente isso nem sempre é acompanhado de uma melhoria de hábitos. O impacto desses programas tem vindo a ser de difícil avaliação, mas, mesmo que os resultados não sejam imediatos, eles terão, sem dúvida, alguma influência positiva ao longo da vida (Costa, 2008).

Segundo o estudo de Dhillon e Philip (1992), no ano de 1980 as escolas dos Estados Unidos da América introduziram a disciplina de Saúde Escolar e após quatro anos, foi notório o conhecimento das crianças relativamente à saúde de modo geral, analisando a EpS como o meio para atingir o fim, ajudando-as a apropriarem-se de conhecimentos e a crescer com comportamentos saudáveis (Figueiredo, Nova, Ribeiro & Cabral, 1994).

1.3. QUEM E COMO SER PROMOTORA DE ESTILOS DE VIDA SAUDÁVEIS, PARTICULARMENTE DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

As crianças passam mais tempo durante o dia com os professores do que com a família, assim sendo, apela-se para que a promoção da educação alimentar se insira numa pedagogia de bom senso, aprendizagens significativas que cruza e envolve as distintas áreas curriculares. Pois acredita-se que é na escola que se formam as bases para os comportamentos alimentares saudáveis (Direção Geral do Consumidor & Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2013). Segundo Razuck, Fontes e Razuck (s.d.) quanto mais cedo as crianças interagirem e identificarem hábitos alimentares saudáveis, maior será a probabilidade de se tornarem adultos com preferências e hábitos alimentares saudáveis (Razuck, Fontes & Razuck, s.d.). Para que haja a mudança nos comportamentos, é necessário que haja aprendizagem, surgindo assim a necessidade da Educação para a Saúde para acelerar este processo (Carvalho & Carvalho, 2006). Segundo Tones e Tilford (1994) propõe a Educação para Saúde como

toda a actividade intencional conducente a aprendizagens relacionadas com a saúde [...], produzindo mudanças no conhecimento e compreensão e nas formas de pensar. Pode influenciar ou clarificar valores, pode proporcionar mudanças de convicções e atitudes; pode facilitar a aquisição de competências; pode ainda conduzir a mudanças de comportamentos e de estilos de vida (Tones & Tilford, 1994 citados por Carvalho & Carvalho, 2006, p. 25).

Por outras palavras, a Educação para a Saúde (EpS) exige um pacto de intencionalidades educativas que abarcam alterações voluntárias nos indivíduos gerando comportamentos saudáveis (*ibidem*). No âmbito da educação para a saúde cabe ao professor refletir acerca do modo como integrar interdisciplinarmente e sensibilizar transversalmente de forma a que as conceções essenciais para hábitos alimentares saudáveis sejam profundamente alcançados pelos alunos. É necessário ensinar através de uma mediação consciente e articulada com diferentes dimensões (pessoais e sociais), adequando e potencializando as aprendizagens do presente para a coexistência de hábitos saudáveis futuros (Silva, 2002).

Descobrir a necessidade de integrar a educação para a saúde através de um conteúdo que comunique com todas as áreas do conhecimento e que incorpore o propósito do *currículo* escolar, pressupõe uma maior correlação entre os conteúdos e a sua transversalidade (Matos, s.d.). O autor Illich (1977) sugere que se desafie os alunos, “provocando-lhes processos internos geradores da adopção de comportamentos saudáveis, uma vez que «não existe ser humano que não seja transformado pela sociedade que se encontra»” (Illich, 1977, citado por Carvalho & Carvalho, 2006, p. 17). Assim

sendo, parece essencial ter presente que educar para a saúde exige uma dinâmica de trabalho onde se deve proporcionar transformações tanto no pensar como no agir, alterando progressivamente os hábitos alimentares.

O processo de ensino para a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis sugere, segundo Bateson (1987) que “nos domínios da comunicação e da aprendizagem, entre outros, nada surge do nada, sem informação. [...] e que nada tem significado se não estiver inserido num contexto” (Bateson, 1987 citado por Carvalho & Carvalho, 2006, pp. 21,22). Assim sendo, uma aprendizagem motivadora e contextualizada permitirá ao aluno se apropriar de conceitos significativos e conectores de aprendizagem que edificará na educação. Educar para a saúde é permitir, disponibilizar informação nutricional do consumo ideal de forma simples e concisa, orientando para uma alimentação saudável, devendo esta ser, completa, equilibrada e variada.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Em sede de metodologia adotada nesta investigação, entendeu-se ser útil proceder à sua organização em cinco partes: na primeira parte, designada por “Opções metodológicas, questões de investigação e objetivos”, apresenta-se sumariamente, o modo como a investigação foi conduzida considerando os objetivos da mesma; na segunda parte, denominada “Contexto e participantes do estudo”, refere-se à constituição da amostra; na terceira parte, que se designa por “Procedimentos de recolha de dados”, apresentam a adequação aos objetivos pretendidos e os processos utilizados na sua construção; na quarta parte as “Técnicas e instrumentos de recolha de dados”, indica-se e justifica-se a adoção da técnica utilizada, apresenta-se o instrumento utilizado e descrevem-se as suas características, por último, na quinta parte, “Tratamento dos dados” descreve-se a forma como os resultados do estudo serão tratados.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS

A questão para esta investigação surgiu no período do lanche da manhã, observando-se os alunos a lanchar e ao verificar o consumo de alimentos menos apropriados para o desenvolvimento equilibrado das crianças, refletiu-se sobre a pertinência do professor em sala de aula poder abordar e fomentar/incutir para uma educação alimentar saudável.

A partir da identificação do problema, surgiu a seguinte pergunta de partida para este estudo: *Em que medida a implementação de uma sequência pedagógica contribui para aquisição e/ou alteração de hábitos alimentares, nos alunos do 2.º ano?* A pesquisa desenvolvida não tem pretensões de ser generalizada, visto aproximar-se mais da tipologia de estudo de caso, por um lado, pois procura conhecer em profundidade uma dada realidade, e, por outro lado, ter algumas semelhanças com a investigação-ação, na medida em que, procura estabelecer o diagnóstico de uma situação para a poder melhorar, pois, só assim, é possível promover alguma mudança de comportamentos, neste caso específico alimentares.

O caminho estratégico do desenvolvimento desta pesquisa norteou-se nos seguintes objetivos: (i) identificar hábitos e preferências alimentares dos alunos do 2.º ano, antes e depois, da sequência pedagógica; (ii) identificar os alimentos preferidos e preteridos, antes da implementação da sequência em educação alimentar e após a intervenção da

mesma; (iii) relacionar o consumo de frutas dos alunos do 2.º ano, nos lanches da manhã e de tarde; (iv) identificar aprendizagens sobre a temática educação alimentar e saúde.

Perante a questão de partida e os objetivos elencados anteriormente, assume-se uma pesquisa de cariz misto, baseada numa recolha de dados quantitativa e qualitativa, privilegiando o paradigma “sócio-crítico” de forma a aprofundar os conhecimentos e a refletir sobre esta temática, numa tentativa de explicar, de compreender e de refletir rumo à identificação de mudanças, melhorias e transformações práticas na área das Ciências da Educação (Carr & Kemmis, citados por Coutinho, 2011, p.23).

O paradigma “sócio-crítico” corresponde a uma das melhores práticas de investigação na conceção ideológica, uma vez que contribui e se predispõe “pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira, 2009, p.357). Este paradigma é o que mais se aproxima da participação e da reflexão crítica com a intencionalidade de transformar (Coutinho *et al.* 2009). Segundo Coutinho *et al.* (2009),

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358).

A necessidade de refletir acerca do processo enquanto professor e investigador surge em vários momentos, daí a necessidade de empreender num tipo de estudo Investigação-Ação. Neste tipo de estudo, o professor ao mesmo tempo que é investigador é um professor que reconhece a prática reflexiva como fator importante no esforço de compreender os fenómenos (Coutinho *et al.*, 2009, p.358).

Neste sentido, e considerando que o professor é corresponsável pelo seu próprio conhecimento, reconsiderando na sua prática profissional um processo reflexivo sob as suas ações, investigações e formação, surge ilustrada na Figura 80 essa dinâmica, Latorre (2003) destaca os três vértices de um triângulo como estrutura do método dinâmico e da interligação existente, originando um processo reflexivo da sua prática profissional.



Figura 80 - Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24 citado por Coutinho, 2013, p.364).

Perante esta abordagem dinâmica, necessária à função pedagógica e educacional, há também a contribuição enriquecedora que proporcionou esta metodologia, a reflexão sobre a ação, uma ação transformadora da realidade, ou na ação de superar a realidade atual (Janeiro, 2017, p.67).

A consciencialização dos alunos do 2.º ano para hábitos alimentares saudáveis através da implementação de uma sequência pedagógica com base na *Roda dos Alimentos (2003)* e tendo como meta o desenvolvimento de competências nos alunos de forma a alterar e adquirir hábitos alimentares saudáveis, a dinâmica deste estudo Investigação-Ação tem particularidades que se assemelham ao que a autora Coutinho (2013) distingue como sendo o estudo que “incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica” (Coutinho, 2013, pp.363-364).

2.2. CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

O estudo foi realizado numa Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Leiria.

Neste estudo participaram, 21 alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Quanto às idades dos participantes, varia, dois dos alunos têm seis anos e outros dois oito anos, sendo que a moda tem sete anos de idade (idade dos alunos no início da recolha de dados). É importante referir que neste grupo de alunos, dois tinham problemas alimentares, alergia alimentar (peixe e glúten) (A8) e fobia alimentar (Disfagia) o (A10). Desta forma, sempre respeitando a confidencialidade e o anonimato dos participantes procedeu-se ao estudo.

2.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Em primeiro lugar, após a definição do problema, a definição dos objetivos de investigação, da realização do enquadramento teórico e metodológico, procedeu-se à

recolha dos dados em contexto de investigação, no período compreendido entre 9 de setembro de 2017 a 8 de janeiro de 2018, como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1 - *Datas, métodos de recolha de dados.*

Semana	Dia	Método de recolha de dados
1. ^a	9/10/2017	Questionário
		Pré-teste - Alimento que menos gosta (Parte I)
	10/10/2017	Pré-teste - Prato preferido (Parte II)
2. ^a	16, 17, 18 e 23 de outubro de 2017	1. ^a Implementação - Sequência pedagógica
3. ^a	6/11/2017 a 8/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã
	6/11/2017	Entrevista – Vídeo da beterraba
	7/11/2017	Entrevista – Vídeo do pimento
	8/11/2017	Entrevista – Vídeo da malagueta
4. ^a	13/11/2017 a 15/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã
5. ^a	20/11/2017 a 22/11/2017	Grelha de registo dos lanches da manhã e da tarde
	20/11/2017	Entrevista – Vídeo do nabo
	21/11/2017	Entrevista – Vídeo da batata doce
	22/11/2017	Entrevista – Vídeo da curgete
6. ^a	27/11/2017 a 29/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.
7. ^a	4/12/2017 a 6/12/2017	Grelha de registo dos lanches da manhã e da tarde
	4/12/2017	Entrevista – Vídeo da couve
	5/12/2017	Entrevista – Vídeo do iogurte
		2. ^a Implementação - Proposta educativa
		Produções dos alunos – Tarefa “Imagina que és o Dr. Xarope. O que receitavas ao Pai Natal
	6/12/2017	Entrevista – Vídeo da maçã
8. ^a	11/12/2017 a 13/12/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.
	11/12/2017	Entrevista – Vídeo da <i>Coca-cola</i>
	12/12/2017	Entrevista – Vídeo da Chocolates <i>M&Ms</i>
	13/12/2017	Entrevista – Vídeo das batatas fritas com sabor a presunto
9. ^a	3/01/2018	Pós-teste – Alimento que menos gosta
		Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.
		Entrevista – Vídeo da aprendizagem sobre a alimentação saudável.
10. ^a	8/01/2018 a 10/01/2018	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.
	8/01/2018	Pós-teste – Prato preferido

Fazendo a análise do quadro, a seguir ao **Questionário** procedeu-se a uma entrevista estruturada. Seguindo a ordem de perguntas previamente estabelecidas, os alunos responderam ao roteiro de perguntas e tal como o questionário, a entrevista estruturada conteve perguntas abertas e fechadas (Apêndice XIX). As formulações das questões a partir do tema tiveram como objetivo “a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário, uma vez que pode sempre pedir esclarecimentos adicionais ao inquirido no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora”

(Silverman, 2000, citado por Coutinho, 2013, p.141). Assim sendo e ainda através do vídeo foi possível recolher dados acerca do conhecimento dos alunos sobre alguns alimentos saudáveis e menos saudáveis, o que sabem acerca da alimentação saudável e que cuidados têm ou passaram a ter com a sua saúde alimentar.

Na primeira intervenção individual, procedeu-se à planificação interdisciplinar (Apêndice VIII) de uma *sequência de propostas pedagógicas* que será descrita seguidamente. No horário normal da turma foi possível intervir com o propósito de desenvolver nos alunos hábitos alimentares saudáveis, tais como: comer um pouco de todos os alimentos que compõem a *Roda dos Alimentos*, comer uma peça de fruta ao lanche, beber água e comer em maior quantidade os alimentos que ocupam uma maior parcela na *Roda dos Alimentos* (Hortícolas; Cereais, Derivados e Tubérculos; Frutas e Água) e em menor quantidade dos alimentos que ocupam menor parcela da *Roda*. A sequência foi transversalmente abordada nas diferentes áreas curriculares, durante três dias e uma manhã de Prática Pedagógica (três dias em contexto de intervenção e uma manhã em contexto de observação).

De forma a recolher dados acerca dos hábitos alimentares que os alunos passariam adquirir, nomeadamente o consumo de frutas ao lanche da manhã, afixou-se em sala de aula um *placard* para que os alunos registassem o seu consumo de frutas (*grelhas de observação*). Assim sendo, criou-se um *placard* intitulado “Já comeste fruta hoje?”. Os alunos registaram o consumo de fruta colocando uma “pera” em frente ao seu nome. Como forma de estímulo e reforço positivo de um desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis, ao fim de cinco dias e caso tivessem comido cinco peças de fruta, ganhariam uma “estrela”, tornando-se num aluno “5 frutas!” (Apêndice XX). Parece pertinente referir que os alunos registaram o consumo de frutas durante os cinco dias que estão na escola, apesar do estudo se cingir apenas aos três dias semanais de Prática Pedagógica (Apêndice XXI). Não faria sentido pedir que registassem apenas de alguns dias, visto que o propósito da investigação consistia em *desenvolver hábitos alimentares saudáveis nos alunos*.

Antes da aplicação do Pós-teste, implementou-se uma proposta educativa na penúltima semana de intervenção (5 de dezembro de 2017), de modo a recolher dados acerca das aprendizagens feitas pelos alunos, relativo ao tema de investigação. Neste sentido, através das *Produções dos alunos* procedeu-se à recolha de dados (Apêndice XXII). As respostas

dadas pelos alunos na tarefa “Imagina que és o Dr. Xarope: O que receitavas ao Pai Natal?”, foi possível proceder a análise documental dos registos.

Por fim e após oito semanas desde a implementação da sequência pedagógica realizou-se o *Pós-teste*. Instrumento elaborado antes e depois da intervenção experimental “apenas diferindo no tempo o momento da sua administração” (Coutinho, 2013, p.271). Através do desenho e das notas dos alunos foi possível recolher dados para três finalidades, a primeira retirar dados avaliativos individuais sobre os saberes dos alunos depois da sequência pedagógica, a segunda fazer uma comparação de resultados dos alunos evidenciados no pré e pós-teste acerca dos alimentos que menos gostam e o prato preferido os alunos do 2.º ano (Apêndice XXIII). Importa ainda referir, que houve alunos que faltaram em diferentes momentos de recolha de dados (*Pré-teste, Pós-teste, Grelhas de registo do consumo de fruta, Entrevistas e Produções dos alunos*) e outros não concluíram no tempo previsto, motivo pelo qual não foram alvo de análise. Assim sendo, por um lado, nem sempre temos um total de 21 evidências. Por outro lado, teremos alguns dados com um maior número de evidências, visto que os intervenientes deram mais do que uma resposta (Apêndice XXXV).

2.3.1. PRIMEIRA IMPLEMENTAÇÃO - SEQUÊNCIA EDUCATIVA

Na procura de sensibilizar os alunos para a necessidade de adquirir hábitos alimentares saudáveis através do consumo equilibrado dos alimentos que compõem os diferentes grupos da Roda dos Alimentos, dando uma especial atenção ao grupo das frutas e tendo em conta o Programa de Estudo do Meio (M.E., 2004), decidiu-se explorar o Bloco 1 “À descoberta de si mesmo” na semana da comemoração do *Dia Mundial da Alimentação (16 de outubro)* através da implementação de uma sequência interdisciplinar de propostas pedagógicas (Apêndice VIII). A intervenção didática dividiu-se em quatro sessões (três dias e meio), 16, 17,18 e manhã de 23 de outubro do ano letivo de 2017/18. Serão devidamente descritas no ponto seguinte.

Paralelamente à implementação da sequência educativa que visava consciencializar e inculcar nas crianças hábitos alimentares saudáveis, procedeu-se à recolha dos lanches através de uma grelha exposta na sala, registando com uma “fruta” o seu consumo. Inicialmente a recolha fez-se apenas do lanche da manhã, porém, assim que a investigadora se apercebeu que os alunos transferiam para o lanche da tarde o consumo de alimentos menos saudáveis, optou-se por recolher e registar também o lanche da tarde.

2.3.1.1. PRIMEIRA SESSÃO (1.º DIA – SEGUNDA-FEIRA)

No primeiro dia de intervenção (16 de outubro) e no período da manhã, os alunos começaram por relembrar o que na semana anterior tinham descoberto acerca das características de um poema. Para este dia, e devido à comemoração do Dia Mundial da Alimentação, iriam ler a canção “Serafim está sempre constipado” (Anexo I), que está escrito em poema.

Começou-se por explorar o título da canção, de seguida, propôs-se aos alunos que descobrissem a razão pelo qual o Serafim estava sempre constipado, através da leitura do texto da canção. Procedeu-se à interpretação oral do texto.

Posteriormente, aprenderam a música da autora Maria José Mota Ribeiro, “Serafim está sempre constipado”, através da audição da melodia da canção disponível em (<http://www.jardimdashistorias.com/grid>). Ensaiou-se e coreografou-se a música, para apresentar à escritora Manuela Mota Ribeiro na visita que efetuou à nossa escola. Como adereço as crianças conceberam uns óculos com a forma de duas “maçãs”. Evidenciado na imagem seguinte como os alunos aderiram positivamente ao desafio (Figura 81).



Figura 81 - Alunos do 2.º ano a ensaiar a canção “Serafim está sempre constipado”.

2.3.1.2. SEGUNDA SESSÃO (2.º DIA – TERÇA-FEIRA)

No segundo dia de intervenção (17 de outubro) e na parte da manhã, realizou-se uma atividade a que chamamos “Salada de Frutas” que envolveu todas as turmas: cada uma na sua sala, a preparar uma salada de fruta com as frutas que os alunos e professores trouxeram de casa. Neste sentido, orientei e dinamizei a elaboração da salada de fruta com a professora cooperante, a colega de Prática Pedagógica e os alunos. No fim, os alunos puderam comer a salada de frutas.

No período da tarde, visualizaram um vídeo disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=umdeRkij5tk>) para explorar a Roda dos Alimentos. Após a visualização, propôs-se aos alunos a construção de uma Roda dos Alimentos para

ficar na nossa sala (Figura 83). Os alunos, individualmente, consultaram a imagem *Roda dos Alimentos* que estava projetada no quadro interativo, de seguida rodavam a roda de cartão parando no grupo a que pertencia a imagem que tinham, construindo assim a *Roda dos Alimentos* da turma (Figura 82). Os alunos após a descoberta verbalizavam os alimentos que compunham o grupo e as suas porções. Por exemplo, o A17 diz o seguinte: *A minha imagem tem batatas, arroz e massa por isso pertence aqui! Grupo dos cereais, derivados e tubérculos... penso que devemos comer muito porque ocupa um grande espaço na roda dos alimentos.*



Figura 82 - Aluno coloca a imagem no grupo cereais, derivados e tubérculos da roda dos alimentos.



Figura 83 - Roda dos Alimentos no placar da sala.



Figura 84 - Colagem do puzzle da roda dos alimentos no caderno.

Por fim, desafiou-se os alunos para a construção da *Roda dos Alimentos* em puzzle. Os alunos recortaram, compuseram e colaram o puzzle da *Roda dos Alimentos* no caderno diário, consolidando assim o conteúdo (Figura 84).

2.3.1.3. TERCEIRA SESSÃO (3.º DIA – QUARTA-FEIRA)

No terceiro dia de intervenção (18 de outubro) e no período da manhã, lembrou-se que aprendemos uma canção que abordava a importância da fruta para uma alimentação saudável. Sugeriu-se aos alunos acrescentar na canção “Serafim está sempre constipado” uma quadra acerca das frutas, hábitos, gostos de cada um. Para melhor compreensão apresentei o seguinte exemplo: *Eu sou o João/ e ao lanche como sempre pão. / Carolina é o meu nome/ e ao meio dia já tenho fome.* Relembrei ainda aos alunos que a canção se apresenta como um poema, com versos que rimam. Assim, individualmente, os alunos cooperantes e entusiasmados, construíram uma quadra (Apêndice IX).

Por fim, os alunos deslocaram-se à biblioteca, onde ouviram a história do “Serafim está sempre constipado” da autora Manuela Mota Ribeiro (Anexo XIV) dinamizada por uma Professora do Agrupamento (Figura 85).



Figura 85 - Leitura da história “Serafim está sempre constipado”.

2.3.1.4. QUARTA SESSÃO (4.º DIA – MANHÃ DE SEGUNDA-FEIRA)

No quarto dia (23 de outubro) e no período da manhã, recebemos a visita da médica e escritora Manuela Mota Ribeiro. Autora de várias histórias que pretendem incutir nas crianças comportamentos e valores que promovem a sua saúde e bem-estar. O poder educativo dos livros proporcionou momentos de grande alegria aos alunos, evidenciado na figura 86.



Figura 86 - Fotografia do grupo de alunos do 2.º ano com a escritora Manuela Mota Ribeiro.

2.3.2. SEGUNDA IMPLEMENTAÇÃO - PROPOSTA EDUCATIVA

De modo a avaliar 1.ª implementação de propostas educativas (16,17,18 e 23 de outubro) verificou-se a necessidade de analisar os diferentes dados através das produções dos alunos. Para isso, no período da tarde, do dia 5 de dezembro do ano letivo de 2017/18, com a colaboração da equipa envolvida, implementou-se mais uma sessão, na área do Estudo do Meio (Bloco 1 “À descoberta de si mesmo”) explorando a temática da alimentação saudável, com a importância do exercício físico e analisar dados relacionados com os dois temas. A intervenção didática consistiu numa sessão com a duração de 1 hora e 45 minutos e que é devidamente descrita de seguida.

2.3.2.1. SESSÃO DA TARDE (TERÇA-FEIRA)

Considerando a época natalícia que se vivia na altura, construiu-se para esta sessão uma capa de jornal que nos dava conta de que o Pai Natal teria ido ao médico e que estava em exibição nos cinemas o filme “A dieta” (Apêndice XXIV). A partir da notícia criada pela investigadora, os alunos foram questionados acerca da razão pela qual o Pai Natal teria ido ao médico e se consideravam necessária a ida.

Como motivação, informou-se os alunos que já havia o filme acerca da visita que o Pai Natal fez ao médico e que se chama “A dieta”. Recorrendo à projeção da história “A dieta do Pai Natal” disponível em (<https://www.youtube.com/watch?v=rCzN49NHQq4>) os

alunos “assistiram” ao filme/vídeo. Este, conta a história do dia em que o Pai Natal resolveu ir ao médico por se sentir muito gordo. Após a consulta com Dr. Xarope o Pai Natal procedeu a uma dieta muito rigorosa “comer pouco e fazer muito exercício”. Perdeu numa semana 120Kg passando a pesar 74Kg. Ficou tão magro que nem as renas o reconheceram, assim sendo, voltou a comer de forma desmesurável voltando a ficar gordinho.

Posto isto, sugeriu-se aos alunos o seguinte: “Imaginem que são o Dr. Xarope e relembando o que aprenderam até hoje acerca dos cuidados que devemos ter com a nossa saúde o que prescreviam como receita ao Pai Natal?”. Os alunos individualmente registaram numa folha para o efeito o tratamento ideal para o Pai Natal.

2.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Na presente investigação foi necessária a aplicação de um conjunto de técnicas e instrumentos para a recolha de dados.

Neste sentido, os dados foram recolhidos através de uma metodologia baseada em técnicas mistas com recurso a análise quantitativa e qualitativa, uma vez que proporciona a conciliação de técnicas de recolha de dados mensuráveis com a recolha de informações descritivas (Tashakkori & Teddlie, 1998, citados por Morais & Neves, 2007, pp.1,2). A escolha das técnicas e instrumentos que possibilitaram a recolha de dados teve como propósito o cruzamento de informações, ação que vai ao encontro da “combinação de metodologias diferentes no estudo de um mesmo fenómeno” o que promove “cruzamento entre diferentes fontes de dados: pessoas, instrumentos, documentos ou combinações de todos” (Sousa, 2009, p.173), formato que possibilita uma maior validade e credibilidade da presente investigação.

A aplicabilidade de técnicas e instrumentos para a recolha de dados de cariz mista tem presente os participantes que experimentam um fenómeno, pois o uso da observação direta é uma técnica específica aplicada à participação em ambientes sociais e documentos de análise (Morais & Neves, 2007).

Assim sendo, e numa primeira fase procedeu-se à recolha de informação através da aplicação de um questionário construído de raiz para o efeito designado de “Questionário às crianças do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Hábitos e preferências alimentares”

(Apêndice XIX). O **Questionário** é instrumento de pesquisa que pode fornecer ao investigador várias indicações, tais como diagnóstico, necessidades e utilizações de determinada ferramenta ou sistema, possibilitando a recolha de informações eficazes e úteis, permitindo a organização e controlo dos dados de uma forma rigorosa (Fortin, 2009). Para o presente estudo foi concebido um Questionário com 11 itens de resposta aberta, com questões de linguagem adequada à faixa etária dos alunos e uma seleção de questões que permitisse uma caracterização objetiva, clara e sucinta dos hábitos e preferências alimentares da turma, dentro e fora da escola, como se pode observar no quadro 2.

Quadro 2 - Questões apresentadas no questionário

Questionário às crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Hábitos e Preferências Alimentares
1. Em casa comes sopa? Sim, Não, Porquê?
2. E na escola comes sopa? Sim, Não, Porquê?
3. Gostas mais de peixe ou de carne?
4. Quantas vezes por semana comes peixe? E carne?
5. Quantas peça de fruta comes por dia?
6. Costumas comer saladas ou legumes cozidos à refeição? Sim, Não, Porquê?
7. Tens por hábito comer doces diariamente? Sim ou Não.
8. Achas que tens uma alimentação saudável? Porquê?
9. Qual é o teu alimento preferido? Porquê?
10. Tens algum alimento que não gastes? Qual? Porquê?
11. Que alimento é gostavas de experimentar e que ainda não tiveste oportunidade de o fazer?

Uma semana antes da implementação da sequência pedagógica, aplicou-se um **Pré-teste**. Através do desenho e de algumas notas dos alunos do 2.º ano com o objetivo de identificar dois opostos significativos: o alimento que menos gostam e o prato preferido e ainda o grupo de alimentos que por estes era preferencial (Apêndice XXIII). Importa recordar que alguns alunos registaram mais do que um alimento, tendo sido contabilizados no somatório das evidências e apresentaram dificuldades na leitura e na escrita, isto é, estava-se a 15 dias desde o início do ano letivo sendo necessário a ajuda de todos os adultos presentes em sala (professora cooperante e colega de Prática Pedagógica).

Recorreu-se à **observação** enquanto “envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (Sousa, 2009, p.113). Para recolher dados através da observação foram utilizadas **Grelhas de observação**: instrumento utilizado para registar o consumo de frutas ao lanche da manhã e da tarde dos alunos (Apêndice XXI).

A *Entrevista* permitiu sustentar um variado conjunto de informações, com o intuito de compreender melhor fenómenos, atitudes, opiniões, dando um maior foco a fenómenos específicos e verificando suas preferências (Sousa, 2009). Neste sentido e no presente estudo utilizou-se: *Questionário, Entrevista, Grelhas de observação, Pré-teste e Pós-teste* e a *Produção escrita dos alunos*. Importa referir que tanto no Pré-teste como no Pós-teste houve situações em que se verificou a ausência de alunos.

2.5. TRATAMENTO DOS DADOS

Após a recolha e a organização dos dados procedeu-se ao tratamento e resultante análise. Deste modo, com base nas técnicas e instrumentos aplicados neste ensaio investigativo, as técnicas de tratamento de dados utilizadas foram a análise estatística e a análise de conteúdo que seguidamente passarei a apresentar.

Relativamente aos dados que foram sujeitas a uma análise estatística, serão apresentados através de gráficos, pois "a estatística é a ciência que permite estruturar a informação numérica medida num determinado número de sujeitos" e, ainda, permite "resumir a informação numérica de uma maneira estruturada, a fim de obter uma imagem geral das variáveis medidas numa amostra" (Fortin, 2009, p. 269). Neste sentido, e após a recolha de dados, a outra fase muito importante foi a organização em tabelas de frequência absoluta. A frequência absoluta é o número de vezes que cada valor da variável aparece num conjunto de dados. Em suma, a soma das frequências absolutas utilizada é igual à dimensão da amostra correspondendo ao número de vezes que se observou (Coutinho, 2013). Por sua vez, as produções dos alunos, as transcrições das entrevistas, e as respostas abertas dos questionários foram sujeitas à análise de conteúdo. Este tipo de análise

é uma técnica de investigação que serve para identificar e descrever de forma objectiva, sistemática [...] os conteúdos que se manifestam nas comunicações e, portanto, das propriedades linguísticas de um texto para tirar conclusões em relação às propriedades linguísticas das pessoas ou grupos sociais (Dias, 2009, p. 189).

Através do *Questionário* foi possível recolher 21 evidências que foram sujeitas a uma análise de registo e conseqüentemente uma análise estatística, sendo os dados apresentados em gráficos de barras. Desta forma, as questões foram organizadas por categorias e as respostas por subcategorias, indicadas no quadro 3. As respostas apresentadas pelos alunos, transcreveram-se e organizaram-se nas subcategorias de acordo com a unidade de registo (Apêndice XXVI).

Quadro 3 - Análise de dados | Questionário

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo
Motivo porque come sopa em casa	Obrigação	Sempre que a criança refere comer por imposição.
	Saudável	Sempre que a criança refere as vitaminas e a saúde.
	Gosto	Sempre que a criança refere que come por gosto.
	Influência de terceiros	Sempre que a criança refere terceiros.
Motivo porque come sopa na escola	Obrigação	Sempre que a criança refere comer por imposição.
	Saudável	Sempre que a criança refere as vitaminas e a saúde.
	Gosto	Sempre que a criança refere que come por gosto.
	Influência de terceiros	Sempre que a criança refere terceiros.
Preferências entre o peixe e a carne	Peixe	Sempre que a criança refere que gosta de peixe.
	Carne	Sempre que a criança refere que gosta de carne.
	Peixe e Carne	Sempre que a criança refere que gosta de peixe e de carne
Consumo de peixe	0	Sempre que a criança refere que não come.
	1	Sempre que a criança refere que come peixe 1 vez por semana.
	até 4	Sempre que a criança refere que come peixe 2, 3 ou 4 vezes por semana.
	mais 5	Sempre que a criança refere que come peixe 5 ou mais vezes por semana.
	Não respondeu (NR) ou Não sabe (NS)	Sempre que a criança refere que não sabe ou não responde.
Consumo de carne	0	Sempre que a criança refere que não come.
	1	Sempre que a criança refere que come peixe 1 vez por semana.
	até 4	Sempre que a criança refere que come peixe 2, 3 ou 4 vezes por semana.
	mais 5	Sempre que a criança refere que come peixe 5 ou mais vezes por semana.
	Não sabe (NS)	Sempre que a criança refere que não sabe ou não responde.
Consumo de frutas	até 2	Sempre que a criança refere que come fruta 1 ou 2 vezes por dia.
	mais 3	Sempre que a criança refere que come fruta 3 ou mais vezes por dia.
	Não respondeu (NR)	Sempre que a criança refere que não sabe ou não responde.
Motivo para o consumo de hortícolas	Obrigação	Sempre que a criança refere que consome saladas ou legumes cozidos por imposição.
	Gosto	Sempre que a criança refere que consome ou não consome saladas ou legumes cozidos por gosto.
	Saudável	Sempre que a criança refere que consome saladas ou legumes cozidos porque são saudáveis.
	Influência de terceiros	Sempre que a criança refere que não consome saladas ou legumes cozidos por influência de terceiros
Consumo de doces	Sim	Sempre que a criança refere que consome doces diariamente.
	Não	Sempre que a criança refere que não consome doces diariamente.
Conceção sobre a sua alimentação	Doces	Sempre que a criança refere que tem uma alimentação saudável porque consome poucos ou nenhuns doces.
	Fruta	Sempre que a criança refere que tem uma alimentação saudável porque consome fruta.
	Saudável	Sempre que a criança refere que tem uma alimentação saudável porque consome alimentos saudáveis.
	Outros	Sempre que a criança refere que tem uma alimentação saudável devido a outros motivos.
Alimentos preferidos (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo I – Cereais, derivados e tubérculos	Sempre que a criança refere como seu alimento preferido o arroz e/ou milho
	Grupo II – Hortícolas	Sempre que a criança refere como seu alimento preferido a alface, o pepino, os brócolos e/ou a cenoura.
	Grupo III – Frutas	Sempre que a criança refere como seu alimento preferido a maçã, a banana, a melancia e/ou a laranja.
	Grupo V – Carnes, pescado e ovos	Sempre que a criança refere como seu alimento preferido o frango, o polvo, a carne e/ou salmão.
	Todos	Sempre que a criança refere nenhum alimento preferido.

Alimentos preteridos (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo I – Cereais, derivados e tubérculos	Sempre que a criança refere o milho como sendo o alimento que menos gosta.
	Grupo II – Hortícolas	Sempre que a criança refere o pepino, hortícolas, curgete, couve, brócolos, pimento e/ou beringela como sendo o alimento que menos gosta.
	Grupo III – Frutas	Sempre que a criança refere o pêssago, azeitona, o kiwi, o tomate, a anona, a laranja e/ou as uvas como sendo o alimento que menos gosta.
	Grupo V – Carnes, pescado e ovos	Sempre que a criança refere o marisco e/ou peixe como sendo o alimento que menos gosta.
	Todos	Sempre que a criança refere que não tem nenhum alimento que menos gosta.
Alimentos desconhecidos (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo II – Hortícolas	Sempre que a criança refere que gostaria de experimentar a cenoura, a malagueta, a alface, a cebola, a abóbora e/ou couve flor.
	Grupo III – Frutas	Sempre que a criança refere que gostaria de experimentar a anona e/ou o abacaxi.
	Grupo V – Carnes, pescado e ovos	Sempre que a criança refere que gostaria de experimentar a lula.
	Outras	Sempre que a criança refere outras razões para experimentar um alimento que desconhece.

O quadro 4, organiza os dados do *Pré-teste e do Pós-teste* aos alunos sobre o alimento que menos gostam (Apêndice XXVI). De acordo com as evidências do Pré-teste, defeniuiu-se para essa categoria quatro subcategorias: paladar, saúde, sentimento e outros.

Quadro 4 - Análise do Pré-teste e Pós-teste | Alimento que menos gosta.

Categoria	subcategorias	Unidade de registo
Alimento que menos gosta (Pré – teste e Pós - teste)	Paladar	Sempre que a criança refere o alimento que menos gosta devido ao sabor.
	Saúde	Sempre que a criança refere o alimento que menos gosta devido às consequências que lhe causa.
	Sentimento	Sempre que a criança refere o alimento que menos gosta devido ao sentimento que lhe causa.
	Outros	Sempre que a criança refere nenhuma das três categorias anteriores.

Relativamente ao *Pré-teste e Pós-teste* aos alunos sobre o prato preferido (Apêndice XXVI), foram organizadas por oito subcategorias, visíveis no quadro 5. Nesta, foi possível agrupar evidências de acordo com sete grupos alimentares que compõem a roda dos alimentos, acrescentando uma oitava subcategoria, os alimentos processados¹.

^[1] Alimentos processados - Alimentos modificados do seu estado original por meio de uma grande variedade de tipos de processamento (Carvalho & Carvalho, 2006).

Quadro 5 - Análise do Pré-teste e Pós-teste | Prato preferido.

Categoria	Subcategorias	Unidade de registo
Prato preferido (Pré – teste e Pós - teste)	Cereais, derivados e tubérculos	Sempre que a criança refere batatas, arroz, massa, milho e/ou pão.
	Hortícolas	Sempre que a criança refere legumes, alface, salada, pepino, cenoura e/ou cebola.
	Frutas	Sempre que a criança refere tomate, maçã, pera, banana.
	Laticínios	Sempre que a criança refere o queijo.
	Carnes, pescado e ovos	Sempre que a criança refere o frango, o bacalhau, o polvo, a carne, o ovo, o peixe; febra e/ou o bife.
	Gorduras e óleos	Sempre que a criança refere o azeite.
	Água	Sempre que a criança refere a água.
	Alimentos processados	Sempre que a criança refere piza, hambúrguer, salsicha, o ketchup.

Após a implementação da sequência pedagógica, procedeu-se à observação e registos do consumo de frutas por parte dos alunos. Inicialmente, apenas o lanche da manhã, duas semanas depois a recolha fez-se também ao lanche da tarde. Assim sendo, os dados relativos ao consumo de fruta ao lanche (Apêndice XXVIII), da manhã e da tarde, foram recolhidos em 12 semanas.

No decorrer da investigação, foi possível entrevistar os alunos de modo a identificar entre os alimentos saudáveis e os alimentos processados o que conhecem acerca dos mesmos (Apêndice XXV), visíveis nos quadros 6, 7, 8, 9 e 10. Os dados das entrevistas foram igualmente organizados por categorias e subcategorias (Apêndice XXIX). No quadro 6 a categoria hortícolas integra sete subcategorias: identifica, não identifica, provou, não provou, agradável, desagradável e outros.

Quadro 6 - Análise de entrevistas | Alimentos saudáveis - Hortícolas

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Hortícolas	Identifica	Sempre que a criança refere o nome da beterraba, do pimento, da malagueta, do nabo, da curgete e/ou da couve.
	Não identifica	Sempre que a criança não refere o nome da beterraba, do pimento, da malagueta, do nabo, da curgete e/ou da couve.
	Provou	Sempre que a criança refere o como e/ou quando provou a beterraba, o pimento, a malagueta, o nabo, a curgete e/ou a couve.
	Não provou	Sempre que a criança refere nunca provou a beterraba, o pimento, a malagueta, o nabo, a curgete e/ou a couve.
	Agradável	Sempre que a criança refere que gosta do sabor da beterraba, do pimento, da malagueta, do nabo, da curgete e/ou da couve agradável.
	Desagradável	Sempre que a criança refere que não gosta do sabor da beterraba, do pimento, da malagueta, do nabo, da curgete e/ou da couve desagradável.
	Outros	Sempre que a criança refere outros motivos para o sabor da beterraba, do pimento, da malagueta, do nabo, da curgete e/ou da couve.

O quadro 7 encontra-se dividido em três categorias e treze subcategorias. Na primeira categoria encontram-se os tubérculos, integrando sete subcategorias: identifica, não identifica, provou, não provou, agradável, desagradável e outros. A segunda categoria,

frutas, integra três subcategorias: identifica, provou e agradável. A terceira categoria, tem os laticínios, integra as mesmas três subcategorias referidas na segunda categoria.

Quadro 7 - Análise de entrevistas | Alimentos saudáveis – Tubérculos, Frutas, Laticínios

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Tubérculos	Identifica	Sempre que a criança refere o nome da batata doce.
	Não identifica	Sempre que a criança não refere o nome da batata doce.
	Provou	Sempre que a criança refere o como e/ou quando provou a batata doce.
	Não provou	Sempre que a criança refere nunca provou a batata doce.
	Agradável	Sempre que a criança refere que gosta do sabor da batata doce.
	Desagradável	Sempre que a criança refere que não gosta do sabor o sabor da batata doce.
	Outros	Sempre que a criança refere outros motivos para o sabor da batata doce.
Frutas	Identifica	Sempre que a criança refere o nome a maçã.
	Provou	Sempre que a criança refere o como e/ou quando provou a maçã.
	Agradável	Sempre que a criança refere que gosta do sabor da maçã.
Laticínios	Identifica	Sempre que a criança refere o nome do iogurte.
	Provou	Sempre que a criança refere os iogurtes que provou.
	Agradável	Sempre que a criança refere o que gosta nos iogurtes.

Já o quadro 8 revela uma única categoria, alimentos processados e integra cinco subcategorias: identifica, não identifica, reação, motivo para continuar o consumo e motivo para não continuar o consumo (Apêndice XXIX). Este quadro e os dois quadros anteriores também serão alvo de análise estatística e serão apresentados em gráficos evidenciando o conhecimento dos alunos acerca dos alimentos saudáveis e processados.

Quadro 8 - Análise de entrevistas | Alimentos processados

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Alimentos processados	Identifica	Sempre que a criança refere o nome da <i>Coca-cola</i> , Chocolate <i>M&Ms</i> , Batatas fritas com sabor a presunto.
	Não identifica	Sempre que a criança não refere o nome da <i>Coca-cola</i> , Chocolate <i>M&Ms</i> , Batatas fritas com sabor a presunto.
	Reação	Sempre que a criança refere desconhecer que a <i>Coca-cola</i> e os Chocolate <i>M&Ms</i> contém açúcar e as Batatas fritas com sabor a presunto contém gordura.
	Motivo para continuar o consumo	Sempre que a criança refere o motivo para o consumo da <i>Coca-cola</i> , dos Chocolate <i>M&Ms</i> e das Batatas fritas com sabor a presunto.
	Motivo para não continuar o consumo	Sempre que a criança refere o motivo que vai parar ou abrandar o consumo da <i>Coca-cola</i> , dos Chocolate <i>M&Ms</i> e das Batatas fritas com sabor a presunto.

O quadro 9 revela as categorias e subcategorias que se formaram na última entrevista (Apêndice XXIX), onde foi possível categorizar a mobilização de aprendizagens sobre a alimentação saudável numa única subcategoria, alimentação equilibrada. No entanto, a categoria mobilização de hábitos saudáveis integra três subcategorias: consumo de doces, alimentação saudável e outros.

Quadro 9 - Análise de entrevistas / Alimentação saudável

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Mobilização de aprendizagens sobre a alimentação saudável	Alimentação equilibrada	Sempre que o aluno refere alimentos, e as porções para uma alimentação saudável.
Mobilização de hábitos saudáveis	Consumo de doces	Sempre que o aluno refere que não consome ou tem cuidado com os doces.
	Alimentação Saudável	Sempre que o aluno refere as porções, alimentos e hábitos alimentares saudáveis.
	Outros	Sempre que o aluno refere não sabe, ou que tem poucos e/ou nenhuns hábitos alimentares saudáveis.

Numa última fase houve a necessidade de aplicar a análise de conteúdo. O quadro 10 apresenta a categoria e as subcategorias que se submeteram à recolha de evidências nas produções dos alunos (Apêndice XXX). Formou-se a categoria mobilização de aprendizagens para o Pai Natal, integrando cinco subcategorias: alimentos saudáveis ou exercício físico, alimentação e exercício físico, dieta, medicamento e autoestima.

Quadro 10 - Análise de conteúdo / Categorias e subcategorias

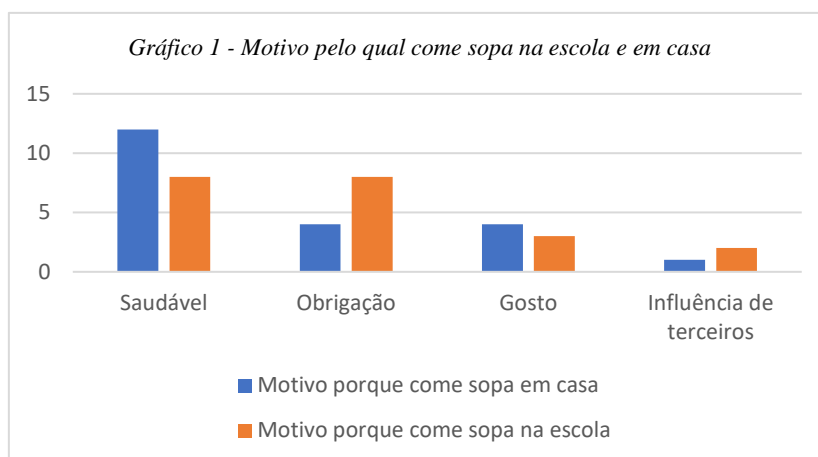
Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo
Mobilização de aprendizagens para o Pai Natal	Alimentos saudáveis ou exercício físico	Sempre que a criança refere apenas alimentos ou exercício físico.
	Alimentação e exercício físico	Sempre que a criança refere a alimentação e atividade física.
	Dieta	Sempre que a criança refere as quantidades e o número de vezes que devem ser ingeridos alguns alimentos.
	Medicamento	Sempre que a criança refere o uso de xarope.
	Autoestima	Sempre que a criança refere o aspeto físico.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos, no sentido de dar respostas à questão inicial do estudo: *Em que medida a implementação de uma sequência pedagógica contribui para aquisição e/ou alteração de hábitos alimentares, nos alunos do 2.º ano?*

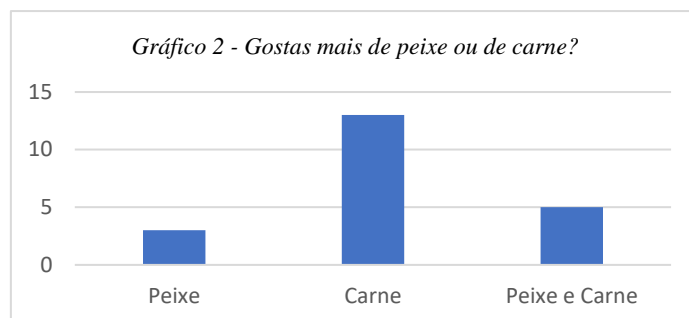
3.1. HÁBITOS E PREFERÊNCIAS ALIMENTARES DOS ALUNOS DO 2.º ANO

Com o intuito de dar resposta ao objetivo (i) *identificar hábitos e preferências alimentares dos alunos do 2.º ano*, começamos por apresentar os resultados do questionário ao grupo em estudo, 21 alunos do 2.º ano de escolaridade (Apêndice XXXI).

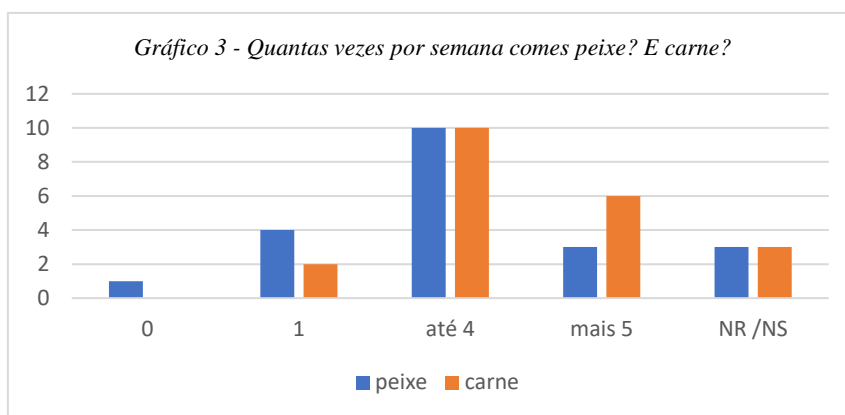


Através do questionário foi possível identificar bons hábitos de consumo de sopa, tanto em casa como na escola, verificando-se que as razões pelas quais a consomem são diversas (Gráfico 1), isto é, 12 alunos revelaram consumir sopa em casa por considerarem saudável, quatro alunos por obrigação, quatro alunos por gostarem de sopa e um aluno revela que consome sopa porque a mãe adora. No consumo da sopa na escola, verificamos que 16 alunos dividem-se igualmente entre o obrigatório e o saudável, três alunos revelam que consomem sopa na escola por gosto e apenas dois alunos referem a influência de terceiros, essencialmente ao facto de a cozinheira fazer sopa, levando a inferir que se não a fizesse estes alunos provavelmente não comeriam a sopa da escola. Segundo referem Razuck, Fontes e Razuck (s.d.) “o conhecimento leva à capacidade de escolhas. [...] num primeiro momento, o conhecimento sobre os alimentos é influenciado pelos pais e em

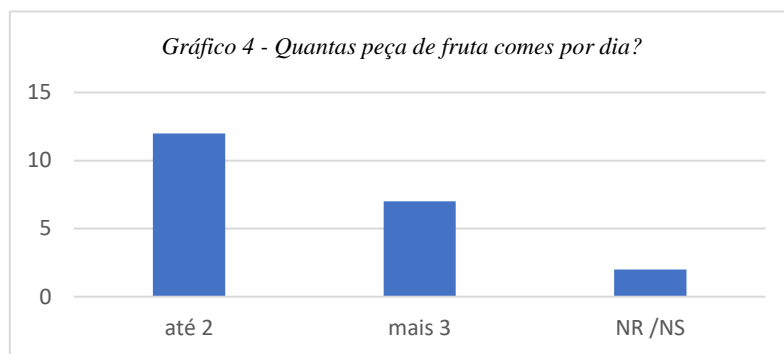
seguida relaciona-se com o ambiente no qual a criança está inserida, [...] a escola” (Razuck, Fontes & Razuck, s.d., p.3).



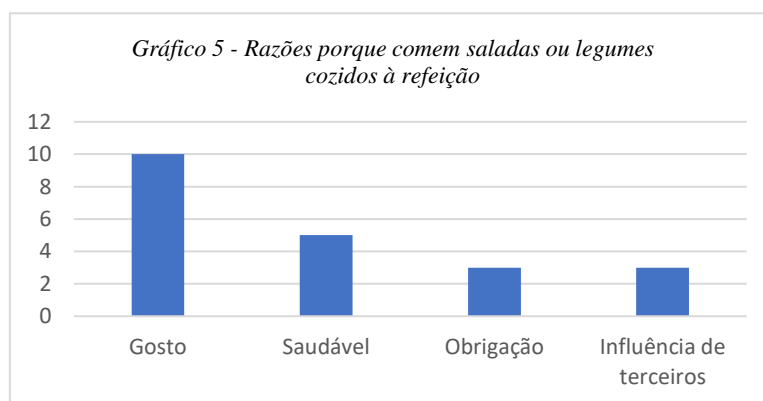
Relativamente à preferência de consumo entre o peixe e a carne, 13 alunos revelaram preferir consumir carne, de seguida está o consumo de peixe e carne com cinco alunos, por último, e com três alunos, o consumo de peixe (Gráfico 2). Notoriamente a carne a predominar no gosto da maioria dos alunos. Segundo Nunes e Breda (2001) “a alimentação é um processo de hábitos, escolhas e resultado de preferências de cada indivíduo, determinado por inúmeros e complexos fatores, sendo eles fatores cognitivos, económicos, emocionais, psicológicos, afetivos e culturais” (Nunes & Breda, 2001, pp.14-15).



No que diz respeito ao consumo de carne e peixe por semana (Gráfico 3), 10 alunos foram unânimes em referir que consomem carne entre duas a quatro vezes por semana, verificando-se a mesma situação no que diz respeito ao consumo do peixe, três alunos não conseguiram quantificar as vezes que por semana consomem peixe ou carne e um aluno revelou que nunca come peixe, podendo-se inferir que muito provavelmente consome carne todos os dias da semana.

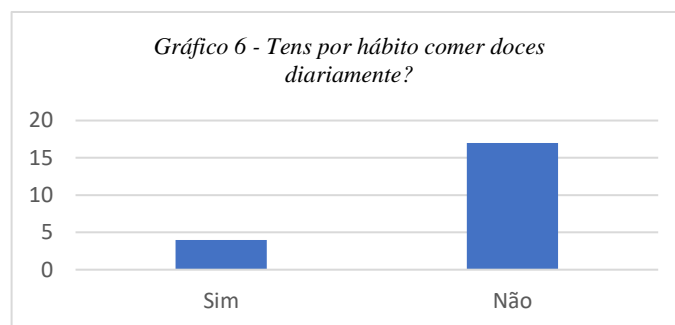


Os dados correspondentes ao consumo diário de frutas (Gráfico 4) revelaram que 12 alunos consomem entre uma a duas peças de fruta, sete alunos revelaram consumir entre três a quatro peças de fruta e dois alunos revelaram desconhecer o número de vezes que consomem fruta diariamente. Constatou-se assim que o consumo de frutas faz parte dos hábitos alimentares dos alunos. Corroborando com Sousa (2011) “os hábitos alimentares adquiridos durante a infância [...] têm importantes repercussões no estado de saúde” e segundo O.M.S. (W.H.O. 2004) “o consumo excessivo de certos tipos de alimentos menos saudáveis” são um dos problemas mais sérios que as crianças enfrentam (Sousa, 2011, pp.36, 37).

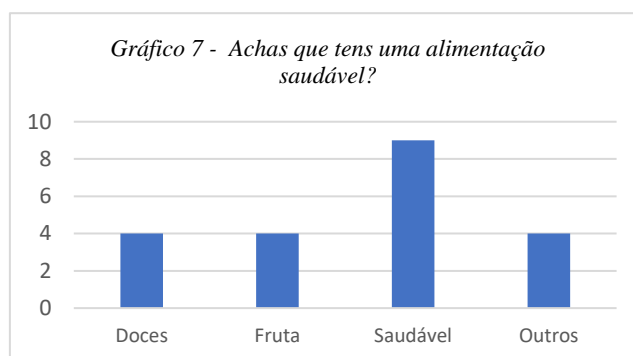


Relativamente ao hábito de consumo de saladas ou legumes cozidos à refeição através do Gráfico 5, verificou-se que: 10 alunos revelaram o gosto como motivo para o consumo ou não de saladas ou legumes cozidos à refeição, cinco alunos revelaram que consomem por considerar saudável, três alunos consomem por obrigação e três alunos não consomem por influência de terceiros. Isto é, as razões apresentadas cingiram-se ao facto “porque a minha mãe me obriga” (A16), “a minha mãe não faz” (A3) ou “não tenho legumes cozinhados na minha casa” (A6)” (Apêndice XXVI). Assim sendo, podemos confrontar a influência de terceiros na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Segundo os autores Triches e Giugliani (2005),

para promover hábitos alimentares mais saudáveis, e, conseqüentemente, diminuir os índices de obesidade, acredita-se que seja importante que as pessoas tenham conhecimentos de alimentação e nutrição [...] pesquisas que utilizaram educação nutricional como uma das estratégias de intervenção relataram melhora nos conhecimentos nutricionais, atitudes e comportamento alimentar, influenciando também nos hábitos alimentares da família. Entretanto, o conhecimento parece não ser suficiente para mudar a prática alimentar levando a modificações no IMC (Triches & Giugliani, 2005, p.542).

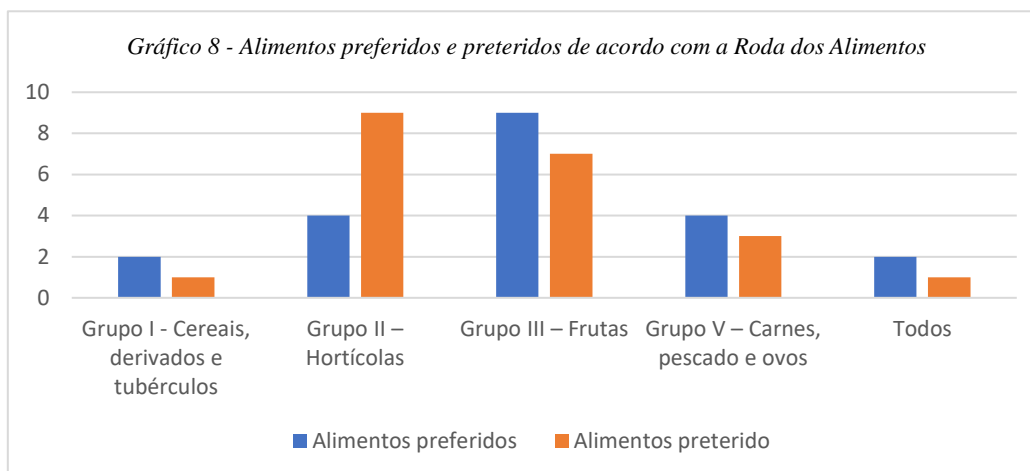


Os dados relativos aos hábitos de consumo de doces diariamente (Gráfico 6), relevaram que a maioria dos alunos (17 alunos) referiu que não ter por hábito consumir doces diariamente, no entanto, apenas quatro alunos admitiram consumir doces diariamente (Apêndice XXXI). Nesta ordem de ideias, surgiu a necessidade de entrevistar os alunos acerca dos alimentos processados. Será que os conhecem? Será que já provaram?

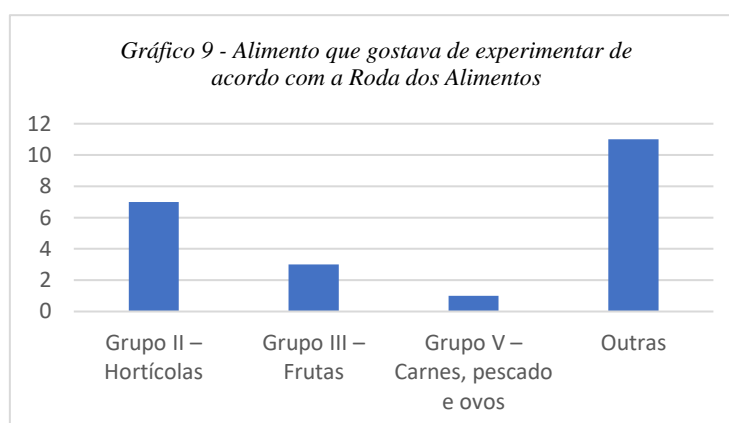


As opiniões dos alunos foram divergentes, relativamente a considerarem se a sua alimentação é saudável (Apêndice XXXI). O gráfico 7 revela que: o consumo de alimentos saudáveis foi apontado por nove alunos, o consumo apenas de frutas por quatro alunos, bem como o consumo controlado de doces (quatro alunos) e outros motivos (quatro alunos). A título de exemplo transcrevem-se algumas das justificações apresentadas pelos alunos: “como as coisas” (A4); “acho” (A19) e “não faço ideia nenhuma” (A20) (A16). Estas justificações foram reveladoras de como era necessário implementar em sala de aula uma sequência pedagógica de modo a promover nos alunos hábitos alimentares saudáveis. De acordo com Loureiro (1999) a abordagem à educação alimentar é definida através de um conjunto “de experiências de aprendizagem destinadas

a facilitar a adoção voluntária de comer e ter outros comportamentos relativos à alimentação conducentes à saúde e bem-estar” (Contento, 1995 citado por Loureiro, 1999, p.64).



Relativamente aos alimentos preferidos dos alunos, nove revelaram ser alimentos do grupo III da roda dos alimentos - frutas. Já os alimentos preteridos (alimento que menos gostam), com nove alunos, são os alimentos do grupo II da roda dos alimentos, as hortícolas (Gráfico 8), verificando-se depois uma dispersão nas respostas, para cada uma das categorias em análise (preferido/preterido). Dois alunos revelaram não ter nenhum alimento que menos gostam (preterido) e um aluno revelou gostar de todos os alimentos (Apêndice XXXI).

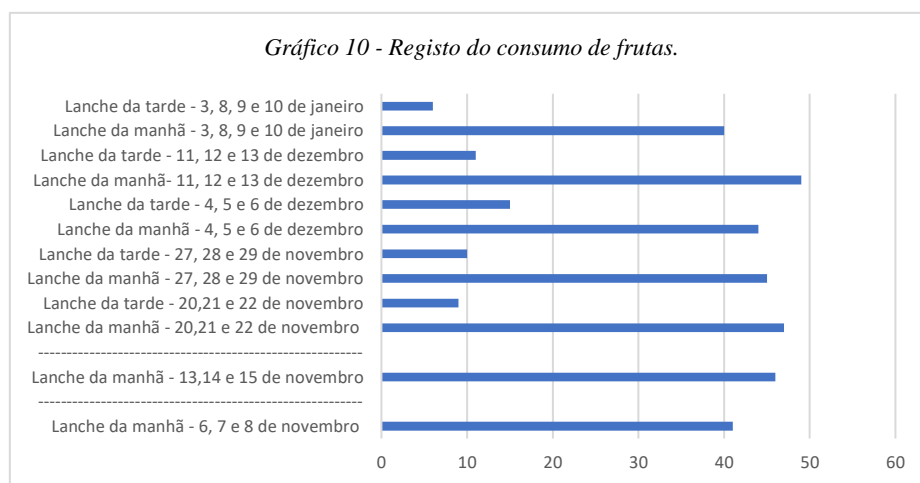


Relativamente aos alimentos que os alunos nunca experimentaram e que gostariam de provar (Apêndice XXXI), 11 alunos revelaram não ter nenhum, no entanto, sete alunos revelaram curiosidade em provar alimentos pertencentes ao grupo II da roda dos alimentos, hortícolas (Gráfico 9). Perante estes dados, decidiu-se que seria um dos grupos a contemplar nas entrevistas. Por que será que as crianças não experimentaram estes

alimentos? Segundo Loureiro (1999), “a Roda dos Alimentos, em Portugal, constitui um guia para consumo dos alimentos dos diferentes grupos em porções relativamente adequadas, tendo presente os hábitos alimentares da população portuguesa” (Loureiro, 1999, p.64).

3.2. CONSUMO DE FRUTA NOS LANCHES DEPOIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Após a implementação da sequência pedagógica, descrita no capítulo 2, e com o propósito de dar resposta ao objetivo (iii) *Relacionar o consumo de frutas dos alunos do 2.º ano, nos lanches da manhã e de tarde*, começamos por apresentar os resultados das grelhas de observação de modo a perceber se os alunos alteraram comportamentos alimentares, nomeadamente ao lanche (Apêndice XXXII).

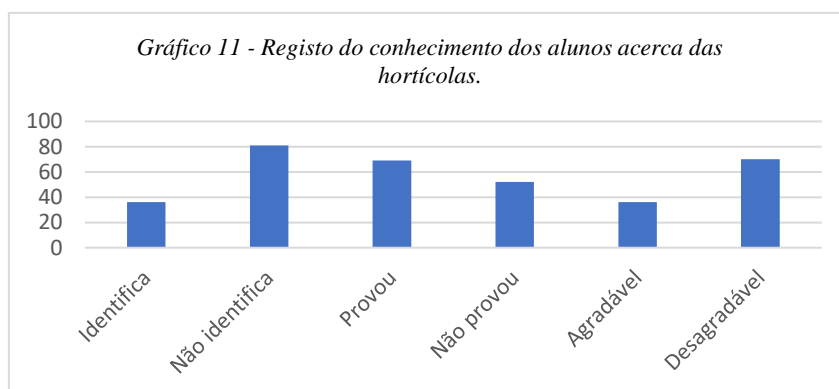


Numa primeira fase, o registo do consumo de frutas era feito somente ao lanche da manhã tendo-se registado um aumento do consumo de frutas até à terceira semana, isto é, na primeira semana consumiram 41 frutas, na segunda semana consumiram 46 frutas. Paralelamente começamo-nos a aperceber que as crianças estrategicamente começaram a ingerir os alimentos menos saudáveis ao lanche da tarde, muito provavelmente, por saberem que não havia registo deste. Assim, a partir da terceira semana inclusive decidiu-se a fazer também o registo do lanche da tarde, na tentativa de inverter aquilo que se observava no terreno. De acordo com o gráfico 10, a partir da terceira semana o consumo de frutas ao lanche da manhã e da tarde eram díspares, isto é, os alunos consumiram entre 40 a 49 frutas ao lanche da manhã, no entanto, no lanche da tarde, os alunos consumiram entre seis a 15 frutas, tendo-se verificado um aumento da ingestão de fruta também no período da tarde. De acordo com estes dados, podemos inferir que eventualmente os

alunos que consumiam fruta de manhã não consumiam à tarde e o mesmo podia suceder com os alunos que não consumiam fruta de manhã e consumiam ao lanche da tarde. Os bons e maus hábitos estabelecem-se nas idades de pré-escolar e escolar, e é assim que a EpS “se deve iniciar nestas idades, devido à sua maior receptividade e capacidade de adopção de novos hábitos e, ainda, porque estas crianças se tornam excelentes mensageiros e activistas dentro das suas famílias e comunidades” (Figueiredo, Nova, Ribeiro & Cabral, 1994, p.6).

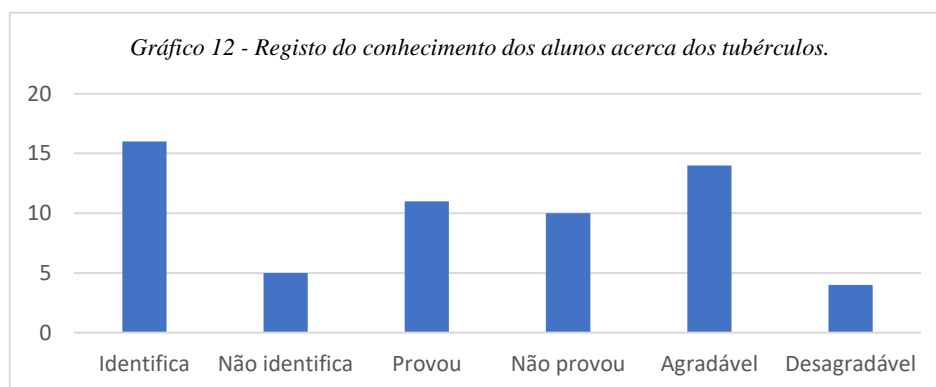
3.3. ENTREVISTAS AOS ALUNOS ACERCA DE ALGUNS ALIMENTOS

De forma a conhecer melhor a razão pela qual os alunos não gostam de certos alimentos, recorreu-se à técnica da entrevista. Através das categorias (grupos da roda alimentar portuguesa) e das subcategorias, construíram-se os gráficos que se seguem tendo, para o efeito, recorrido ao somatório das evidências por grupo.



Assim sendo, ao mostrar aos alunos (Apêndice XXIX), a beterraba, o pimento, a malagueta, o nabo, a curgete e a couve, verificou-se que 81 vezes estes alimentos não foram identificados pelos alunos, com expressões como: “... Já não me lembro do nome...é o que arde na boca!” (A3); “tenho a impressão que é uma cebola” (A20); “acho que é uma alface” (A6); “já não me lembro do nome!” (A15); “sim, é um pepino” (A3) (A9) (A10) (A18) (A19) (Anexo I) e que 36 vezes os alunos identificaram corretamente as hortícolas apresentadas. O gráfico 11 revela que apesar dos alunos não terem identificado pela denominação correta as hortícolas apresentadas, admitem já ter provado (69 vezes), como se pode perceber através de expressões como: “sim, a minha mãe põe no arroz” (A5); “já comi...a minha mãe põe na salada isto, e eu não gosto” (A13); “a minha mãe põe no arroz e eu como sem querer” (A21); “Belhac! Não gosto dele porque é picante” (A3). Foram referidas 52 vezes não terem provado algumas das hortícolas

supracitadas, o que revelaram com expressões como: “tenho a certeza que não” (A5); “nunca provei” (A10) (A15); “não, mas a minha mãe já e odeia” (A5); “nunca” (A19); “não sei... nunca provei” (A18). Por fim, quando questionados como achavam que seria o sabor, mesmo sem nunca terem experimentado, 70 vezes foi mencionado como sendo desagradável, referindo a título de exemplo: “com este aspeto deve ser desagradável” (A20); “desagradável, porque também é picante” (A20). 36 vezes foram mencionados como tendo um agradável o sabor. Tendo por base os resultados obtidos, reiteramos a necessidade de promover nos alunos o hábito de provar algumas vezes antes de considerar certos alimentos desagradáveis. Neste sentido, surge pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a «Escola Promotora de Saúde» que “visa o desenvolvimento de estratégias de promoção da saúde na escola” (Figueiredo, Nova, Ribeiro & Cabral, 1994, p.6), vindo reforçar a ideia de que os hábitos e as práticas alimentares saudáveis inculcados na infância são determinantes para a saúde das crianças e, posteriormente, a sua saúde enquanto adultos, tal como já era salientado na Conferência Internacional de Otawa (Canadá) em 1986, que apontava “o processo de capacitação das pessoas para aumentar o controle sobre a sua própria saúde e para a melhorar” (Matos, s.d., p.1438).



Os dados relativos à entrevista acerca da batata-doce (Apêndice XXXIII), categoria tubérculos, conforme se pode ver através do gráfico 12 revela que dos 21 alunos, 16 identificaram como sendo uma batata e cinco não identificaram, referindo: “sei, mas só que não sei o nome disto” (A6); “gengibre” (A8) (A14). 11 alunos revelaram ter provado e 10 alunos consideraram não ter provado a batata-doce. Quanto ao sabor, 14 alunos referiram que é agradável e quatro alunos evidenciaram que é desagradável: “deve ser desagradável” (A12); “não gosto é desagradável!” (A21) A educação alimentar está contemplada no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos 1.ºs e 2.ºs anos de escolaridade, daí a importância de selecionar os

saberes/temas que suscitam interesse e curiosidade dos alunos, com base na sua relevância para as experiências pessoais do quotidiano [...] é considerado desmotivador (quer para alunos, quer para professores) trabalhar assuntos que, aparentemente, não têm qualquer utilidade ou significado no presente ou futuro próximo (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996, p.58).

Relativamente à maçã (frutas) e ao iogurte (laticínios), os alunos identificaram-nos de imediato (Apêndice XXIX). Dos 21 alunos que provaram a maçã evidenciaram alguns motivos pela qual já comeram: “porque a minha mãe obriga-me” (A9); “todos os dias como fruta” (A10); “depois do jantar, depois do almoço e na manhã...porque tem muitas vitaminas e sabe bem” (A14); “mas eu como com canela” (A5); “sempre e às vezes à sobremesa à noite” (A20). Dos 20 alunos que referiram ter provado o iogurte, muitos deles revelaram o motivo por não consumir o iogurte natural, que lhes foi apresentado no momento da entrevista: “destes iogurtes não, mas líquidos sim...porque não me sinto bem com estes” (A4); “eu costumo comer os de fruta e os *danoninhos*” (A5); “diferente, dos que tem morango” (A11); “sim, só que não são destes” (A15); “comi, mas agora só bebo dos líquidos” (A20); “sim, mas como dos líquidos” (A21). Quanto ao sabor, os alunos descreveram-nos como sendo agradáveis. Através destes dados podemos afirmar que consomem iogurtes, no entanto, predomina o gosto pelos líquidos, açucarados e de aroma.

Analisando a entrevista sobre os alimentos processados (*Coca-cola*, *Chocolate M&Ms*, *Batatas fritas de presunto*) (Apêndice XXIX), foram identificados 51 vezes, evidencio com algumas expressões: “Ah! *Coca-cola*” (A2); “uma *coca-cola*...gosto, adoro!” (A3); “sim! É *coca-cola* (sorri)...tem picos, às vezes pica-me a garganta, só que à mesma é bom” (A9); “são *batatas fritas*, não gosto deste saco, gosto do saco das outras” (A5); “já comi um pacote maior que este” (A13). Os alunos revelaram saber o que gostam e porque não gostam, será porque provaram? Em apenas 12 vezes não foram identificados pelos alunos.

Relativamente à reação que tiveram após lhes ter sido dito a quantidade de açúcar e gordura que poderiam conter (Apêndice XXIX), os alunos evidenciaram com algumas expressões para o facto de desconhecerem: “Ai tem?” (A3); “Ah!” (A11); “tanto açúcar” (A12); “o quê?” (pôs-se a contar) (A18); “a minha mãe disse” (A17); “Sim! É esta (gordura)... acho muito!” (A5); “Não estou a perceber!” (A6); “o que é isso?...porque é muita gordura” (A14); “É só isto... é só um bocadito” (A19). Perante estes dados é possível inferir que, por vezes, consomem alimentos processados desconhecendo a sua composição e os malefícios que fazem à sua saúde. Já Dewey (1916) nos alertava para a

importância de educar o consumidor, “educar é ensinar a pensar” de modo a compreender como funciona a aquisição de competências e mudanças de comportamento (Loureiro, 1999, p.59).

Quando os alunos foram confrontados com a questão se iriam continuar a consumir estes alimentos, 24 vezes evidenciaram que sim (Apêndice XXIX), com respostas tais como: “sim, vou, vou...o meu mano adora” (A3); “só bebo quando vou ao restaurante, porque a minha mãe não tem coca-cola em casa” (A6); “sim, leva muito açúcar... mas também precisamos de açúcar” (A10); “vou...já bebi mas não me fez mal nenhum! Mas tinha um sabor desagradável!” (A11); “sim...porque eu gosto” (A12); “vou tomar cuidado...porque se tiver muito açúcar posso ficar doente” (A19); “bem, a minha tia só me dá em junho, quando ela vem...então eu tenho cuidado” (A20); “vou tomar cuidado...quer dizer, eu só como nas festas de aniversário...se houver!” (A21); “vou tentar comer menos batatas fritas...mas eu há bué tempo que não como...como ano a ano” (A5); “vou...mas eu como dos pacotes azuis e amarelos” (A9); “Não sei...porque toda a gente diz sim e não!” (A20); “não como muitas dias, só como às vezes” (A21). A partir destas respostas podemos inferir que os alunos vão estar particularmente atentos a estes alimentos. Contudo, rezeamos que considerem só os que tiverem a mesma apresentação e embalagem que lhes apresentamos durante a entrevista como sendo os contêm açúcar e gordura, podendo pensar que podem consumir o mesmo género alimentício, mas de outras marcas. De acordo com Andrade (1995) citando Trefor Williams a EpS “na escola inclui «experiências planeadas, tanto formal como informalmente, que contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos, atitudes e valores, que ajudam o indivíduo a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e bem-estar»” (Trefor Williams, citado por Andrade, 1995, p.8). No entanto, e segundo Loureiro (1999), a oferta imensurável de produtos, atualmente, conduz na grande maioria das vezes, “a um consumo desmesurado e descontrolado” com fortes repercussões na saúde (Loureiro, 1999, p.57).

Os alunos que evidenciaram os motivos para o qual não vão continuar a consumir destes alimentos processados (Apêndice XXIX), referiram que não comeriam porque: “elas vão atacar os nossos dentes e nós lavamos bem os dentes, elas fazem-nos doer...o brilhante que nós temos” (A4); porque o açúcar faz mal” (A15); “posso ficar doente” (A16); “vou tomar cuidado por causa dos dentes” (A19); “já não como, o meu pai já não deixa” (A18); “posso ficar muito gordo” (A1); “porque faz mal à saúde as batatas” (A7). Considerando

as 20 vezes que foram evidenciadas as razões pelo qual iriam consumir com menos frequência os alimentos supracitados, podemos inferir que já começa haver indícios dos alunos estarem mais sensíveis à importância de uma alimentação saudável para a sua saúde física, com especial relevo para a saúde oral. Neste sentido, tem se vindo a desenvolver em Portugal e no *currículo de educar para a saúde*, projetos regulares acerca da alimentação saudável, alertando para mudanças de hábitos e atitudes, no entanto, “os resultados indicam, na generalidade, um aumento de conhecimentos, mas infelizmente isso nem sempre acompanha de uma melhoria de hábitos” (Figueiredo, Nova, Ribeiro & Cabral, 1994, p.6). O impacto desses programas tem vindo a ser de difícil avaliação, “mas, mesmo que os resultados não sejam imediatos, eles terão, sem dúvida, alguma influência positiva ao longo da vida” (*ibidem*).

3.4. APRENDIZAGENS MANIFESTADAS PELOS ALUNOS SOBRE EDUCAÇÃO ALIMENTAR E SAÚDE

Em resposta ao objetivo (iv) *identificar aprendizagens sobre a temática educação alimentar e saúde*, as produções escritas dos alunos (plano de saúde para o Pai Natal) também foram alvo de análise (Apêndice XXX). De acordo com Miguéns, Serra, Simões e Roldão (2013) “para que um cidadão decida de forma consciente e informada é necessário que possua conhecimentos e capacidades que lhe permitam “observar e reflectir sobre os acontecimentos ou problemas”, assim como “compreender o que está em causa” (Sousa, Alonso & Roldão, 2013, p. 151 citando Miguéns *et al.*, 1996, p.25). Posto isto, a tarefa de registar um plano de saúde alimentar para o Pai Natal permitiu verificar que dos 17 alunos que o fizeram, sete registaram no seu plano a necessidade do consumo de alimentos saudáveis acompanhados de exercício físico: “comer comida saudável...fazer exercício físico todos os dias” (A1); “fazer educação física, ter uma alimentação saudável, como por exemplo comer fruta, não comer doces, comer hortícolas e ter uma alimentação equilibrada.” (A8); “tens de fazer exercício físico e comer coisas saudáveis” (A14); “comer alimentos saudáveis e fazer exercício físico todos os dias.” (A16); “fazer exercício físico e comer comida saudável” (A19). 5 alunos registaram no seu plano uma dieta: “fazer exercício físico 3 dias por semana, comer fruta todos os dias e comer uma vez por semana chocolate” (A9); “Fazer muito exercício, comer ao lanche um copo de água e um pão, ao pequeno almoço uma caneca de leite e pão, ao almoço, peixe cozido e ao jantar um bife.” (A12); “eu mandava-o fazer uma dieta e comer salada em 2 vezes” (A20). Dois alunos referiram apenas o consumo de alimentos saudáveis ou

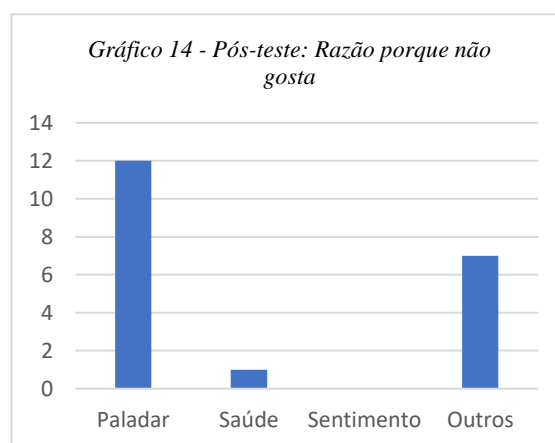
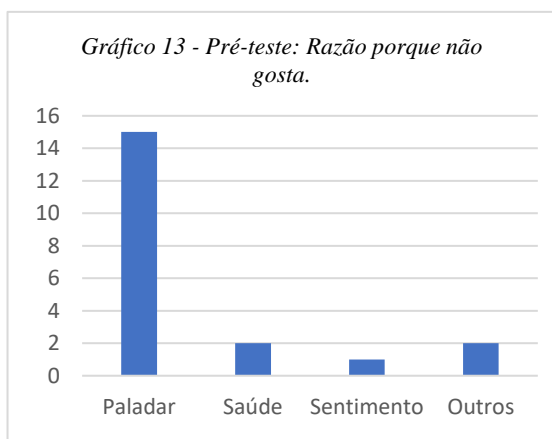
o exercício físico já melhorava a saúde do Pai Natal (Anexo I). Um aluno referiu que a saúde do Pai Natal melhoraria com recurso a medicamentos: “tomar um xarope e comer uma alimentação saudável” (A7). Dois alunos referiram a importância da autoestima e aconselharam o Pai Natal: “Pai Natal estás muito gordo vai emagrecer vais ter de comer fruta, pouca gordura, óleos, leite e derivados, carne, pescado, ovos, leguminosas, hortícolas e cereais derivados tubérculos. Tens que fazer exercício.” (A15); “Pai Natal já olhaste para essa pança gigante vai passar a comer legumes, frutas, leguminosas e cereais e derivados, tubérculos.” (A21). Com base nestas evidências, podemos inferir que os alunos fizeram algumas aprendizagens, identificando e aconselhando, de uma maneira geral, corretamente o Pai Natal. No entanto, ainda não é possível ter evidências se colocaram em prática as aprendizagens, no que concerne aos hábitos alimentares corretos a título individual. É possível verificar o que Pedrosa e Leite (2005); Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) sugerem entre outras formas, como “a participação dos alunos em projetos interdisciplinares e uma abordagem holística dos temas apresentam-se como estratégias a priorizar” *garantindo uma equilibrada educação* (citados por Sousa, Alonso & Roldão, 2013, p.151).

Os dados relativos às aprendizagens e aos hábitos que passaram a ter após *a implementação da sequência pedagógica*, foram evidenciadas na entrevista em que estes tiveram a oportunidade de verbalizar o que aprenderam e que hábitos tencionam passar a ter (Apêndice XXIX). Assim sendo, 20 alunos referiram a importância de uma boa alimentação passa por esta ser equilibrada, isto é: “Temos de variar, que temos de comer coisas que são saudáveis e muita água.” (A1); “Nós precisamos de beber mais água, provar um bocadinho de tudo, evitar os doces e os rebuçados, os bolos e as mousses de chocolate.” (A4); “Que nós devemos variar as comidas e beber muita água.” (A5); “Aprendi que não posso comer muitos doces e não posso comer todos os dias a mesma coisa e tenho que comer fruta porque é saudável.” (A6); “Aprendi que temos de beber muita água, comer um bocadinho de tudo, muita fruta e legumes.” (A7). Quanto aos hábitos saudáveis que começaram a praticar, 10 alunos evidenciaram o cuidado que têm tido com a alimentação mais saudável: “Tenho estado a variar a comida e tenho estado a beber muita água.” (A5); “Ter uma alimentação equilibrada e não exagerar muito nas gorduras e nos óleos.” (A8); “Comer frutas, comer legumes e coisas saudáveis para a alimentação.” (A16); “Como fruta até na escola.” (A18). Quatro alunos referiram que o cuidado passa pela redução do consumo de doces: “Não comer muitas vezes doces.”

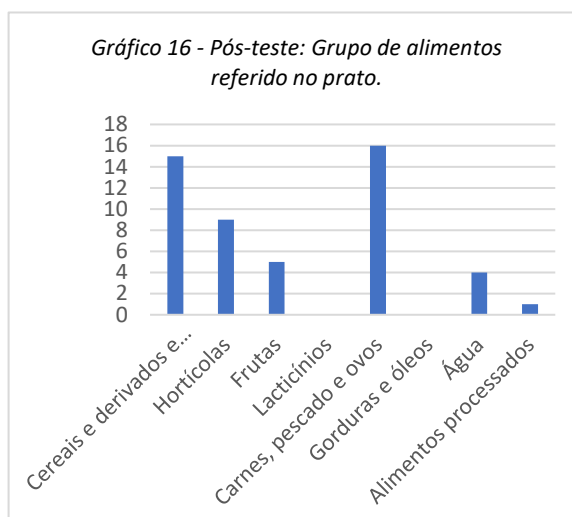
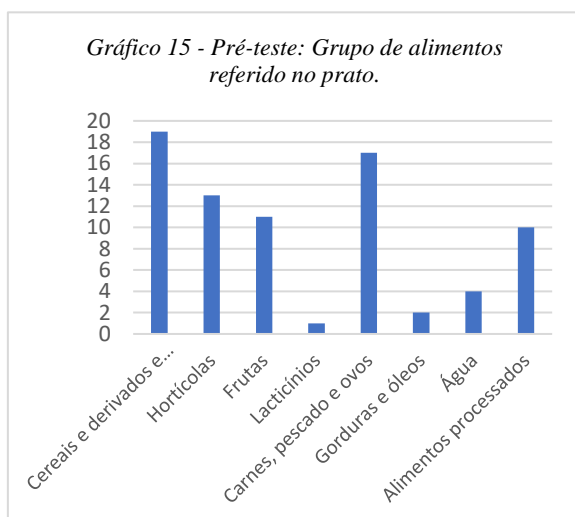
(A17); “Não como muito chocolate.” (A1); “Ando a comer doces praticamente só na festa de anos e acho que isso também é alimentação saudável.” (A21). No entanto, seis alunos evidenciaram que não sabem ou não praticam qualquer hábito alimentar saudável: “Nenhuns!” (A9); “Absolutamente nenhuns!” (A13), (não sabe) (A6) (A11). Podemos deduzir que apesar do conhecimento adquirido, nem todos os alunos alteraram os seus hábitos alimentares, mas também estamos cientes que alguns desses hábitos não passam necessariamente por si, mas pelo seu ambiente familiar. A vida contemporânea, o stress diário, por vezes, conduz as famílias a optarem pelo mais rápido, o que nem sempre se traduz no mais saudável. No entanto, alteraram a sua motivação relativamente a alimentos que menos gostam (Gráfico 13 e 14) e aos alimentos que compõem o seu prato preferido (Gráfico 15 e 16), esperando que influenciem também os seus familiares próximos na alteração desses hábitos. Segundo o estudo de Dhillon e Philip (1992) citados por Figueiredo *et al.* (1994), no ano de 1980 as escolas dos Estados Unidos da América introduziram a disciplina de Saúde Escolar e após quatro anos, verificou-se como “as crianças sujeitas a este programa estavam melhor informadas sobre a saúde em geral [...] conclui-se então que a educação para a saúde é um meio efectivo de ajudar as crianças a adquirir conhecimentos e a desenvolver comportamentos saudáveis” (Figueiredo *et al.*, 1994, p.6).

3.5. CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE ALIMENTAÇÃO, ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA

De modo a encontrar respostas para o objetivo (ii) identificar os alimentos preferidos e preteridos, antes da implementação da sequência em educação alimentar e após a intervenção da mesma, procedeu-se à análise dos dados do pré e pós-teste (Apêndice XXXIV).



Com os dados do Pré-teste relativos ao alimento que menos gostam, foi possível verificar que 15 alunos referiram o paladar como motivo para não gostar do alimento que desenharam (Apêndice XXXIV). No gráfico 13, dois alunos referiram motivos de saúde, um referiu que considerava o alimento que menos gosta devido ao sentimento/sensação que lhe causa: “é a couve. Ela arrepia” (A7). Dois alunos consideraram o facto de nunca ter provado ou de não saber explicar o motivo pelo qual esse ser o alimento que menos gosta. Já no Pós-teste, gráfico 14, 12 alunos referiram o paladar como motivos para não gostar do alimento que desenharam (Apêndice XXXIV). Um aluno referiu a saúde: “Peixe – não gosto de peixe porque tem muitas espinhas, tenho medo... posso me engasgar” (A9). Sete alunos referiram outros motivos, não sabiam e apenas gostavam de uma qualidade. Com base nestes resultados podemos concluir que os alunos inicialmente condicionaram as suas preferências tendo por base o paladar, posteriormente, grande parte dos alunos passaram a condicionar o seu gosto por outras razões, isto é, pelo que vêem, cheiram e saboreiam, revelando assim que os alunos estão a construir opinião sobre os alimentos que menos gostam. O autor Illich (1977) sugere que se desafie os alunos, “provocando-lhes processos internos geradores da adopção de comportamentos saudáveis, uma vez que «não existe ser humano que não seja transformado pela sociedade que se encontra»” (Illich, 1977, citado por Carvalho & Carvalho, 2006, p. 17).



Relativamente ao Pré-teste do desenho do prato preferido dos alunos, revelaram com 19 evidências que o seu prato preferido continha cereais, derivados e tubérculos. Com 17 evidências carnes, pescado e ovos. Com sete evidências estavam presente as hortícolas. No gráfico 15, é possível verificar as 11 evidências das frutas e 10 evidências estavam nos alimentos processados. Apenas em menor número de evidências estava a água (com quatro), Gorduras e óleos (com duas) e os Laticínios (com uma) (Apêndice XXXIV).

No que concerne aos resultados do Pós-teste (Apêndice XXVII), verificámos que o maior de número de evidências foi para carnes, pescado e ovos, seguidamente aparecem os cereias, derivados e tubérculos, com 15 (Gráfico 16). De seguida e com nove evidências encontram-se as hortícolas e com cinco estão as frutas. No gráfico 16 também é possível analisar que as frutas continuam a ser o quarto alimento mais referido neste pós-teste, no entanto, as evidências revelam o número menor, de cinco evidências no pós-teste para 11 do pré-teste. Podemos inferir que o facto de consumir fruta ao lanche poderá ter levado os alunos a considerar menos vezes como fazendo parte do seu prato preferido. O quinto alimento mais referido é a água, com quatro evidências. Os lacticínios e as gorduras e óleos deixaram de ser referidos no pós-teste. Quanto aos alimentos processados, do pré para o pós-teste tiveram uma redução de nove evidências. Podemos com tudo isto observar que do pré-teste para o pós-teste os alunos revelaram escolhas alimentares mais saudáveis, reduzindo no prato preferido os alimentos processados (Apêndice XXXIV). O processo de ensino para a aprendizagem de hábitos alimentares saudáveis sugere, segundo Bateson (1987) que “nos domínios da comunicação e da aprendizagem, entre outros, nada surge do nada, sem informação. [...] e que nada tem significado se não estiver inserido num contexto” (Bateson, 1987 citado por Carvalho & Carvalho, 2006, pp. 21,22). Para

os autores, Carvalho e Carvalho (2006), “a aprendizagem contextualizada vai, por sua vez, permitir à educação ter significado. É a aprendizagem que nos possibilita, por isso, uma apropriação da educação. Logo sem aprendizagem não há educação” (*ibidem*, p.22). Educar para a saúde permite disponibilizar informação nutricional do consumo ideal de forma simples e concisa, orientando para uma Alimentação Saudável, devendo esta ser completa, equilibrada e variada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo, é possível esboçar-se algumas considerações que nos permitirão responder à pergunta de partida: *Em que medida a implementação de uma sequência pedagógica contribui para aquisição e/ou alteração de hábitos alimentares, nos alunos do 2.º ano?*

Neste sentido, pode-se afirmar que de uma maneira geral os alunos revelam ter bons conhecimentos no âmbito da alimentação, sobretudo no que aos hábitos diários da “ingestão de sopa” e do “consumo de frutas” diz respeito. A exceção verificou-se ao nível da “ingestão de saladas ou legumes cozidos”, onde metade dos alunos assumiram que não consomem, demonstrando que os nossos comportamentos são determinados por um vasto conjunto de variáveis, sendo o seio familiar um aspeto importante para alcançarmos uma alimentação saudável e equilibrada. Os alunos também demonstraram algumas imprecisões, nomeadamente sobre a frequência do consumo de carne, peixe, doces, entre outros. Um exemplo bem ilustrativo deste facto é o consumo de carne, com um elevado número de alunos a considerar que este alimento deva ser ingerido mais do que uma vez por dia, sendo o eleito pelos alunos como o preferencial, o que contraria as tendências que defendem que devemos reduzir o consumo de carne. No entanto, também estamos conscientes que a carne é economicamente mais acessível à maioria das famílias portuguesas e perante um contexto onde a crise económica ainda se faz sentir, esta possa ser a opção mais frequente. Acerca da “composição de um prato saudável” e ainda relativamente ao “alimento preferido”, os alunos revelam escassos conhecimentos, designadamente no que respeita à informação e à apropriação que a “Roda dos Alimentos” lhes fornece no sentido das proporções que um prato equilibrado deve conter, ou seja, quantidade de alimentos que se devem consumir, muito provavelmente por este ser um conteúdo ainda recente e em aquisição.

Relativamente às intenções da maioria dos alunos, para a adoção de uma alimentação saudável, pode-se afirmar que são satisfatórias, apesar de ainda se afastarem do que seria idealmente desejável. Espera-se que a escola continue a apostar num conjunto de ações a este nível conjuntamente com as famílias. Verificou-se que, de um modo geral, as intenções de consumo de frutas correspondem aos hábitos e gostos que os alunos apresentaram, salvo raras exceções. Entre o conhecimento que os alunos possuem e a intenção que os mesmos declararam verifica-se um conhecimento acrescido pelos

alimentos processados. Contudo, há alguns resultados que revelaram o contrário, ou seja, existe um considerável número de alunos que dizem conhecer a literacia de uma alimentação saudável e o que tencionam fazer futuramente. Isto foi mais notório no que respeita ao entendimento dos alunos por se “ser saudável”.

No respeitante aos dados entre o conhecimento verificado e a intenção manifestada, reconhecem maioritariamente o que têm de fazer para ter uma alimentação saudável, mas nem sempre estão dispostos a fazê-lo. Apraz-nos ainda, realçar o facto de os alunos tencionarem consumir fundamentalmente hortícolas, frutas e muita água, praticar exercício físico e ingerir poucos doces. No fundo, constatou-se que a maioria dos alunos tenciona cuidar do seu corpo através de uma alimentação saudável, equilibrada e acompanhada de exercício físico.

Em suma, os resultados parecem ser francamente positivos no que respeita à eficácia da intervenção na promoção dos conhecimentos dos alunos sobre alimentação saudável. Estes resultados, embora com as limitações inerentes ao tipo de estudo desenvolvido, possibilitam levar à hipótese de que os Programas e Metas Curriculares orientam a educação alimentar através das propostas educativas contribuindo para a melhoria dos hábitos alimentares dos alunos. Também foi possível verificar que apesar da implementação das sequências pedagógicas ser significativamente positiva na promoção de conhecimentos e de algumas intenções benéficas a uma alimentação saudável, dada a faixa etária, os alunos pouco conseguem fazer, pois tudo depende dos seus pais e infelizmente, muitas vezes acabam por optar por aquilo que é mais fácil e rápido de confeccionar.

Esta investigação teve algumas limitações, é chegado o momento de refletir sobre as limitações do estudo, identificando-as. A primeira prende-se com a implementação da sequência pedagógica com este grupo de alunos, visto que era a primeira vez que se planificava e realizava uma sequência de propostas educativas para alunos do 2.º ano do 1.º CEB. Hoje reconhece-se, se tivesse aplicado umas semanas mais à frente, provavelmente os resultados obtidos poderiam ser outros. A segunda limitação cinge-se ao facto de se ter desempenhado dois papéis m simultâneo (professora estagiária e investigadora), a minha inexperiência originou uma terceira limitação, relativamente aos momentos de recolha de dados, visto que foram recolhidos em momentos pouco antes dos recreios, prolongando-se as horas de recreio, razão provável para qual os alunos não

registassem as suas ideias de forma consistente. A quarta limitação detetada deve-se à estrutura e redação das perguntas, sendo necessária a sua leitura e interpretação para que os alunos pudessem responder ao pretendido.

Em futuras investigações, sugere-se que para ter maior eficácia, que o estudo envolva não só os alunos, mas também os pais, os professores, os funcionários para que em conjunto se desenvolvam valores imprescindíveis à construção de cidadãos conscientes de escolhas alimentares adequadas a um estilo de vida saudável. A família também é bastante importante, visto que influencia as opções alimentares dos alunos. Outro aspeto, a educação alimentar não pode ser desenvolvida apenas através de atividades de alguns dias, semanas ou até meses, mas vivida diariamente para que se atinjam os objetivos pretendidos, criando assim um ambiente adequado ao favorecimento de comportamentos alimentares saudáveis enquanto criança e futuro adulto. Em síntese, a educação alimentar deve ser um processo contínuo que passa pela informação, pela compreensão, pela sensibilização, pela motivação e pelas estratégias geradoras de mudança, é aqui que o trabalho do professor surge como “modelo” e promotor de hábitos alimentares saudáveis.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Em fase de conclusão deste relatório é importante refletir sobre o percurso deste Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A oportunidade de fazer um curso de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, permitiu-me compreender a pertinência da articulação entre a creche, o jardim de infância e o 1.º CEB como um percurso que deve evoluir com a experiência e com amor. Possibilitou ainda conhecer as realidades vividas nos três contextos e o facto de ter sido em escolas diferentes, enriqueceu-me ainda mais pessoal, profissional e cognitivamente pois pude testemunhar quão heterogéneos são os grupos e como o ambiente familiar e social pode influenciar o bem-estar das crianças e o ambiente das escolas.

Construí este relatório no decorrer das práticas pedagógicas, ouvindo opiniões e aceitando sugestões, com a possibilidade de refletir sobre as muitas leituras feitas, aprimorar e fortalecer as inúmeras experiências de aprendizagem, ricas e diversas. Ao longo das práticas pedagógicas, tive sempre presente uma postura observadora, investigadora, reflexiva e avaliadora da minha conduta, dando muito valor à partilha de saberes e experiências com todos os elementos da comunidade escolar (crianças, educadoras, professoras, auxiliares e colegas de estágio). Pois só assim considero que se constrói qualquer saber, unindo ideias de modo a construir conceitos em crianças ávidas de conhecimento, curiosas, destemidas e de coração cheio.

Relativamente à dimensão investigativa que realizei, procurei fornecer conhecimento para que estas crianças possam caminhar para uma vida saudável, tendo por base uma alimentação equilibrada, variada e saudável. Como futura educadora/professora de crianças, a investigação em si, e os resultados obtidos permitiram-me também adquirir conhecimentos relevantes sobre os hábitos alimentares das crianças, como adquirir competências investigativas, instrumentos de pesquisa, muito importantes para estudar situações, resolver problemas e melhorar a minha prática pedagógica. Reitero como é importante que os professores invistam na vida saudável dos seus alunos, pelo que este estudo mostra como é possível realizar atividades com vista a que os alunos possam aprender e tomar consciência da importância dos hábitos alimentares corretos.

Em suma, este relatório, revela ser um mensageiro do exercício pedagógico que originou momentos de reflexão e de aprendizagens, enriquecendo a minha formação pessoal,

académica, científica e pedagógica, pois foi possível observar, experienciar, refletir, avaliar e desmistificar ideias, nunca descorando os interesses e as necessidades das crianças. Foram inúmeros os desafios, contudo a superação dos mesmos motivou o interesse de uma futura profissional da educação em compreender como o desafio concretiza uma prática educativa profundamente significativa e cooperativa, potencializando o sucesso educativo. Também pude perceber que ser educador/professor é aprender com os alunos, é estar sempre numa busca incessante de saber para informar, saber para mediar o conhecimento, ser responsável pela formação e desenvolvimento das crianças de modo a tornarem-se cidadãos autônomos, confiantes e responsáveis. Uma experiência que me tornou uma pessoa mais generosa, livre, altruísta e com um espírito de missão... com amor as crianças aprendem felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, L. (2009, maio). Educação alimentar pré-escolar- projeto “saber comer para bem crescer”. *Revista Nutrícias*, (9), 16-19. Consultado a 14 jun. 2018. Disponível em <http://www.apn.org.pt/documentos/artigos/Doc280.pdf>

Afonso, L. & Macedo, S. (2009, maio). Educação do curriculum escolar básico do 1.º ciclo – manuais escolares e a acção do professor. *Revista Nutrícias*, (9), 40-43. Consultado a 14 de jun. 2018. Disponível em <http://www.apn.org.pt/documentos/artigos/Doc285.pdf>

Andrade, M. I. (1995). *Educação para a saúde. Guia para professores e educadores*. Lisboa: Texto Editora.

Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche. Princípios e práticas ancorados em prespetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (Cap. I, pp.29-71). Porto: Porto Editora.

Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (2017). *A obesidade infantil é um problema sério para a saúde das crianças*. Consultado em 9 jan. 2018. Disponível em <http://www.apcoi.pt/>

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências.

Canavarro, A. P. (2011). *Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios*. Consultado em 27 dez. 2017. Disponível em <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4265/1/APCanavarro%202011%20EM115%20pp11-17%20Ensino%20Explorat%C3%B3rio.pdf>

Canavarro, J. M. P., Pereira, A. I. F. & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carvalho, A. & Carvalho, G. (2006). *Educação para a saúde: Conceitos, práticas e necessidades de formação*. Loures: LUSOCIÊNCIA – Edições Técnicas e Científicas.

Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da educação.

Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação: Uma inovação interessante?*. Porto: Porto Editora.

Costa, R. N. (2008, maio). O trabalho de projecto como estratégia para a promoção da educação alimentar. *Revista Nutrícias*, (8), 4-13. Consultado a 14 jun. 2018. Disponível em <http://www.apn.org.pt/documentos/artigos/Doc288.pdf>

Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII 82), 355-379. Consultado em 24 jan. 2018. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Craveiro, C., Pinheiro, A., Silva, B., Neves, I., Cunha, I., Pequito, P. & Oliveira, C. (2010). Estudo sobre a qualidade da prática pedagógica em instituições cooperantes de estágio. In *Cadernos de educação de infância*, Lisboa: APEI, (89), 42-47.
- Cros, F. (2000). Evolution des conceptions de la pédagogie différenciée en France. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.), *Diversité et différenciation en pédagogie* (35 - 42). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Dacosta, L. (2014). *Robertices*. Lisboa: Edições ASA.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: INDEA – Instituto de investigação, desenvolvimento e estudos avançados - Instituto Politécnico de Leiria.
- Dias, I. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. Consultado em 27 jan. 2017. Disponível em http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=4418&titulo=Processos%20de%20aprendizagem%20dos%20%20aos%20%20anos:%20contributos%20do%20s%C3%B3cio-construtivismo
- Direção Geral da Educação (2017). *Schools for Health in Europe (SHE) - Escolas Promotoras de Saúde*. Consultado em 9 jan. 2018. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/>
- Direção Geral do Consumidor & Associação Portuguesa de Nutricionistas (2013). *Guia para educadores – Alimentação em idade escolar*. Lisboa: Direção-Geral do Consumidor. Associação Portuguesa dos Nutricionistas. Consultado em 27 jan. 2017. Disponível em http://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN_AlimentacaoIdadeEscolar.pdf
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Faria, T. (2013). Nota de abertura. In M. Oliveira & A. S. Godinho (Coord.), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp.13-15). Leiria: Folheto Edições e Design.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. L. P. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In T. Sarmiento (Org), *Juntos... pela criança na creche!* (Cap. II, pp.57-93). Braga: CNIS.
- Figueiredo, C. A., Nova, E. M. V., Ribeiro, H. G. & Cabral, M. G. (1994). A criança, a alimentação e a escola. *Revista Portuguesa de Nutrição*, Vol. VI (nº2), 5-52.

- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fortin, M. F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (5.ªed). Loures: Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-paricipação: Trabalho de Projecto. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.), *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (47 - 81). Porto: Porto Editora.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Estarreja: Edições Salamandra.
- Janeiro, C. de J. (2017). *Um olhar sobre a Prática de Ensino Supervisionada: as atividades do manual escolar e as atividades propostas pelo professor na construção do conhecimento histórico numa turma de 6.º ano* (Tese de Mestrado). Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.8/2678>
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lencastre, J. A. & Chaves, J. H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista galebo-portuguesa de psicología e educación*, 10 (8). 2100-2105.
- Letria, J. J. (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Areal Editores.
- Loureiro, I. (1999). A importância da educação alimentar na escola. In L.B. Sardinha, M.G. Matos & I. Loureiro(Eds.), *Promoção da saúde: modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo* (57 - 84). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Luís, J. A. S. F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num contexto de Pedagogia-em-Participação* (Monografia de Doutor em Didática e Formação não editada). Disponível em <https://ria.ua.pt/handle/10773/13853>
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2000). Diferenciação pedagógica: preocupações e dificuldades dos professores. In Estrela, A. & Ferreira, J. (Org.), *Diversité et différenciation en pédagogie* (294 - 303). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.
- Matos, A. J. (s.d.). *Enciclopédia geral de educação – 6: Educação para a saúde*. Alcabideche: Oceano Grupo Editorial.
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplina do ensino básico: Ciências da Natureza*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 27 jan. 2018. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esauade/educacao_alimentar_em_meio_escolar.pdf

Monteiro, C. C. (2003). Alimentação saudável. *Visão*, 1(550), 3-5.

Morais, A. M. & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104. Disponível em http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2007_fazer_investigacao.pdf

Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Amaia Inglesias.

Nunes E. & Breda J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde. Consultado em 24 jan. 2018. Disponível em http://www.educacaotorresvedras.com/ficheiros/varios/manuel_para_alimentaa_aao_saudavel_em_jis.pdf

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *A escola vista pelas crianças* (Cap. I, pp.11-30). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (Cap. I, pp.11-27). Porto: Porto Editora.

Papalia, A., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8.ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pereira, M. I. V. R. (1994). *Ensino da dança na escola: reconstrução e aplicação do reportório expressivo infantil*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, M. I. V. R. (s.d.). *Ensino da dança*. Consultado em junho 14, 2018. Disponível em Plataforma eLearning: https://ead.ipleiria.pt/2017-18/pluginfile.php/311169/mod_resource/content/1/MestJInf_DidDanca_201718_1docApoio.pdf

- Pereira, L. A., Graça, L. & Carnin, A. (2014). Modelos de formação para o ensino da escrita em Portugal e no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador*, v. 23, n. 41, p. 129-137.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M. A. (Org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (65 - 94). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinho, A. M., Cró, M. L. & Dias, M.L.V. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 109-125. Consultado em 2 fev. 2017. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1799/1161~>
- Pinho, I., Rodrigues, S., Franchini, B., & Graça, P. (2015). *Padrão alimentar mediterrânico: Promotor de saúde*. Lisboa: Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável. Direção-Geral da Saúde. Consultado em 25 jan. 2018. Disponível em http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/activeapp/wp-content/files_mf/1455296179Padr%C3%A3oAlimentarMediterr%C3%A2nico_Promotordesa%C3%BAde.pdf
- Pinto, M. O. (2010). Desenvolver Competências em Língua. In Sousa, O. C. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver competências do oral no 1.º ciclo* (15-32). [s.l.] Edições Colibri.
- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI(Ed.), *O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., & Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *GEDEI - Infância e Educação: Investigação e Prática*, (1), pp. 85-106.
- Proença, M. C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Razuck, R. C. S., Fontes, P. G. & Razuck, F. B. (s.d.). *A Influência do professor nos Hábitos Alimentares*. Consultado em 9 fev. 2018. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/resumos/R0048-2.pdf>
- Reis, P.R. (2008). *Investigar e descobrir- atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ruivo, J. & Mesquita, H. (2013). A escola na sociedade da informação e do conhecimento. In Ruivo, J. & Carrega, J. (Org.), *A escola e as TIC na sociedade do conhecimento* (11 – 28). Castelo Branco: RVJ – Editores.
- Saint-Exupéry, A. (2016). *O principzinho*. Porto: Assírio & Alvim.
- Santos, A. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2000). *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2010). Desenvolver Competências em Língua. In Sousa, O. C. & Cardoso, A. (Eds.), *Aprender a escrever textos: procedimentos de reescrita* (95-110). [s.l.] Edições Colibri.
- 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).
- Silva, T. S. (2002, maio). Educação, educação para a saúde e educação alimentar. *Revista Nutricias*, (2), 24-30. Consultado a 14 jun. 2018. Disponível em <http://www.apn.org.pt/documentos/artigos/Doc346.pdf>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2ª edição. Lisboa: Ed Livros Horizonte
- Sousa, J. (2011). *Obesidade infanto-juvenil em Portugal. Associação com hábitos alimentares, atividade física e comportamentos sedentários dos adolescentes escolarizados de Portugal continental*. Lisboa: Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Org.). (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Triches, R. M. & Giugliani, E. R. J. (2005). Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares. *Rev. Saúde Pública*, 39 (4), 541-7. <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n4/25523.pdf>
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA. Consultado em 26 dez. 2017. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10477>
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Vieira, R. (1998). Quem sou eu e quem os outros pensam que sou? Artigo vivo. Página da educação, (73), 7. Consultado em 27 jul. 2017. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=73&doc=7475&mid=2>

Vygostsy, L.S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, R. A., Rockwell, R. E. & Sherwood, E.A. (1995). *Ciências para crianças*. Lisboa: Horizontes pedagógicos.

Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA. Consultado em 9 jan. 2018. Disponível em file:///C:/Users/Ana%20Catarina/Desktop/A%20escola%20como%20cen%C3%A1rio%20de%20planifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Miguel%20Zabalza%20(1).pdf

Zabalza, M. (2001). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

Zancul, M. S., Precioso, J. & Alves, R. (2017). Educação Alimentar em escolas do Ensino Básico de Portugal. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr.(6), 35-39. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

ANEXOS

ANEXO I – LETRA DA CANÇÃO “SERAFIM ESTÁ SEMPRE CONSTIPADO”.

Serafim está sempre constipado

Música Sofia Ribeiro *Letra* Maria José Mota Ribeiro

Serafim, constipadinho,
Toda a noite ressonava.
Parecia um porquinho
Que a todos assustava.

O nariz sempre a pingar,
A bochecha peganhenta,
Toda a vida a fungar
A ranheta pardacenta.

Dizia que detestava
Alimentos coloridos.
Nem ao menos os provava
Fossem crus fossem cozidos.

**Antes de dizer “não gosto”,
Vinte vezes vou provar.
Antes de gritar “não quero”,
A boquinha vou fechar!**

Disse o médico, então,
Que tinha de se esforçar.
Mudou a alimentação,
Começou a melhorar!

- Afinal, sou pequenito,
Tenho muito que aprender.
Quero ser forte e bonito,
Poder saltar e correr.

- A mamã quer para mim
O melhor, isso é verdade.
Não vou mais armar chinfrim,
Mas fazer sua vontade!

**Antes de dizer “não gosto”,
Vinte vezes vou provar.
Antes de gritar “não quero”,
A boquinha vou fechar!**

Atividade experimental | Tema: Luz

Problema: Será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz?

1. Nesta experiência desafiamos-te a observar um objeto, com a sala iluminada. O objeto colocado junto a janela. Do teu lugar vais tentar observar o objeto através de vários materiais que estão à tua disposição. Regista as tuas observações.

2. Registo das observações (marca um X)

Material	Vejo o objeto		Não vejo o objeto
	Não	Pouco não	
Cartão (transparente/translúcido/opaco)			
Papel (transparente/translúcido/opaco)			
Papel vegetal (transparente/translúcido/opaco)			
Acetato (transparente/translúcido/opaco)			

Nota: ríscas as propriedades que não se aplicam a cada um dos materiais (transparente ou translúcido ou opaco).

3. Completa as frases:

A luz propaga-se em linha Os raios de luz podem atravessar os materiais; mas estes mesmos raios ficam bloqueados pelos materiais como o cartão. Portanto, a não passa igualmente através de todos os materiais.

(Utiliza as palavras: opacos, luz, reta, transparentes para completar as frases)

ANEXO IV – CAPA DO LIVRO “SERAFIM ESTÁ SEMPRE CONSTIPADO” DA AUTORA MANUELA MOTA RIBEIRO.



APÊNDICES

APÊNDICE I – REGISTOS DO DESAFIO DE OBSERVAÇÃO DA PPEI - CRECHE

RDO₂ – REGISTO DA 2.ª SEMANA: 10, 11 E 12 DE OUTUBRO DE 2016

Cá estou novamente, desta vez para contar o que aconteceu num dia desta semana, depois do sono.

A Cat., assim que teve os cuidados higiénicos necessários comigo, deitou-me no catre, acachou-me com o lençol, beijou-me para que o meu sono, que é essencial na vida e afeta tanto o funcionamento do organismo como o seu comportamento fosse mais agradável. “Dormir bem pode significar uma maior disponibilidade para com o meio externo” (Castro, 2003, p.4). Devo dizer, que antes de dormir mexo muito, acabando por adormecer numa posição “um pouco esquisita”, no entanto, a Cat. cita o “papel do adulto, que deve ser o de procurar minimizar dificuldades que o bebé apresenta em aquietar-se para dormir tranquilamente” (Castro, 2003, p.9).

A inquietação é notória, pois deixo o lençol todo do avesso. Verifica-se depois de alguma leitura que a autora refere um outro autor que destaca a “resistência ao sono, com quadros comportamentais de inquietação, rabugice, choro ou insónias (Castro, 2003, p.9 cita Estivill, 2000). Pois assim que acordo, a Cat. observa o movimento de espreguiça, sorri para mim, tornando o meu acordar feliz, dinâmico, carinhoso e que levará a um brincar/interação com outra disposição. Também confirmo a afirmação da autora, quando diz que “ao longo da idade, o bebé apresenta uma diminuição progressiva do tempo de sono que se constata, não pela redução da quantidade de sono, mas pela regulação dos ciclos de sono, com os ciclos de vigília. (Castro, 2003, p.12 cita Gesell, 1979). Isto é, já sou dos primeiros a acordar. Vou descrever o que se passou, assim que acordei:

No catre sentado, de chupeta na boca, de “dô-dô” na mão, estico o braço e tiro um livro que está na prateleira de um armário que se encontra junto ao meu catre. Folheio o livro, *Os três porquinhos*, quando surge o som de um avião no exterior, fico parado e olho para a Cat. e digo “iã-iã, oh, iã” e aponto para o teto. A Cat. levantou-se, veio para perto de mim, sentou-se no chão e disse-me “é um avião!”.

Começo a mostrar à Cat. o livro e apontar para algumas personagens, sorri espreguiçando, estava contente. A Te. e a So. vieram para junto do meu carter, pois também queriam ver e ouvir a história. Descubro que Watson, desenvolve a sua teoria do comportamento, afirmando que a “resposta do indivíduo a um dado estímulo do ambiente e que o comportamento humano seria o resultado de reflexos inatos e condicionados.” (Tavares et. al., 2007, p.109) A história dos 3 porquinhos e do lobo mau tinha imagens interessantes, pois eu consegui identificar o lobo quando a Cat. perguntou: “T., onde está o lobo?”, e eu respondi apontando: “oobo-obo”, não sabia onde estava o porco, mas quando ela me disse, já sabia identificar dizendo “poco”, também me perguntou como ele fazia, mas eu não sabia. No entanto, a Cat. fez o som do porco, e a partir daí já sabia fazer “roro-rrorro”, inclusive a Te. e a So. Não me posso esquecer de dizer, sei como o carro faz “pó-pó”, pois apontei para um brinquedo na sala e soube fazer novamente através de holófrases. Importa referir “a aprendizagem como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamentos relativamente estável. (Tavares & Alcatrão, 2002 citado por Tavares et. al., 2007, p.108)

Referências bibliográfica:

Castro, M. I. R. (2003). *Cantar aos bebés* - Das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Tavares, J. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

RDO₅ – REGISTO DA 5.ª SEMANA: 17, 18 E 19 DE OUTUBRO DE 2016

Na quarta-feira, dia 19 de outubro, depois de lanchar, mudarem a minha fralda, limparem a minha cara e mãos, fui finalmente brincar.

A minha sala tem brinquedos, uma piscina de bolas, um tapete, um leitor de CD, livros, entre outras coisas mais. No entanto, por volta das 16h:45m, enquanto brincava com a Te., a Cat. estava com um “balde amarelo” pequeno na cabeça e a cantar. Fui de imediato ter com a Cat., pois estava sentada no tapete a brincar sozinha. Sentei-me à sua frente, entre as suas pernas e comecei a apontar com o dedo indicador para a minha cabeça, também estico a mão para alcançar o “balde amarelo” que a Cat. tinha na sua cabeça. A Cat. perguntou-me “o que queres?”, eu novamente aponto e estico o braço para o “balde amarelo”, “*queres o balde amarelo?*”, afirmou “*queres brincar comigo!*”, eu sorri, ainda me perguntou se queria ajuda, colocando o “balde amarelo” na minha cabeça e aprovando a brincadeira, fiquei um pouco surpreendido por a Cat. estar feliz pela brincadeira, sorri, pois através da exploração de objetos transversalmente ao brincar (*imagem 1*).



Imagem 1- Fotografia elucidativa do momento

Com este momento, quero salientar que a criança apreende o mundo por meio das relações e interações que faz com as pessoas, com seus pares (criança/criança), ou seja, na relação com o outro, é também na relação com o adulto (pessoa mais experiente) que a criança aprende. Registrando as palavras de Sarmiento (2016), a “educadora deve proporcionar à criança o contacto com novas experiências (...) apoiando as ações que ela vai realizando. Esta necessita de contactar diretamente com as coisas para construir os seus conhecimentos:” A autora ainda cita Hohmann e Weikart (2004, p.19), “que o conhecimento não provém, nem dos objetos, mas sim das interações entre a criança e os objetos.”

Por fim, faço minhas as palavras de Sarmiento (2016, p.74), quando cita: “a educadora deve apoiar a ação das crianças, ser companheira de brincadeiras, estar permanentemente atenta e estabelecer cumplicidade.”

Referência bibliográfica:

Sarmiento, T. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: CNIS.

RDO₆ – REGISTO DA 6.ª SEMANA: 24, 25 E 26 DE OUTUBRO DE 2016

Início com uma citação de Post & Hohmann (2003, p.40), onde referem que “os bebés e crianças aprendem como se desenvolvem relações sociais quando se envolvem” numa experiência-chave, destaco o como estabelecer relações com outras adultas.

No dia 25 de outubro, terça-feira, enquanto brincava livremente por volta das 11h15min., comecei a chamar a A., a Cat., para mim é mais fácil dizer: “Nana, Nana!”. Caminhei por todo o espaço da sala e não a encontrei: “Nana, Nana!” até que finalmente ouvi a sua voz dizer: “Estou aqui T.!", estava no fraldário a mudar a fralda do Mi.

A Cat. baixou-se e olhando nos meus olhos perguntou: “O que foi T.?", eu estico o braço esquerdo, pois a comer também gosto mais de o utilizar, e com o polegar e indicador unidos, digo: “Caco, caco!”, ela perguntou-me “T. tens um macaco?”, “im”, esperei um pouco, pois a Cat. disse-me: “espera, vou buscar papel higiénico para limpar os teus dedos!”. Eu esperei, limpou-me os dedos que tinham o “caco” que tirei do nariz, “já podes ir brincar!”, deu-me um beijinho, virei as costas e fui para a sala de atividades.

No entanto, às 16h45min. chamei novamente “nana, nana!”, pois tinha encontrado na sala um pedaço de papel higiénico. A Cat. estava novamente no fraldário, baixou-se, olhou para mim e perguntou-me. “o que foi?”, respondi “oh!”, estico o meu braço esquerdo, abro a minha mão e mostro o que tinha encontrado, um

pedaço de papel higiênico, a Cat. segurou-me o papel dizendo “Obrigada, vou por no lixo!”, eu viro as costas e caminho em direção à sala de atividades.

Esta narrativa tem o pressuposto de pensar quanto à educação na creche que verdadeiros valores precisam ser abordados, não no sentido da imposição, mas no da construção. Toda a criança está em processo de constante aprendizagem, porém, ela será um ser privilegiado e mais seguro se a bagagem de conhecimento for de também de boas maneiras, em sua existência.

Os valores motivam o comportamento e a atividade entre adulta-criança; criança-adulta; criança-criança; relações sociais. Baseado em observações feitas, surgiu a necessidade de refletir, Brazelton (2005, p.389) refere “sobre as regras e as boas maneiras, que podem ser decididas quais é que têm importância e quais não têm. As crianças seguem o modelo que lhes transmitimos.” Que são essenciais para um bom convívio escolar, familiar e social.

Visando construir um ser capaz de melhorar o mundo em que vivemos, sente-se a necessidade de atuar de forma mais eficaz no que concerne à aprendizagem das boas maneiras, pois com esta ação estaremos colaborando para a existência de crianças mais íntegras e saudáveis, pois é “na primeira infância que as crianças começam a aprender as regras e as boas maneiras, embora grande parte dos adultos não tenham consciência de que estão ensinar-lhes estas lições”. (Brazelton, 2005, p.389).

Se os quatro pilares da educação para o século XXI: o aprender a ser, o aprender a conviver e o aprender a fazer e o aprender a conhecer, nada melhor para pensar que o momento narrado anteriormente refira a forma de como transmitir o prazer das boas maneiras, Brazelton (2005, pp.391, 392) destaca um exemplo muito interessante: “se disserem «desculpe!» no supermercado, quando sem querer deram um encontrão a alguém, a criança aprenderá esse comportamento. (...) Uma criança que está habituada a ser delicada no seu quotidiano tem mais possibilidades de enfrentar com sucesso qualquer situação não usual, (...) quando conseguir, devemos reconhecer, pois fará com que ele se sintam bem consigo.”

Narrei estes dois momentos por considerar a autoestima das crianças precisarem de um olhar especial, isto é, as “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.” (Post & Hohmann, 2003, p.40).

Referências bibliográficas:

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brazelton, T. Berry (2005). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.

RDO₈ – REGISTO DA 8.ª SEMANA: 7, 8 E 9 DE NOVEMBRO DE 2016

8 de novembro de 2016:

Neste dia, estava o D. a brincar com um livro quando decidi querer o mesmo livro. Aproximo-me do D. que estava sentado no tapete, decido retirar o livro com uma mão, colocando a outra, apoiada à parede. O D. com as duas mãos e mantendo-se sentado puxa o livro e chora. Eu resolvi acertar-lhe com uma mão na cabeça, repetindo o mesmo movimento, fazendo com que o D. chore ainda mais. A Cat. observa a ação e aproximou-se quando a situação se descontrolou. A Cat. entendeu, acalmando primeiramente o D. e depois a mim. Explicou-me que o D. quem tinha o livro, teria de esperar pela minha vez. A Cat. achou que a melhor forma para “sentir” o pedido de desculpas seria pedir-me para fazer “miminhos e festinhas” ao D., construindo assim o valor da amizade.

Post e Hohmann (2003, p.89), cita que “quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecerem uma continuidade para esse apoio.”

Como aprendizagem, o episódio descrito reflete que um dos passos para resolver conflitos entre crianças pequenas, manter-se neutro em vez de tomar partido e reconhecer ambos os sentimentos das crianças não foram tidos em conta. Isto é, a partir da minha observação, tomei partido de quem tinha primeiro o livro, não tentei ser neutra, apenas os sentimentos da criança que chorava foram importantes “culpabilizando” o

T. da tristeza do colega. Reconheço a necessidade do educador posicionar-se entre as crianças a seu nível desenvolvendo a confiança entre educadora e seus pares para construir valores como a amizade.

Referência bibliográfica:

Post, J. & Hohmann (2003). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RDO₉ – REGISTO DA 9.ª SEMANA: 14,15 E 16 DE NOVEMBRO DE 2016

16 de novembro de 2016

Neste dia, de manhã fomos brincar para o espaço exterior.

Temos uma lagarta, onde podemos passar por dentro e sentarmo-nos por cima.

Enquanto a Cat. nos observava e ajudava outras crianças que queriam subir para a lagarta, resolvi que queria ir também para cima da lagarta. Não peço ajuda e vou tentando escalar, trepar, mas escorrego. Até que descubro que a lagarta tem uns buracos, onde coloco o meu pé direito e com as duas mãos “abraço a lagarta”, estico os braços para subir, no entanto escorrego, (*imagem 1 e 2*), encontro-me na parte do meio da lagarta. Continuo persistente, pelo menos quatro vezes, ora troco de buraco ou troco de pé...mas nada consigo. Vou para o outro lado da lagarta, (*imagem 3, 4 e 5*), mais junto da cauda, coloco um pé esquerdo num dos buracos, a mão direita na cauda e a mão esquerda na parte de cima da lagarta. Com o pé esquerdo a suportar o peso do meu corpo, a minha mão direita a puxar e a mão esquerda a segurar consegui finalmente trepar a lagarta, (*imagem 6, 7, 8 e 9*), e sentar-me em cima, (*imagem 10*).

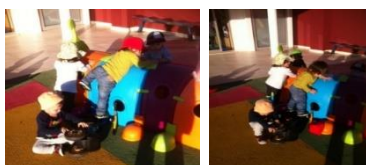


Imagem 1 e 2- Fotografias do T. a subir a lagarta.

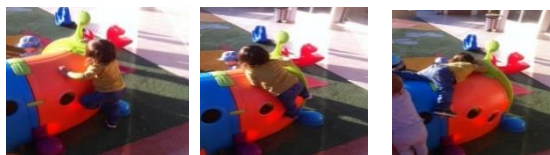


Imagem 3, 4 e 5- Fotografias do T. a subir a lagarta do outro lado.



Imagem 6, 7, 8 e 9- Fotografias do T. a conseguir escalar a lagarta.



Imagem 10- Fotografia do T. em cima da lagarta.

A brincadeira livre permite momentos de aprendizagem para a criança, entre pares e/ou com o adulto. Brazelton (2005, p.192) menciona que “todos os aspetos da brincadeira, a qual segundo dizia Montaigne, é «o ato mais sério da criança», revelam o seu estado de maturidade. Através dela podemos apreciar o grau de consecução, de capacidades motoras e de desenvolvimento emocional”.

O momento descrito e fotografado por me parecer interessante quanto ao processo de observação e avaliação, permitiu-me enquanto observadora, uma conceção da lateralidade, a criança observada, quando experimenta subir de um lado com o pé direito e quando inverte a posição, procurando num outro lado da

lagarta, utilizando o pé esquerdo conseguir escalar a lagarta atingindo o seu objetivo, a meu ver, subir para cima da lagarta, como se veio verificar ao longo de todo o processo, a meu ver demonstra que existe uma intencionalidade bem definida quando utiliza a sua lateralidade, dominando a sua força o seu lado esquerdo, “as crianças destras alcançam os brinquedos com a mão direita (...) se a sua lateralidade não estiver bem definida, e usarem as duas mãos de igual modo, (...) poderá vir a interferir com a sua lateralidade” (Brazelton, 2005, p.214). É importante destacar: “A brincadeira continua a ser a maneira mais poderosa de a criança aprender. Ela pode experimentar muitas situações e ações diferentes para descobrir quais resultam melhor” (Brazelton, 2005, p.208).

Pareceu-me haver autonomia, pois nunca recorreu à ajuda da adulta nem foi orientado para que fosse fazer o que acabou por conseguir, subir para cima da lagarta, “as relações que a criança desenvolve com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência de bem-estar da criança, desde que os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimento, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos e partilhem o controlo com elas” (Hohmann e Weikart, 2004, p.603 citado em Sarmiento, 2016, p.72).

Ainda saliente a imitação, a adulta envolveu-se na brincadeira, colocando algumas crianças que depois de algumas tentativas não conseguiram subir, colocando-as em cima da lagarta, despertando a curiosidade da criança em fazer sozinha. Bower (1976, p.38) “indica os apetos sociais da imitação infantil, a maneira pela qual os adultos e as crianças se tornam «encantadamente envolvidos entre si quando brincam de imitação” citado em Papalia e Olds (1981, p.147).

A brincadeira livre no espaço exterior permitiu diferentes momentos na rotina, “a educadora deve proporcionar à criança o contacto com novas experiências de acordo com as intenções educativas, orientar, facilitar as novas descobertas, dando liberdade à criança de sentir, ver, observar, provar, manipular, apoiando as ações que ela vai realizando” (Sarmiento, 2016, p.72).

Referências bibliográficas:

Brazelton, T. Berry (2005). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D.; Olds, S. (1981). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

Sarmiento, T. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: CNIS

APÊNDICE II – REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA PPEI - CRECHE

RO₁₄ – REGISTO DA 14.^a SEMANA: 19 E 20 DE DEZEMBRO DE 2016

No dia 20 de dezembro, às 16 h 22 min, no chão da sala, enquanto brincava com o J. L., e vejo a sapatilha do J.. Encontrava-me sentada com as pernas ligeiramente afastadas e o corpo ligeiramente inclinada para a frente. Com a mão direita seguro na sapatilha. Com as duas mãos alongo a sapatilha com a ajuda dos dedos das mãos (*imagem 1*), tiro o velcro da sapatilha com a mão esquerda. Com a mão direita puxei a pala da sapatilha para trás. Olho para o pé direito que está descalço e tento colocar a sapatilha no pé do J. L.. Inclinando-me sobre esta, pressionando com as duas mãos a sapatilha no pé com a ajuda dos cinco dedos (*imagem 2*), sendo que o dedo polegar se encontrava oposto aos restantes dedos. Repetindo o movimento por três vezes (*imagem 3 e 4*), desistindo (*imagem 5*),

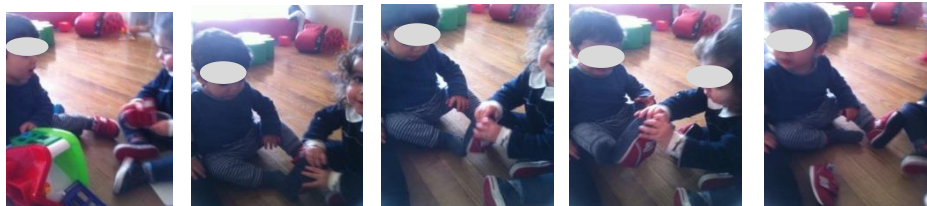


Imagem 1 – Agarrar na sapatilha

Imagem 2 – 1.^a tentativa de colocar a sapatilha

Imagem 3 – 2.^a tentativa de colocar a sapatilha

Imagem 4 – 3.^a tentativa de colocar a sapatilha

Imagem 5 – Sofia decide ir brincar

No momento descrito, foram observadas diferentes aprendizagens. A S. revela processos de aprendizagem que envolvem uma aquisição, seja ela de comportamento ou de conhecimento. Sendo assim, podemos dizer que a aprendizagem é comportamental e cognitiva. É bom ressaltar que as teorias mais atuais acerca do desenvolvimento infantil consideram o construtivismo de Jean Piaget, que valoriza o interesse da criança, dar espaço para curiosidade e para a experimentação. Quanto ao desenvolvimento cognitivo passa antes pela história do indivíduo, que repete o adulto, produzindo de forma contínua, a criança constrói interagindo com o meio. O momento narrado valoriza a ação da criança que conhece e produz o conhecimento (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007).

A criança demonstra que já consegue procurar objetos desaparecidos e apresenta movimentos repetitivos, ligados à experimentação por ensaio e erro. A criança atua sobre o objeto e fica observando, desenvolvendo a capacidade de “resolver problemas” com a experimentação feita na prática. A criança começa a ter uma noção mais integrada do próprio corpo, através do corpo do outro, comparando-o com o seu. Quanto ao desenvolvimento motor, o controlo das mãos é mais fino, sendo capaz de segurar num (brinquedo, sapatilha, ...), a criança domina alguns movimentos finos, como a pinça com os dedos e o polegar. Consegue escolher, segurar, pôr ou tirar e senta-se sem ajuda e por iniciativa própria. Tem mais força muscular e controlo sobre os seus movimentos, que usa para explorar e satisfazer a curiosidade, utiliza os membros para se movimentar, rolando para trás e para frente. Suporta grande parte do seu peso nos membros superiores e inferiores, senta-se direita, sem apoio. Consegue alcançar e agarrar o que quer ou a posicionar-se no chão para brincar, transfere o objeto de uma mão para a outra e a visão e a coordenação olho/mão encontram-se próximas da do adulto (Post e Hohmann, 2003).

Referências bibliográficas:

Post, J. & Hohmann (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tavares, J. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

APÊNDICE III – REFLEXÕES SEMANAIS DA PPEI - CRECHE

RC₃ – REGISTO DA 3.^a SEMANA: 3 E 4 DE OUTUBRO DE 2016

Mais uma semana de aprendizagens no *J. do F.*, em Prática Pedagógica Educação de Infância- Creche, nos dias 3 e 4 de outubro.

Surge a necessidade e o parecer oportuno, de refletir sobre alguns episódios. Momentos onde começo a “encaixar” com a teoria adquirida na prática, pois até então existiam muitos “porquês”. Chamo a criança, não vem até mim? Digo para parar quando está a fazer algo inapropriado, e ela não para? Peço para partilhar o brinquedo com a sua colega, amiga de sala, mas não o faz?

Primeiramente, importa saber que as crianças de acordo com a teoria construtivista, segundo Piaget o desenvolvimento está no estágio *sensório-motor* (0 a 2 anos).

A cena seguinte é exemplificativa de uma atividade intelectual é de natureza sensorial e motora:

D. tem 17 meses e está sentado, num tapete a explorar o livro que trouxe de casa. Obviamente que ele está a gostar muito da experiência. Ele mexe, sente, desgosta as folhas do livro, sorri enquanto o faz. A certa altura a S., com 18 meses, tenta puxar o livro. D. não deixa, olha para a S. e grita. S., com gritos e choro, puxa novamente e olha para o adulto. Ambos querem o livro!

Nesta situação, foi para mim que S. olhou, pois estava sentada no chão com outras crianças. A minha forma de agir, foi levantar e dirigir-me até aos dois para resolver da melhor forma, aplicando conhecimentos adquiridos até então.

Inicialmente, respeitei ambas as crianças, pois tem sentimentos e necessitam de os expressar quando as suas emoções são postas à prova, acalmando e tirando o livro, dizendo com uma voz serena “Calma!”, seguidamente, explicar à S. que o livro é do D. “S. o livro é do D., ele trouxe de casa!”, enquanto isso, D. escutava. Importa referir, que me encontrava de joelhos a falar com os dois. Continuando, peço à S. para se sentar ao lado do D., já calma, S. senta-se ao lado de D. “S., já passou! Estás mais calma” – Limpo as lágrimas, concerto o cabelo. “Como queres o livro e o livro é do D., senta-te aqui, ao lado do D. para lerem juntos! Senta aqui!”, coloco a palma da minha mão no tapete ao lado do D.. Giro, foi ver o D. a observar e escutar atentamente a conversa que estava a ter com a S.. Finalmente, quando D. e S. encontravam-se mais calmos, devolvo o livro colocando ao meio dos dois, dizendo “O D. e a S. estão a ler uma história juntos, são amigos!” e afasto-me para junto de outras crianças.

Pouco tempo depois, procuro saber como convivem, vejo D. a levantar-se e a deixar a S. a permanecer com seu livro. S. por sua vez, a certa altura, procura-me através do olhar e utiliza holófrase “ tá-tá” para dizer que já tinha terminado a sua leitura, levanta-se e vai procurar outro brinquedo que lhe desperte atenção.

Neste estágio inicial, a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora: a criança percebe o ambiente e age sobre ele. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento. Contudo, o que vejo, na experiência relatada anteriormente, e na proximidade das idades com os 2 anos, as crianças poderão já estar no 2º estágio? Pré-operatória (2 a 6 anos). Pois neste, Piaget salienta como uma das características desse período, em relação ao 1.º, o egocentrismo (incapacidade de se colocar no ponto de vista do outro). (Papalia, 1981) Os autores Cruz e Fonseca (2002, p.43, cita Fontana, 1995), referem o egocentrismo, por uma falta de habilidade para ver o mundo sem ser do seu ponto de vista subjetivo e autocentrado; a centralização envolve o orientar a atenção apenas para um aspeto ou situação ignorando os outros, mesmo estes sejam relevantes; a irreversibilidade é definida como incapacidade para voltar para trás, de regresso ao ponto de partida.

Quanto mais reflito, pesquiso e leio, numa procura incessante para enquadrar o estágio certo, devo dizer, que mais confusa fico. Espero estar assertiva na minha conclusão, quando equiparo a cena descrita anteriormente com o 1.º estágio *Piagetiano*. Onde a criança repete ações não apreendidas em virtude do resultado satisfatório que as acompanha. Já não se trata de um ato puramente reflexo.

Referências bibliográficas:

Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação Cognitiva e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D.; Olds, S.; & Feldman, R. (1981). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

RC7 – REGISTO DA 7.ª SEMANA: 31 E 2 DE NOVEMBRO DE 2016

A presente reflexão tem como objetivo analisar e refletir sobre a planificação e conseqüente intervenção da prática educativa que ocorreu no dia 31 de outubro e 2 de novembro, apenas dois dias, pois no dia 1 de novembro foi feriado nacional. Neste sentido, apenas irei refletir sobre o dia 2 de novembro, dia da minha intervenção, destacando a leitura.

Segundo a planificação, a proposta educativa consistiu no seguinte:

O grupo de crianças sentou-se no tapete. Primeiramente deu-se uma bolacha por cada criança, referindo o seu nome, permanecendo em círculo, cantou-se a canção do “Bom dia”, as crianças observam, ouvem e cantam (com gestos, ...).

De seguida, leitura da estória “Quem Será o meu Jantar?”, anexo 1, com recurso a um fantoche de colher de pau, a um paralelepípedo de esferovite, onde as personagens estavam desenhadas que auxiliaram e ilustraram a estória enquanto estava a ser contada.

Por fim, informam-se as crianças [que os animais da quinta ficaram muito felizes, por não serem comidos pela raposa e resolveram comemorar, dançando e cantando a música “A quinta do tio Manel”]. Permitindo associar onomatopéias referentes aos sons emitidos por animais da estória: ovelha (Balir), boi (muge), pato (grasna) e galinha (cacareja) através da audição e movimento/expressão da música “A quinta do tio Manel”. Uma vez ouviram sentados em roda, na segunda vez, de pé.

Neste dia, apesar de não estar planificado, fomos informadas com antecedência que o fotógrafo iria estar na escola a fotografar todas as crianças, como tal, a planificação não preenchesse o tempo que para ela está destinada. E assim foi, as crianças usufruíram da experiência que estava planificada, sem correrias, aconteceu como se de um dia “normal” se tratasse.

No âmbito do Projeto Educativo da Creche “Quando o baú abrir, que estória irá surgir?”, pretende-se explorar, os animais da quinta. Recorro a recursos, anexo 2, para contar e dinamizar a estória “Quem Será o meu Jantar?”, de Claire Freedman com ilustrações de Nick East.

Quero destacar a importância da leitura nas idades de creche, de acordo com Sarmiento (2016, p.47), “desenvolve a inteligência e a imaginação, a enriquecer o vocabulário, a linguagem e alargar o seu conhecimento do mundo em seu redor.” De fato, para este grupo de crianças, com 1 ano, a leitura está muito presente. De duas em duas semanas, explora-se a estória permitindo que os adultos façam as conexões necessárias para desenvolver aprendizagens nos diferentes domínios.

A mesma, ainda refere: “permite às crianças conhecerem-se a si próprias e aos outros, assim como promover o estreitamento de laços afetivos, (...) com outros adultos e com outras crianças.”

Para preparar a minha intervenção, li a estória inúmeras vezes, no entanto verifico que a ilustração era um pouco confusa para este grupo de crianças (1 ano de idade). Para conseguir a atenção do grupo de crianças, decido criar um recurso com os quatro supostos animais que a raposa iria tentar comer, anexo 3. A raposa, como sendo a personagem principal desta estória, elaboro um fantoche de colher de pau, tendo atenção a cores, expressividade, traços mais “representativos do real”, anexo 4.

Início a exploração da proposta educativa, “Quando o baú abrir, que estória irá surgir?” a sair do baú, mostro a estória (capa, contracapa, páginas,...) deixo no centro da roda, recorrendo ao suspense, espreito para o baú e olho para o grupo, realizo o movimento cerca de três vezes. Lentamente, surge a raposa de dentro do baú, o grupo de crianças, de olhar surpreso ficam atentos a ouvir a estória. No entanto, duas crianças começam a chorar, mostrando medo pelo fantoche da raposa. A minha estratégia passou por tentar desviar o olhar da raposa dessas crianças e segurando na mão da que estava mais próxima de mim, acalmado-a. Apenas uma, por estar distante do meu lugar na roda, não consegui acalmar, só com a ajuda da J. (auxiliar da educadora cooperante).

Sabíamos que a estória escolhida, não era apropriada para este grupo, no entanto esse era o desafio, como transformar a estória mais ajustada a estas crianças. Segundo Einon (2005, citado por Sarmiento, 2016, p.48), “os livros de imagens onde as crianças mais pequenas gostam (...) devem ter o mínimo de texto possível e ter imagens apelativas para que estas possam seguir a história, caso contrário ser-lhes-á difícil fazê-lo.”

Como tal, os recursos elaborados e utilizados, anexo 3 e 4, foi uma mais valia para que as crianças conseguissem observar a estória, isto é, no decorrer da estória as personagens surgiam e a raposa interagia tanto com as crianças como com os animais “que queria comer”.

Curioso, mas Sarmiento (2016, p.49), apresenta um “estudo longitudinal sobre a aquisição da literacia, citando Gordon Wells (1986) onde verificou que os melhores leitores tinham ouvido cerca de 6000 histórias entre o nascimento e os 5 anos de idade”.

Sendo assim, ainda posso ultimar com as palavras de Sarmiento (2016, p.49) que quanto mais cedo a introdução e exploração de leitura com as crianças, mais cedo e com mais facilidade elas se integram no mundo que as rodeia.”

Referências Bibliográficas:

Freedman, C. (2012). *Quem será o meu jantar?*. Estoril: Minutos de Leitura.

Sarmiento, T. (2016). *Juntos... pela criança na creche!* Braga: CNIS

RC₁₅ – REGISTO DA 15.ª SEMANA: 4, 9, 10 E 11 DE JANEIRO DE 2016

A presente reflexão surge na sequência da prática realizada no contexto de Creche.

Ao longo dos tempos, a forma como o ato de brincar é encarada pela sociedade tem vindo a transformar-se. Ainda no séc. XIX o brincar era visto como uma perda de tempo, e até como algo sujeito a reprovação. Após a intervenção teórica de alguns reformadores sociais e educadores, como Owen (Reino Unido), Pestalozzi (Suíça), Froebel (Alemanha), Steiner (Áustria) e Montessori (Itália), esta noção veio a sofrer uma progressiva e profunda alteração (Moyles, 2006). Uma visão da criança como um ser mais puro, com comportamentos espontâneos naturalmente bons, salvaguardado das vicissitudes da vida e, portanto, digno de ser protegido. Assim, o brincar espontâneo passou a ser valorizado como uma fonte de aprendizagem pedagógica natural. Moyles (2006) refere o período de 1930 a 1970 como um momento relevante para a valorização do brincar, já que, durante este período, o brincar espontâneo passou a ser “visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e do seu desenvolvimento criativo e pessoal” (Moyles, 2006, p.29).

Verifiquei que durante a minha prática pedagógica, em todos os momentos ocorreram interações entre o mundo e o meio em que a criança vive, ocorrendo uma aprendizagem significativa e importante durante o brincar. Presentemente, o brincar, em si, prende uma multiplicidade de variantes consoante o tipo e a complexidade da atividade que a criança lhe imprime, surgindo, assim, um brincar espontâneo ou livre, um brincar construtivo, o brincar de faz-de-conta, o brincar dramático, o jogo simbólico, entre outros. A exploração de diferentes mundos, a par de uma capacidade inesgotável de reinventar e reconstruir ambientes, personagens, objetos e materiais, levam a que seja quase impossível dissociar o brincar da criatividade. Malaguzzi (citado em Edwards et al., 1999, p.87) refere-se à criatividade como fruto da experiência diária, considerando que esta “parece emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido”.

O autor considera a criatividade não como uma faculdade mental alheada do processo cognitivo, mas uma característica própria do modo de pensar, conhecer e escolher. Desta forma, Malaguzzi (citado em Edwards et al., 1999, p.87) sugere que a criatividade se expressa através de “processos cognitivos, afetivos e imaginativos” e, através da sua simbiose, a criança adquire a capacidade de prever e de operar no inesperado. Direcionando a criatividade para o trabalho com as crianças, o autor salienta que estas, por não estarem demasiado comprometidas com as suas próprias ideias, são capazes de “explorar, fazer descobertas, mudar os seus pontos de vista, e apaixonar-se por formas e significados que se transformam”, construindo e reinventando continuamente (citado em Edwards et al., 1999, p.86).

Reconheço que para este grupo de crianças, brincar, mostrou que o lúdico é e foi considerado importante fator no processo ensino e aprendizagem. Crianças que anteriormente se deslocavam a gatinhar, a descoberta permitiu nesta fase final da minha prática pedagógica, observar que os momentos de brincar foram muito transmissores, auxiliaram no desenvolvimento motor da criança, começando a caminhar, a deslocar com mais segurança, apresentando uma postura corporal mais vertical, inclusive na aprendizagem, como subir e sair de um triciclo, colocar um chapéu, segurar e chutar uma bola.

Não posso esquecer, no que se refere ao ambiente educativo, Brickman & Taylor (1996) apontam três tipos de ambientes de sala ou recreio: ambientes permissivos, ambientes diretivos e ambientes apoiantes. Destaco, desta forma, e como solução de compromisso, Brickman & Taylor (1996) referem-se à abordagem apoiante como um ambiente mais equilibrado, no qual existe partilha de controlo, e onde liberdade e estrutura se contrabalançam. As adultas sugerem ou originam as atividades, através de uma estruturação das rotinas diárias e da disposição do ambiente e objetos da sala. Por outro lado, as crianças “também participam, tomando as suas próprias decisões sobre os materiais a usar, sobre como os usar e sobre como

prosseguir a atividade” (Brickman & Taylor, 1996, p.19). Estes ambientes são aqueles que se tentou conjugar com o ensino-aprendizagem, com cariz mais ativo na construção do conhecimento.

A criança precisa, pois, de estar na posse da atividade, e o brincar concretiza o controlo da atividade em que está envolvida. Sublinhou-se, aliás, na última década, a aceitação de que um protagonista central para a análise da qualidade é a criança (Moss & Pence, 1994, citado em Araújo & Oliveira-Formosinho, 2004). Moyles (2006) defende ainda que o brincar e a posse da atividade de brincar pela criança levam-na a uma atividade exploratória e envolvimento profundos, originando um apoio e satisfação interiores sem paralelo. Afirma que “por meio do brincar, as crianças podem tentar e tentar novamente até terem sucesso ou decidirem o momento de pedir ajuda, de desistir ou de modificar planos e intenções, sem sentir que essas tentativas foram um fracasso. Estão também a desemaranhar o mundo no seu próprio ritmo, saboreando as novas experiências conforme elas acontecem, reconstruindo-as, revisitando-as” (Moyles, 2006, p.124). Ou seja, para a criança, o ambiente de aprendizagem privilegiado é o próprio ato de brincar, de explorar as dimensões da sua individualidade, através da posse da escolha. E então que forma deverá ter a atuação do adulto? De que forma participa o adulto no brincar e na estruturação e/ou direcionamento da aprendizagem? Alguns autores (Moyles, Edwards et al., Brickman & Taylor) parecem estar de acordo quanto aos benefícios da participação do adulto nos diferentes tipos de brincar. Defendem que o brincar é enriquecido em múltiplos contextos, quando o adulto interage na brincadeira da criança, sugerindo, orientando, ampliando a ação. O ambiente ganha em estímulo, mantendo o interesse e a concentração da criança na mesma atividade, prolongando-a. Ele pode, por exemplo, intervir na “estruturação de áreas de aprendizagem pela seleção de áreas temáticas ou de estímulo” (Moyles, 2006, p.119). Ou participar no brincar, lançando ideias que podem ser usadas pelas crianças e criando obstáculos que, em conjunto, poderão ser ultrapassados. Moyles (2006) fala sobre o aspeto da contradição, ou seja, o adulto pode propositadamente lançar ideias contraditórias, que criem oportunidades de aprendizagem. “As crianças precisam conversar, discutir, persuadir, e valer-se das suas próprias experiências” (Moyles, 2006, p. 117), a fim de ultrapassarem o desafio. Num ambiente de creche, a possibilidade das crianças interferirem no direcionamento das aprendizagens também deverá ser promovida, de modo a que se consigam alcançar elevados níveis de envolvimento, condição essencial para aprender.

Penso que o papel do educador na aprendizagem é como parceiro, trilhar em torno da criança e dos momentos de aprendizagem, que atua na esfera do observador, do ouvinte, alguém que está envolvido na atividade exploratória com a criança, alguém que constitui um recurso a quem as crianças têm livre acesso, para questionar e solicitar.

Assim, coube-me a tentativa de estimular uma ideia, registar as observações, comentários das crianças, refletir, e a partir daí, explorar e pesquisar em co-parceria com as crianças, as possibilidades de compreensão e extensão do tema através da diversidade de materiais, atividades e ferramentas. Existe um outro aspeto a ressaltar quanto ao processo de aprendizagem: o imenso valor da aprendizagem manifesta-se fundamentalmente no processo da ação, e não tanto no aspeto da produção em si. Portanto, é no processo que reside a qualidade da aprendizagem, em detrimento do produto. Moyles (2006, p.99) ilustra este aspeto, referindo que “muitos educadores apressam as crianças a ‘produzir’, quando a alegria, o entusiasmo e a aprendizagem decorrentes de se explorar os materiais primeiro – correr os dedos pela areia, serragem, lentilhas, papel metalizado – têm igual importância”. Malaguzzi (citado por Edward set al, 1999) refere ainda que num contexto de desafio, as crianças demonstram uma capacidade e autonomia próprias de nortear o conhecimento. As crianças assumem assim, um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem. Assim, a criança não deve ser meramente um recetáculo de informações, mas deve-se envolver de maneira ativa na aquisição do conhecimento, focando os seus objetivos e percorrendo o conhecimento de maneira pró-ativa. Esteve presente na grande maioria das intencionalidades educativas, menciono, esta semana, explorar peças de vestuário, luvas, cachecol, gorro, guarda-chuva, as crianças reconheciam pelo nome e para que serviam, usando, deixando de retirar da cabeça o gorro. A rotina diária de brincar para o exterior, usar o chapéu, o gorro, o casaco..., permiti-o observar uma evolução no desenvolvimento motor e na aprendizagem, como nesta altura aplicavam os conhecimentos descobertos.

Referências bibliográficas

Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, n.º 1 (XXII): 81-93.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed.

Moyles, J. R. & colaboradores (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÕES DE REGISTO DE VÍDEO DA PPEI - CRECHE

TRV₁₄ – TRANSCRIÇÃO DA 14.ª SEMANA: 12, 13 E 14 DE DEZEMBRO 2016

Referentes:

- Registo de vídeo
- Descrição narrativa de observação/avaliação do desenvolvimento pessoal e social (1-2 anos)
- Manifestação durante a leitura da estória da proposta educativa
- Data de observação: 12 de dezembro de 2016
- Observador: A. e J.
- Local: Sala de atividades
- Criança: J. L.

No dia 12 de dezembro às 10 horas e 6 minutos, no tapete, o J. L. encontrava-se sentado com as pernas ligeiramente afastadas, o corpo perpendicular às pernas e as mãos a segurar um pedaço de bolacha.

Durante o reconto da estória, o olhar do J. esteve direcionado para a A. e para os elementos de recurso utilizados por esta.

Após alguns segundos, com a mão esquerda, coloca o pedaço de bolacha na boca.

Quando a A. pronuncia a palavra “tartaruga”, o J. vira-se de imediato para trás, olhando para as imagens dos animais pendurados na sala. Logo de seguida, volta à posição inicial.

Quanto à expressão facial, os seus olhos acompanhavam todos os movimentos que a A. realizava.

APÊNDICE V – REFLEXÕES SEMANAIS DA PPEI – JARDIM DE INFÂNCIA

RJI₃ – REGISTO DA 3.ª SEMANA: 13, 14 E 15 DE MARÇO DE 2017

Esta semana pressupõe a tarefa de auxiliar a educadora cooperante na realização das atividades planeadas pela própria. No entanto alguns aspetos assemelham-se à semana passada, isto é, na semana anterior houve participação do grupo nas atividades elaboradas pelas crianças bem como nos momentos de recreio, refeição, preparação para piscina, idas à casa de banho..., dificilmente é possível estar numa sala de Jardim de Infância apenas a observar e recolher dados, sem que haja algum tipo de interação com as crianças, com a educadora e com a auxiliar da ação educativa, surgindo assim a interação, para Fernandes (2016, p.75) “o trabalho em equipa é fundamental para criar e manter na sala um clima positivo”.

No entanto, esta semana de colaboração permitiu um contacto mais próximo com crianças e educadora, além de observar e de registar alguns momentos do que as crianças iam fazendo, o apoio na realização das tarefas também foi evidente. Similarmente houve a preocupação de colaborar na preparação de matérias necessários para a execução das tarefas com a educadora É., reconheço que tem vindo a ser uma mais valia, permitindo expor dúvidas, colocar questões acerca do grupo, da estratégia que utiliza em sala para explorar diferentes conteúdos, uma troca de saberes e de materiais entre nós e a educadora É., evidenciando-se também nesta semana. A minha interação com a educadora cooperante também progrediu e as conversas estabelecidas foram fundamentais e ajudaram-me a assentar e organizar melhor as ideias/propostas a desenvolver com o grupo de crianças e a clarificar questões relacionadas tanto com a planificação como relacionadas com estratégias a adotar em sala e fora dela.

A interação do grupo de crianças comigo tem-se revelado mais coeso, recordo-me de uma situação em que, nos primeiros dias de contato, algumas crianças não interagiram de imediato, no entanto esta semana, essas crianças já começam a chamarem e a dirigirem-se a mim quando querem comunicar algo, solicitar para afiar o lápis, prestar ajuda e apoiá-las na alguma situação, acontecendo assim a interação, como referem Marc e Picard (s.d.)

"já que a interação é o campo onde as relações sociais atualizam-se e reproduzem-se, ela constitui também um espaço de jogo onde se podem introduzir a invenção e a troca e onde, a cada instante, se funda uma nova [relação] social".

Assim sendo, mostrando a interação estabelecida entre mim e o grupo de crianças “floresce”, a atividade de desenhar o rosto do pai, desenhar para o aniversariante F., pintar de diferentes cores, foram exemplos de momentos de atividades onde interagi expressivamente com as crianças, dialogava com elas e questionava. Registo uma interação que ilustra um de muitos momentos:

Estava sentada numa cadeira entre duas crianças, olho para o trabalho do R. com 4 anos, observo que está a desenhar uns olhos. Pergunto-lhe se os olhos do seu pai são assim, respondendo “*Não são, tem outra foma, mas como não consigo fazer dessa foma, fiz dedondos*”. R. continuou a desenhar, a pintar até que chamou por mim. Ainda sentada ao seu lado esquerdo, seguro na folha, olho para o desenho e pergunto-lhe: “R., sabes qual é a cor dos lábios?”, enquanto falava apontava para os meus lábios, seguidamente nos do Rodrigo, “*São vermelhos!*”, apontando na folha para os lábios do seu desenho, comento que se esqueceu de pintar, surpreendentemente responde-me: “*Eu desenhei com a boca fechada, assim...*” (une os lábios com muita força, exemplificando o que desenhou na folha), depois da sua explicação, de forma serena, olho para o Rodrigo pedindo desculpa por não ter entendido como tinha desenhado a boca (*ver anexo 1*).

Esta interação permitiu-me no meu entender uma relação de parceria, viabilizando “os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de molde onde as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem com experimentarem e as adaptarem” (Post & Homann, 2003, p.73). Importa também referir, por vezes, eram as próprias crianças que chamavam para me dirigir a elas para ver a elaboração e execução das tarefas, revelando confiança em pequenos gestos, agindo para comigo não apenas por respeito, mas acima de tudo como uma amiga, construindo mutuamente um sentimento de confiança.

Reconheço, na fase da adaptação, é precoce a afirmação que se segue, no entanto ainda se verifica, por parte de algumas crianças a tentativa de quebrar regras, testando os conhecimentos que possui uns dos outros. Este grupo de crianças comunica e interage muito entre si, o que é ótimo para o seu desenvolvimento global, nomeadamente para o desenvolvimento de competências verbais orais, interagem igualmente bastante com a educadora. Observar a interação estabelecida entre as crianças é muito importante, mas o modo como as crianças e a educadora interagem entre si é igualmente marcante, pois é uma forma de aprendizagem para o que eu poderei aplicar futuramente. A interação entre criança-criança é bastante visível na hora do recreio e na sala com jogos/brincadeiras livres, as meninas interagem apenas com as da sua faixa etária, já os meninos, agrupam-se de acordo com jogo/brincadeira, por sua vez, é pouco visível no recreio a interação deste grupo de crianças com as outras crianças do mesmo jardim infantil. Existem diferentes fatores que de alguma forma podem explicar o modo de interação de um grupo, segundo Fernandes (2016, p.59 citando Ministério da Educação, 1997, p.35) pode cruzar “características individuais das crianças que

o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo...”.

Estive também presente em momentos de auxiliar a educadora na composição de registos das crianças sobre o Pai, o que é importante para as crianças, tanto para a memória visual como fazerem a respetiva associação, “*Ana, aquele é o meu!*”- diz-me o I., a perceção da realidade torna-se importante através de diferentes formas de comunicação, estando na presença de um grupo equilibradamente heterogéneo, doze meninas e doze meninos, as crianças não estão todas ao mesmo nível, para Matta (2004, p.76)

“a criança tem uma boa noção das rotinas mas não de toda a estrutura do dia, nem do significado de situações novas. Estas representações de acontecimentos podem ser atualizadas nas ações, através de meios pictóricos ou dramáticos, mas a linguagem vai ter um papel fundamental na sua organização” concordando com a autora, a linguagem é elementar para se estabeleça a comunicação, no entanto, estamos presentes de um grupo de crianças que de acordo com as suas idades e de uma forma geral, estão desenvolvidas a nível da comunicação oral, facilitando a sua compreensão.

O fato de ser um grupo heterogéneo poderá dificultar a realização de algumas tarefas, o que os mais velhos poderão saber fazer, os mais novos não, um desafio bastante vantajoso, evidente nas minhas observações, observo como é que eles interagem entre si e percebo que os mais velhos acabam por estimular e ajudar os mais novos, neste ponto e de acordo com as OCEP do Ministério da Educação (2016, p.28) “a convivência com crianças de diferentes idades (...) ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais”.

Embora nesta semana a colaboração ter sido o mais evidente, a observação e o registo de informações não ficaram esquecidos, momentos de interação, recolha de dados estiveram presentes. Anotar o modo como a educadora É. organiza todo o grupo e gere conteúdos de diferentes domínios, foram registos bastantes importantes para mim, pois é uma forma de me ir ambientando a todo o funcionamento da sala. O acesso a documentação dos processos das crianças, tornaram-se fundamentais para enriquecer a caracterização da sala e do grupo de crianças, será contemplado no nosso trabalho de pesquisa.

Assim sendo, ao longo desta semana de muita convivência com as crianças, fui aprendendo a contactar com elas, iniciando as primeiras relações com familiares (pai, mãe, avós), agindo numa pedagogia de relação, onde a empatia surja uníssona, perfilhando o grupo de crianças como sendo todas diferentes, necessitam de respostas diferentes. Devo lembrar a importância na promoção da qualidade dos contextos, é importante a intersubjetividade descrita por Rogoff presente em (Vasconcelos, 1997 citado por Pereira, 2014, p.19) “como uma partilha de propósitos entre os indivíduos, que envolvem intercâmbios emocionais, sociais e cognitivos”. O saber comunicar é o foco, as relações que se estabelecem com os pais são oportunidades de interação, disponibilidade, confiança e de interajuda, como cita Pereira (2016) citando Brazelton e Sparrow (2003) “os pais são os maiores especialistas dos seus filhos”, transportando a “relação profissionais-família” para a importância da qualidade entre os mesmos, desenvolvendo competências de respeito e empatia, que apoia no desenvolvimento das crianças, promovendo também a sua qualidade, sobretudo nas condições de aprendizagem das crianças (Pereira, 2014, p.19).

Considero que esta semana tenha sido produtiva, porém os receios permanecem, o receio de não despertar curiosidades, interesses nas crianças e quanto à estratégia aplicar nas propostas educativas durante a intervenção. Paralelamente, surgem as expectativas que pretendo alcançar, tais como: esclarecer qualquer dúvida que as crianças tenham, transmitir conhecimentos, procurar a resposta para os *porquês*, aprender a ser educadora com elas, construindo com interações, estabelecendo empatias, comunicar com e para o respeito mútuo, tornando mais robusta a minha prática, pois acredito que assim, as aprendizagens serão muito mais significativas.

Reconheço que quando intervir sozinha, terei a necessidade de fazer uma autoavaliação quanto à minha prestação, o que fiz, o porquê, como, e se errei o porquê, e o que deveria ter feito, refletir sobre os meus atos, observar e registar a minha intervenção como de um estudo caso se tratasse. Com exceção desta experiência ainda agora ter começado, registo aprendizagens enriquecedoras da rotina do grupo de crianças, algumas estratégias a adotar para gerir conflitos entre elas e a gestão de todo o grupo, observando alguma predominância para alguns interesses e necessidades. No entanto, ainda estamos no início, o princípio deste longo caminho de aprendizagens.

Referências bibliográficas

Fernandes, M. L. P. (2016). A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental. In T. Sarmento (Org), *Juntos... pela criança na creche!* (Cap. II, pp.57-93). Braga: CNIS.

Marc, E. & Picard, D. (sd). *A interação social*. Porto: Porto Editora. Consultado em 18 mar. 2017. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$interacao-social](https://www.infopedia.pt/$interacao-social)

Matt, I. (2004). *Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem*. Consultado em 18 mar. 2017. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/202/1/AP%2022%281%29%2073-80.pdf>

Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, M. Dias (2014). *Famílias e profissionais perspetivando qualidade em creches. Um estudo de caso em contextos diferenciados*. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa.

Post, J. & Hohmann (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo 1 – Registo fotográfico do desenho da criança



Imagem 1 – R. no processo do desenho.



Imagem 2 – Produto do desenho e pintura, onde é visível o desenho dos óculos redondos e da boca fechada.

RJI_{14 E 15} – REGISTO DA 14.^a SEMANA E 15.^a SEMANA: 5, 6, 7 E 12 DE JUNHO DE 2017

Na presente reflexão, irei abordar propostas educativas realizadas e o balanço das mesmas, referindo aquilo que mudaria caso voltasse a realizá-las, com a finalidade de melhorar a minha ação educativa.

As mestrandas no período de observação, na hora do almoço, fizeram o reconhecimento exterior à instituição, acabando por encontrar um parque infantil recuperado e com estruturas que permitem o desenvolvimento da criança. A vontade de levar o grupo até ao exterior tinha sido adiada, devido às condições climáticas, também reconheço que não é fator impeditivo, no entanto as crianças mais novas de 3 e 4 anos necessitam de uma outra logística. Desta forma, no dia 6 de junho, no período da educação física levamos as crianças ao parque infantil próximo do jardim de infância. Assim que chegámos ao parque, pouco tempo depois, as crianças mais novas comunicaram-nos que tinham necessidade de ir à casa de banho, tivemos de voltar para as instalações do jardim de infância, desfrutando pouco do passeio. As crianças deslocaram-se de forma organizada, respeitando todas as indicações das adultas para a segurança rodoviária e, ainda demonstraram o quanto gostaram de passear até ao parque. Toda esta situação levou-me a pensar “O educador não tem também uma responsabilidade, dever civil, isto é, um “cuidar ético” na educação?” “Será que não devemos comunicar às entidades competentes a necessidade de uma casa de banho pública junto a um parque infantil?”.

No dia 7 de junho não foi possível realizar a proposta educativa planificada, divulgação do projeto. O motivo deve-se ao contexto educativo com Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico que abraça alguns projetos. Na passada quarta-feira, às 14 horas no ginásio, algumas professoras partilharam com os alunos, crianças e pais a experiência que tiveram na visita a Tokushima e ao Vietnam, relacionado ao projeto CLEPART, que a meu ver é enriquecedor para as crianças. De que forma interferiu com a planificação? A apresentação prolongou-se, sendo impensável a divulgação neste dia. Primeiramente as crianças estiveram cerca de 1 hora no ginásio sentados e em silêncio, como já tinham estado num momento que exigia um

comportamento mais imóvel, as crianças não teriam a devida disposição para assistir calmamente a mais um projeto. Seguidamente, o tempo que restava de 30 minutos seria insuficiente para todo que estava planificado.

Reconheço a importância da flexibilização de toda a equipa, dispondo de imediato a segunda-feira para assistirem na biblioteca ao vídeo da divulgação do projeto. Penso que ressalta o cuidado de preparar as propostas com antecedência, caso contrário, não teríamos hipótese de concluir o projeto e, ainda a boa relação com toda a equipa do contexto educativo. Considero fatores importantes para o sucesso do profissional e o desenvolvimento da criança, ambientes que proporcionam bem-estar, harmonia entre adulto-adultos; criança-adulto; adulto-criança e criança- criança.

No dia 7 de junho, à tarde, tivemos a visita do Sr. Samuel e as suas cobras. Uma experiência inesquecível. Reconheço que tinha algum receio, no entanto surpreendentemente todas as crianças demonstraram curiosidade, incluindo pais que foram convidados a ficar respeitando todas as indicações do Sr. Samuel. “Será que a cobra tem a capacidade de acalmar as crianças?”. Tenho de partilhar um momento, a única criança que não tinha a autorização por parte dos pais para ver as cobras, acabou sendo autorizada pelos mesmos para apenas ver. “Será que a envolvimento dos outros pais com o projeto não desviam outros pais mais reticentes?” ou “Será que as determinações da criança geram nos pais decisões que considerariam improváveis?”. Reconheço que também estava receosa, mas quando questionada pelo sr. Samuel para mexer na cobra, tive de gerir o medo para que as crianças não se apercebessem, no entanto elas repararam e logo disseram “a A. tem medo!”, respondi logo que não e demonstrei que era também capaz. Neste momento, estou muito feliz por ter conseguido, pois assim pode partilhar com as crianças a sensação que tive e dialogarmos sobre a experiência tão peculiar.

No dia 12, na parte da manhã fomos informadas que não poderíamos fazer a apresentação na biblioteca, pois iriam assistir à apresentação de um livro da autora Liliana Gonçalves.

A educadora demonstrou mais uma vez que podíamos contar com ela, apresentando uma solução, apresentar na sala. Tentamos escurecer a sala, organizamos o espaço que permitisse a todas as crianças o melhor conforto, no entanto a imagem não estava nítida, dificultando o entendimento (fig.1). Considero o aspeto menos conseguido, no entanto a equipa de educadoras reconheceu a importância para a conclusão do projeto a divulgação, voluntariando-se para apresentar no dia seguinte na biblioteca.

No final do dia, as mestras despediram-se do grupo e ofereceram um DVD com o filme da divulgação, um documento pdf com o “Diária da Rabinho de Algodão” e as fotografias da experiência de tocar numa cobra, para que possam partilhar com a família e recordar alguns momentos mais tarde.



Fig.1 – Divulgação do projeto

APÊNDICE VI – REGISTO DE AVALIAÇÃO NA PPEI – JARDIM DE INFÂNCIA

RAJI₆ – 6.ª SEMANA DE AVALIAÇÃO: 15 DE MAIO DE 2017

A avaliação do dia 15 de maio, ocorreu no período da manhã. Tinha como competência a avaliar a compreensão das crianças após a visualização do vídeo, principalmente perceber quais as características físicas e de locomoção das cobras. Contudo o vídeo não funcionou no momento, apresentando um power point com imagens e conceitos de algumas características físicas da cobra, complementando com excertos de outros vídeos. 3 crianças não estiveram presentes no momento e algumas crianças não responderam mesmo quando solicitadas, sendo num total de 9 crianças. As crianças presentes, tiveram intervenções interessantes, no entanto houve uma que mais se destacou, pois respondia a todas as questões, revelando que a criança em questão compreendeu o power point e vídeos que visualizou anteriormente.

Após as crianças responderem às questões, optei por passar excertos de vídeos, para que as crianças pudessem comprovar as suas respostas. Nesta vez, algumas crianças iam comentando o filme, como por exemplo: “Olha a pele a sair!”; “É tão fofinho, a cobra bebé a sair do ovo!”; “Ela a rastejar!”; “Esta é venenosa...esta não é venenosa!”; “Está a cheirar, deve ter fome!”; “Está a fingir-se de morta para comer o rato!”. De seguida, coloquei as questões do projeto, O que queremos saber sobre cobras?, a maioria das crianças responderam o que já sabiam, respondendo a todas as questões.

Reconheço a importância de preparar uma segunda estratégia, o power point, caso contrário o momento da manhã não teria sido tão proveitoso para o grupo.

Penso que é a forma mais funcional para trabalhar conceitos, que não são muito visíveis no dia-a-dia das crianças. Recorrer a vídeos, a imagens, a áudio, tem possibilitado às crianças uma “viagem pelo universo” das cobras.

As crianças estiveram atentas e revelam um interesse crescente pelo seu projeto, visível no *Quadro 1* a compreensão das mesmas.

Quadro 1 – Resposta das crianças (15 de maio)

Nome da criança	Registo do que aprenderam
Cr.S	_____
Cr.A	Faltou
Cr.D	_____
Cr.S	_____
Cr.M	“as cobras também são venenosas e põe ovos”
Cr.T	“a cobra tem buraquinhos nos dentes para sair o veneno”
Cr.M	_____
Cr.C	“a cobra põe ovos”
Cr.A.N	“as cobras mudam de pele”
Cr.L	_____
Cr.M. G.	_____
Cr.L.	_____
Cr.D	_____
Cr.R	“a cobra quando cresce muda de cor”
Cr.V	“as cobras nascem dos ovos”

Nome da criança	Registo do que aprenderam
Cr.M	“vi uma cobra bebé a sair do ovo”
Cr.I	“nascem dos ovos”
Cr.A S	_____
Cr.V	“elas cheiram com a língua e nascem dos ovos” “finge-se de mortas para poder comer”
Cr.M E	“a maioria das cobras põe ovos” “descobrimos que o veneno pode matar pessoas” “que os olhos que tem a forma de uma “pevide” são venenosas e as redondas não são venenosas” “mudam de pele e rastejam”
Cr.F	“elas têm os olhos que veem as coisas vermelhas e amarelas” “elas têm uns olhos sábios” “as cobras rastejam”
Cr.L	Faltou
Cr.A	“se um rato estiver quente as cobras mordem, se tiver frio elas não mordem”
Cr.E	Faltou

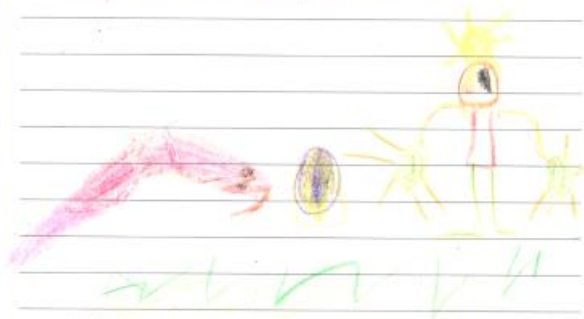
APÊNDICE VII – REGISTOS DO DIÁRIO DA “RABINHO DE ALGODÃO”

RDRA₁ – 2 DE MAIO DE 2017

ALGODÃO

Queido diário,
Hoje foi o primeiro dia que fui para casa de um amiguinho, o A.

Beincómas e o foi contou uma história que foi muito engraçada, no final do dia fomos dormir pois estávamos muito cansados.
Ah, ainda jogamos futebol, o melhor de mais umas cabeçadas... 😊



A | ...

RDRA₅ – 9 DE MAIO DE 2017

09/Maio/2017

QUEIDO DIÁRIO, VI E

ARABINHO DE ALGODÃO JOGOU TÊNIS COMIGO. E JOGOU MUITO BEM.

COMO ESTÁVAMOS CHEIOS DE FOME DECIDIMOS IR LANCHAR, EU COMI UMA TAÇA DE ESTRELITAS E A COBRA COMEU UM PATO, GIGANTE!

MAIS TARDE, NO SOFÁ ESTIVAMOS JUNTOS A VER A TELÉVELA E FICAMOS CHEIOS DE SONO.

BEBEMOS UM LEITINHO E DE SEGUIDA FOMOS LAVAR OS DENTES E A LÍNGUA!

DEPOIS DE MUITA BEINCADEIRA FOMOS DORMIR NA MINHA CASA.



RDRA 15 – 29 DE MAIO DE 2017

29.05.2017

Meu querido diário,
 Hoje fui para casa da minha amiga
 e
 Brincamos no quarto dela a fazer
 comida, ela tem uma cozinha muito gira.
 Brincamos também com o mano dela e
 jogamos às escondidas.
 Depois fomos tomar banho e jantar.
 O pai dela contou-nos a história do
 "Bolinhas vai à Escola" e depois adormecemos abraçadinhos.

quarto da Carlota

Ca



RDRA 20 – 5 DE JUNHO DE 2017

5/6/2017



Hoje levei o zezinho de Algodão para a casa. Logo
 que cheguei à casa, zezinho e a caze e mostrei-o à
 minha mãe.

Levei o zezinho de Algodão para o meu quarto
 para brincar. Depois fui tomar banho. Como
 tinha pouco tempo para brincar com ele e minha
 mãe deixou-me levá-lo para me ver tomar banho.

Isso tenho de dormir cedo. A zezinho de
 algodão ficou na caze junto à minha cama.

Da

APÊNDICE VIII – PLANIFICAÇÃO DOS DIAS 16, 17 E 18 DE OUTUBRO DE 2017

Anexo VIII – Planificação dos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017

ANO ESCOLARIDADE: 2º Ano | NÚMERO DE CRIANÇAS: 21 | IDADES: 6 a 8 Anos

PROJETO EDUCATIVO: “Escola para a vida”

CONTEXTUALIZAÇÃO: Anualmente, no dia 16 de outubro celebra-se o Dia Mundial da Alimentação. Neste ano, o tema proposto pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) traz como tema “Mude o futuro da migração. Investir na segurança alimentar e no desenvolvimento rural.” E tem como objetivo mundial de alcançar a Fome Zero em 2030 (FAO, 2017, p.2). Uma preocupação mencionada pelo ME e DGS (2006, p.11) alertando que “o paradigma da saúde mudou: a sobrenutrição passou a ser alvo de uma atenção tão grande quanto a subnutrição”.

Acreditamos tal como M.E. e DGS (2006) que “aquisição e conhecimentos e competências necessárias à adoção de hábitos e rotinas saudáveis” é em grande parte aprendido na escola, que tem como “função educativa, nomeadamente de transmissão de conhecimentos essenciais para o crescimento intelectual e cognitivo dos alunos” (M.E. & DGS (2006, p.5, 28). Neste sentido, pretende-se abordar a temática de forma interdisciplinar nas propostas educativas para a intervenção da semana.

No 1º Ciclo, a educação alimentar é abordada no Estudo do Meio, Bloco 1 “A descoberta de si mesmo”. Nesta fase, o 2º ano é incentivado a conhecer e aplicar as normas de higiene alimentar, designadamente a identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável ou a verificação do prazo de validade dos alimentos (Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo, 1998, p.107). Posto isto, consideramos imprescindível a exploração da imagem “Nova Roda dos Alimentos” em sala de aula. De acordo com Calado (1989, p.19) “para transmitir aos alunos determinados conteúdos temáticos, para motivá-los nesta ou naquela aprendizagem”, a imagem capta a atenção e é um facilitador na memorização. Ainda no estudo do meio, o ensino das ciências no 1º CEB em contexto formal, será operacionalizada numa experiência em sala de aula. Segundo define **Harlen** (2006, p.6 citado por Martins, I, Veiga, M. & Couceiro, F., 2006, p.19), a promoção da literacia científica promove a compreensão das ciências e capacita os alunos “de aplicar ideias e conhecimentos e fenómenos do dia-a-dia e a compreensão das vantagens e limitações da actividade científica e da natureza do conhecimento científico”. Já na área das expressões artísticas, a plástica será abordada na construção de um puzzle, pois “possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1º Ciclo, 1998, p.89).

Quanto ao domínio da matemática e seus subdomínios, dar-se-á “ênfase a diversos processos que permitem repertoriar e interpretar informação recolhida em contextos variados, aproveitando-se para fornecer algum vocabulário básico”, representando o sistema de numeração decimal (unidade, dezena e centena) e interpretando a posição dos números ordinais (Programa de Matemática para o Ensino Básico, 2007, p.6).

No domínio da disciplina de português, a exploração partirá da canção “Serafim está sempre constipado” da autora Maria José Mota Ribeiro. Pretende-se realizar um trabalho centrado na compreensão da oralidade, da leitura e na produção escrita enquadrada na iniciação à educação literária, domínios fundamentais para amplificar o léxico do aluno (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, pp.7,8).

Na área das expressões, a música será explorada na canção “Serafim está sempre constipado”, “proporcionando o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p.68). A área da dramática surge no decorrer da canção, que de acordo com o mesmo documento, com a “interação, as crianças desenvolvem pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p.84).

Por fim, pretende-se refletir com os alunos sobre a pertinência do assunto e as suas consequências, promovendo um debate em sala de aula. Neste sentido, e se acordo com a Proposta Curricular da Educação para Cidadania (2011, pp.5,27), deve-se “apelar à participação dos alunos, ao desenvolvimento do seu sentido crítico e da capacidade de argumentação”, promove competências, valores, atitudes e comportamentos, fundamentais para a formação do aluno enquanto cidadão de uma sociedade democrática.

Mestranda a intervir: Ana Catarina Santos		Mestranda a observar: Sandra Lapa	
Planificação: 16.10.2017		2ª Feira 3ª Feira 4ª Feira	
Área	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias	
Dominios			
Português - Oralidade	3. Produzir um discurso oral com correção: 3.4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação (...) Vocabulário; 4. Produzir discursos com diferentes finalidades: 4.3. Partilhar ideias e sentimentos. Expressão de ideias e sentimentos;	09h00 – Acolhimento Os alunos e os adultos partilham as novidades ou acontecimentos marcantes ocorridos no fim de semana; 09h40 - A mestranda escolhe um aluno aleatoriamente para indicar o estado do tempo, a data e o dia da semana no calendário; A estagiária regista a data no quadro; Breve exploração da noção temporal;	
Estudo do Meio: BLOCO 3 – A descoberta do ambiente natural	2. Os aspetos físicos do meio local: - O tempo que faz (registar as condições atmosféricas diárias). - Reconhecer alguns estados do tempo (chuvo, quente, frio, ventoso...).		
Planificação: 16.10.2017 – 2ª Feira		Área: Português 9h30/10h30 – 11h00/12h00	
Dominios	Objetivos - Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias	
Oralidade	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos: 2.1. Assinalar palavras desconhecidas. 2.2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. 2.3. Referir o essencial de textos ouvidos. 3. Produzir um discurso oral com correção: 3.1. Falar de forma audível. 3.3. Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados. 4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 4.3. Partilhar ideias e sentimentos.	9h45 - Antecipação - A mestranda relembra aos alunos que na semana anterior, estiveram a descobrir algumas características de poema. Para este dia, e devido à comemoração do Dia Mundial da Alimentação, vamos ler a canção “Serafim está sempre constipado” (anexo 1), da autora Maria José Mota Ribeiro, isto é, também está escrito em poema. 10h00 – Exploração - Leitura do título da canção. A mestranda questiona os alunos: “O que acham de que fala a canção?”; “Porque motivo ficamos constipados?”; “Como se evita uma constipação?”.	

Leitura Escrita	7. Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos: 7.1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras (...) 8. Ler textos diversos: 8.1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos; poemas (...) 9. Apropriar-se de novos vocabulos: 9.1. Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano (...). 10. Organizar a informação de um texto lido. 10.2. Relacionar diferentes informações contidas no texto (...) 12. Monitorizar a compreensão 12.1. Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas (...). 17. Planificar a escrita de textos. 17.1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.	- A mestranda propõe aos alunos a leitura silenciosa do texto da canção: “Agora, ao ler silenciosamente tentem descobrir o motivo da constipação do Serafim... e se encontrarem palavras que desconheçam o seu significado, sublinhem para não se esquecerem de perguntar”. 10h05 – Todos os alunos leem o texto da canção individualmente e em voz alta. De seguida, a mestranda pergunta aos alunos se identificaram alguma palavra desconhecida, apresentado um sinónimo da mesma. 10h20 - A mestranda propõe à turma o recuento oral do texto da canção. A mestranda coloca algumas questões de interpretação sobre o texto: “Qual era a alimentação que o Serafim fazia?”; “Que alimentos detestava?”; “O que fazia quando tinha de provar alimentos que desconhecia?”; “E o que o Doutor aconselhou?”; “O Serafim aprendeu que...”; “Esta canção fala e que tema?”.
Iniciação à Educação Literária	19. Ouvir ler e ler textos literários: 19.2. Praticar a leitura silenciosa. 19.3. Ler pequenos trechos em voz alta. 19.4. Ler em coro pequenos poemas. 20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: 20.3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens (...) 20.4. Fazer inferências (de sentimento – atitude). 20.2. Descobrir regularidades na cadência dos versos. 21. Ler para apreciar textos literários. 21.1. Ler para apreciar textos literários. 21.2. Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos. 23. Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos. 23.2. Dizer pequenos poemas memorizados	11h00 – Regresso à calma - A mestranda realiza alguns exercícios de respiração: “Vamos imaginar que estamos a cheirar uma flor, inspiramos.”; “Agora, vamos imaginar que estamos a soprar uma vela, expiramos.”; “Vamos fazer calmamente, três vezes.”
Gramática	25. Compreender formas de organização do léxico. 25.1. A partir de atividades de oralidade e de leitura (...) objetos:	11h05 – Continuação da exploração - A mestranda inicia o diálogo com a turma, dizendo que gostava que no fim aprendessem a cantar a música “Serafim está sempre constipado”. “Primeiro vamos ouvir a melodia da canção”; “Agora vamos cantar todos juntos quadra a quadra... alguém sabe o que é uma quadra?”; “Uma quadra é composta por quatro versos.”; -Após a exploração da canção (anexo 2), a mestranda propõe aos alunos: “E se colocássemos movimentos ou gestos quando cantamos a canção?”; “Cantamos todos ao mesmo tempo... por filas... ou primeiro as meninas e depois os meninos?”.
		11h40 – Consolidação

BLOCO 1 – Jogos de Exploração	- Utilizar objetos dando-lhes atributos imaginados em situações de interação: a dois e ou em pequeno grupo.	- A mestranda propõe aos alunos colocarem-se de frente a frente com um colega. Em fila, os alunos cantam e dançam a canção “Serafim está sempre constipado”.
BLOCO 2 – Jogos dramáticos	Linguagem não verbal: - Utilizar espontaneamente, atitudes, gestos, movimentos; - Improvisar individualmente atitudes, gestos, movimentos a partir de diferentes estímulos (...). Linguagem verbal e Gestual: - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo seqüências de ações — situações recriadas ou imaginadas, a partir de um tema	- Por fim, a mestranda questiona os alunos se gostavam de apresentar a canção à escritora Maria José Mota Ribeiro. Os alunos são informados que na próxima segunda-feira ela virá à escola. - A mestranda pergunta aos alunos: “Qual é o tema desta canção?”; “Como é sobre a alimentação saudável, o que acham de fazermos uns óculos de “maçãs” para utilizarmos quando cantamos a canção?”. - A mestranda distribui uma cartolina A4 com o desenho dos Óculos, e propõe como TPC (trabalho para casa) recortar com os pais e trazer no dia seguinte (anexo 3).
BLOCO 1 – Jogos de Exploração	Voz: - Cantar canções.	
Materiais e Recursos		Atividade de Recurso
- Letra da canção “Serafim está sempre constipado” (Anexo 1); - Música “Serafim está sempre constipado” (Anexo 2); - Óculos de fruta “maçã” (Anexo 3); - Desafio n° 01 -		- Desafios: “Desafia a tua mente” com sopa de letras e ligação de letras (Desafio n° 01).

Planificação: 16.10.2017 – 2ª Feira	Area: Matemática Expressões Artísticas 13h30/15h30	
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias

Números e Operações Números naturais Sistema de numeração decimal Adição e subtração	1. Conhecer os numerais ordinais: 1.1. Utilizar corretamente os numerais ordinais até «vigésimo». 6. Resolver problemas: 6.1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar. 4. A saúde do seu corpo: - Conhecer e aplicar normas de: higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...);	13h30 – Regresso à calma - Os alunos fazem pequenos exercícios respiratórios para acalmarem; 13h35 – Comemoração do Dia Mundial da Alimentação - A Escola de Barosa tem planificada diversas atividades para serem dinamizadas no decorrente ano letivo, e neste dia comemora-se o Dia Mundial da Alimentação. - Todas as Turmas estão envolvidas, cada uma em suas salas, a preparar uma salada de fruta com as frutas que trouxeram de casa. - Esta atividade tem o intuito sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável na nossa vida. Destaca-se a fruta, pois todos sabemos o quanto é difícil para algumas crianças comer uma por dia. - Assim sendo, o Dia Mundial da Alimentação será comemorado de uma maneira colorida e saudável onde permitirá a todos os alunos comerem uma salada de fruta que preparam com os adultos da sua sala. - A mestranda dinamiza a elaboração da salada de fruta com a professora cooperante, a colega Sandra Lapa e os alunos.
BLOCO 1: A descoberta de si mesmo:		
Materiais e Recursos	Avaliação	Atividade de Recurso
- Descascadores de fruta; - Frutas e sumo; - 2 bacias; - 21 taças.	Não haverá momento de avaliação.	

Planificação: 17.10.2017 – 3ª Feira	Area: Português 9h00/10h30	
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
Oralidade	2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos. 2.2.2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. 3. Produzir um discurso oral com correção. 3.1. Falar de forma audível. 4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 4.1. Responder adequadamente a perguntas. 19. Ouvir ler e ler textos literários	9h45 – Projeto “Hoje escrevo eu” - A Escola Básica 1º Ciclo de Barosa tem planificada diversas atividades para serem dinamizadas no decorrente ano letivo. - O projeto “Hoje escrevo eu” pertence ao Agrupamento da Escola Básica 1º Ciclo de Barosa, que é dinamizado pela Professora Teresa.

Iniciação à Educação Literária	19.1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular. 20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. 20.1. Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.	- Uma vez por mês os alunos participam no projeto “Hoje escrevo eu” com a Professora Teresa na sala de aula.
--------------------------------	---	--

Planificação: 17.10.2017 – 3ª Feira	Area: Matemática 11h00/12h00	
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
Números e Operações Números naturais Sistema de numeração decimal Adição e subtração	1. Conhecer os numerais ordinais: 1.1. Utilizar corretamente os numerais ordinais até «vigésimo». 4. Descodificar o sistema de numeração decimal: 4.2. Ler e representar qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem. Ordens decimais: unidades e dezenas. Valor posicional dos algarismos. 5. Adicionar e subtrair números naturais: 5.1. Saber de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo. Cálculo mental. Adições cuja soma seja inferior a 100. Subtrações de números até 100. 6. Resolver problemas: 6.1. Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, comparar e completar.	11h00 – Regresso à calma - Os alunos fazem pequenos exercícios respiratórios para acalmarem. 11h10 – Motivação - A mestranda pergunta aos alunos se gostaram de fazer a salada de fruta na tarde de segunda-feira: “Alguém se lembra da receita?”; “Tinhamos os ingredientes e a preparação...”; “Hoje a tarefa de matemática consiste em resolver exercícios e problemas a partir da receita de salada de frutas, mais propriamente da salada de fruta que fizemos”.
Organização e Tratamento de Dados Representação de dados	2. Recolher e representar conjuntos de dados 2.1. Ler tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos e pictogramas em diferentes escalas. 3. Interpretar representações de conjuntos de dados 3.1. Retirar informação de esquemas de contagem, gráficos de pontos e pictogramas identificando a característica em estudo e comparando as frequências absolutas das várias categorias (no caso das variáveis qualitativas) ou classes (no caso das variáveis quantitativas discretas) observadas.	11h15 – Exploração e Consolidação - Os alunos realizam uma ficha (anexo 4). - A mestranda circula pela sala e orienta os alunos, esclarecendo dúvidas e recolhendo informação sobre as aprendizagens e dificuldades dos mesmos: “Quais os exercícios em que os alunos tiveram mais dificuldades?”; “Quais os alunos?”; “O que devo consolidar, relativamente aos conteúdos já explorados?” 11h45 – Correção dos exercícios em grande grupo.

Materiais e Recursos - Ficha de matemática "Salada de fruta" (Anexo 4); - Ficha de matemática adaptada para a C.C. "Salada de fruta" (Anexo 4.1).	Avaliação Objetivo: Avaliar todos os alunos a representação em abaco dos números 5, 30, 15, 103 e 100. Recolha de dados: Momento da realização do exercício 1.1 da ficha "Salada de fruta".	Atividade de Recurso - Desafios: "Desafia a tua mente" com ligação de números sudoku. (Desafio nº 02).
--	---	--

Planificação: 17.10.2017 – 3ª Feira		Area: Estudo do Meio 13h30/15h30
Conteúdos	Objetivos - Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
BLOCO 1: A descoberta de si mesmo; BLOCO 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos BLOCO 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	4. A saúde do seu corpo: - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...); 3. Manusear objetos em situações concretas: - Reconhecer a sua utilidade. - Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização. Construções: - Ligar e colar elementos para uma construção.	13h30 – Regresso à calma - Os alunos descansam a cabeça nos braços e fecham os olhos, enquanto ouvem música relaxante. 13h40 – Motivação - A mestranda questiona os alunos se já ouviram falar da roda dos alimentos: "Sabem o que é a roda dos alimentos?"; "Que alimentos a compõe?"; "Devemos comer tudo... muito ou pouco, porquê?"; 13h50 – Exploração - A mestranda coloca a roda dos alimentos em cartolina e cartão no quadro (anexo 5). Informa os alunos: "Esta será a nossa roda dos alimentos... mas esta está incompleta... falta o quê?"; "Onde podemos colocar estes frutos?"; - Os alunos escolhidos aleatoriamente colocam imagens de alguns alimentos nas diferentes partes que a compõe (anexo 6). A mestranda explica a importância de cada um e categoriza-o. 14h30 – Consolidação - A mestranda propõe aos alunos fazerem um puzzle: "Querem fazer um puzzle?"; "Trouxe um puzzle da roda dos alimentos, querem montar?" (anexo 7). - A mestranda diz aos alunos: "Vamos fazer de conta que a roda são os alimentos que nos fazem bem... vamos colar o puzzle num prato de plástico."; "Agora colamos o prato saudável num pano A4, e um garfo, faca e colher, há e um guardanapo?"; "Fazemos de conta que 1º preparamos o almoço e agora vamos preparar a mesa".
Materiais e Recursos - Roda giratória para os alimentos (Anexo 5);	Avaliação Objetivo: Avaliar o recorte de todos os	Atividade de Recurso

- Imagens para colar na roda dos alimentos (Anexo 6); - Puzzle da roda dos alimentos (Anexo 7).	alunos. Recolha de dados: No momento de recorte das peças para a construção do puzzle da roda dos alimentos.	
--	--	--

Planificação: 18.10.2017 – 4ª Feira		Area: Português 9h00/10h30
Domínios, Subdomínios e Conteúdos	Objetivos e Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária Números e Operações NO2 Sequências e regularidades BLOCO 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	14. Desenvolver o conhecimento da ortografia: 14.5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos; 23. 23.1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 23.2. Dizer pequenos poemas memorizados. 23.5. Escrever pequenos textos (...) 12. Resolver problemas: 1. Resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação. Construções: - Ligar/colar elementos para uma construção de um livro.	09h15 – "Projeto de Leitura" - A Escola Básica 1º Ciclo de Barosa tem planificada diversas atividades para serem dinamizadas no decorrer do ano letivo. - O projeto de Leitura pertence ao Agrupamento da Escola Básica 1º Ciclo de Barosa, que é dinamizado pela Educadora Lígia. - Uma vez por mês os alunos participam no projeto da Leitura com a Educadora Lígia na sala de aula. 09h45 – Motivação - A mestranda relembra aos alunos: "Na segunda aprendemos uma canção... A canção aborda a importância da fruta na alimentação saudável"; "E se agora a canção fala-se acerca das frutas, hábitos, gostos de cada um de vós?"; - A mestranda pergunta aos alunos: "De que forma o texto da canção está escrito?... as rimas estão em quantos versos?"; "E se continuássemos esta canção, como seria?"; "Querem fazer um livro?"; 10h00 – Exploração - A mestranda inicia o diálogo com a turma, dizendo seria interessante continuar a canção: "Imaginem que a canção continuava... mas fala agora acerca dos alunos desta sala... a pares vamos fazer duas rimas cada um"; "Por exemplo: Eu sou o João/ e ao lanche como sempre pão. / Carolina Silva é o meu nome/ e ao meio da já tenho fome. - A mestranda informa os alunos que gostava de "construir um livro com as quadras e as ilustrações de cada um"; "Como podemos criar os pares?"; "Por exemplo: utilizando o alfabeto... assim fica o Alexandre com o Bernardo... é o A e depois o B... a seguir quem são?"; "Assim,

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies	Desenho: - Desenho de Expressão Livre: Ilustrar de forma pessoal.	fazemos uma sequência de quadras utilizando a lei do alfabeto... e quando construirmos o livro vai ser mais fácil escolher a sequência das páginas". - Os alunos, a pares, depois de fazerem a quadra numa folha (anexo 8), escrevessem e ilustram a mesma numa folha A5 branca. Os alunos devem continuar a história da canção. A pares escolhidos pela mestranda, realizam duas rimas cada um, formando quatro versos o par. - A mestranda circula pela sala orientando e esclarecendo dúvidas. 10h15 – Consolidação - A mestranda corrige os erros ortográficos da cada rima, os alunos passam a caneta para uma folha A5 a quadra realizada. Por fim, a pares realizam a ilustração da quadra (anexo 9).
Materiais e Recursos - Folha para a elaboração das rimas (Anexo 8); - Folha para escrita e ilustração das rimas (Anexo 9); - Desafio nº 01.	Avaliação Objetivo: Avaliar a construção frásica da aluna C.C. Recolha de Dados: Na realização das rimas em pares.	Atividade de Recurso - Desafios: "Desafia a tua mente" com sopa de letras e ligação de letras (Desafio nº 01).

Planificação: 18.10.2017 – 4ª Feira		Area: Estudo do Meio 11h00/12h00
Conteúdos	Objetivos e Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
BLOCO 3: À descoberta do ambiente natural BLOCO 5: À descoberta dos materiais e objetos	1. Os seres vivos do seu ambiente: Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: - Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); - Realizar experiências com a água: Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam.	11h00 – Retorno à calma - A mestranda realiza alguns exercícios de respiração: "Vamos imaginar que estamos a cheirar uma flor, inspiramos."; "Agora, vamos imaginar que estamos a soprar uma vela, expiramos."; "Vamos fazer calmamente, três vezes." 11h05 – Motivação - A mestranda pergunta aos alunos: "Na segunda-feira quando estivemos a fazer a saladinha de frutas, repararam que algumas frutas têm sementes ou caroços?"; "Eu guardei uma semente e um caroço de 2 frutas diferentes..."; "Caroço de abacate... uma semente de maçã"; "Agora gostava de saber: qual é que flutua, e o que não flutua... porquê?"; 11h15 – Exploração

Materiais e Recursos - Ficha de matemática "Salada de fruta" (Anexo 4). - Ficha de matemática adaptada para a C.C. "Salada de fruta" (Anexo 4.1).	Avaliação Objetivo: Avaliar todos os alunos a representação em abaco dos números 5, 30, 15, 103 e 100. Recolha de dados: Momento da realização do exercício 1.1 da ficha "Salada de fruta".	Atividade de Recurso - Desafios: "Desafia a tua mente" com ligação de números sudoku. (Desafio nº 02).
--	---	--

Planificação: 17.10.2017 – 3ª Feira		Area: Estudo do Meio 13h30/15h30
Conteúdos	Objetivos - Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
BLOCO 1: A descoberta de si mesmo: BLOCO 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos BLOCO 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	4. A saúde do seu corpo: - Conhecer e aplicar normas de higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável, importância da água potável, verificação do prazo de validade dos alimentos...) 3. Manusear objetos em situações concretas: - Reconhecer a sua utilidade. - Conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização. Construções: - Ligar e colar elementos para uma construção.	13h30 – Regresso à calma - Os alunos descansam a cabeça nos braços e fecham os olhos, enquanto ouvem música relaxante. 13h40 – Motivação - A mestranda questiona os alunos se já ouviram falar da roda dos alimentos: "Sabem o que é a roda dos alimentos?"; "Que alimentos a compõe?"; "Devemos comer tudo... muito ou pouco, porquê?"; 13h50 – Exploração - A mestranda coloca a roda dos alimentos em cartolina e cartão no quadro (anexo 5). Informa os alunos: "Esta será a nossa roda dos alimentos... mas esta está incompleta... falta o quê?"; "Onde podemos colocar estes frutos?"; - Os alunos escolhidos aleatoriamente colocam imagens de alguns alimentos nas diferentes partes que a compõe (anexo 6). A mestranda explica a importância de cada um e categoriza-o. 14h30 – Consolidação - A mestranda propõe aos alunos fazerem um puzzle: "Querem fazer um puzzle?"; "Trouxe um puzzle da roda dos alimentos, querem montar?" (anexo 7). - A mestranda diz aos alunos: "Vamos fazer de conta que a roda são os alimentos que nos fazem bem... vamos colar o puzzle num prato de plástico"; "Agora colamos o prato saudável num pano A4, e um garfo, faca e colher, há e um guardanapo"; "Fazemos de conta que 1º preparamos o almoço e agora vamos preparar a mesa".
Materiais e Recursos - Roda giratória para os alimentos (Anexo 5);	Avaliação Objetivo: Avaliar o recorte de todos os	Atividade de Recurso

- Imagens para colar na roda dos alimentos (Anexo 6); - Puzzle da roda dos alimentos (Anexo 7).	alunos. Recolha de dados: No momento de recorte das peças para a construção do puzzle da roda dos alimentos.	
--	--	--

Planificação: 18.10.2017 – 4ª Feira		Area: Português 9h00/10h30
Domínios, Subdomínios e Conteúdos	Objetivos e Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
Leitura e Escrita Iniciação à Educação Literária Números e Operações NO2 Sequências e regularidades BLOCO 1 – Descoberta e Organização Progressiva de Volumes	14. Desenvolver o conhecimento da ortografia: 14.5. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos; 23. 23.1. Dizer lengalengas e adivinhas rimadas. 23.2. Dizer pequenos poemas memorizados. 23.5. Escrever pequenos textos (...) 12. Resolver problemas: 1. Resolver problemas envolvendo a determinação de termos de uma sequência, dada a lei de formação. Construções: - Ligar/colar elementos para uma construção de um livro.	09h15 – "Projeto de Leitura" - A Escola Básica 1º Ciclo de Barosa tem planificada diversas atividades para serem dinamizadas no decorrer do ano letivo. - O projeto de Leitura pertence ao Agrupamento da Escola Básica 1º Ciclo de Barosa, que é dinamizado pela Educadora Lígia. - Uma vez por mês os alunos participam no projeto da Leitura com a Educadora Lígia na sala de aula. 09h45 – Motivação - A mestranda relembra aos alunos: "Na segunda aprendemos uma canção... A canção aborda a importância da fruta na alimentação saudável"; "E se agora a canção fala-se acerca das frutas, hábitos, gostos de cada um de vós?"; - A mestranda pergunta aos alunos: "De que forma o texto da canção está escrito?... as rimas estão em quantos versos?"; "E se continuássemos esta canção, como seria?"; "Querem fazer um livro?"; 10h00 – Exploração - A mestranda inicia o diálogo com a turma, dizendo seria interessante continuar a canção: "Imaginem que a canção continuava... mas fala agora acerca dos alunos desta sala... a pares vamos fazer duas rimas cada um"; "Por exemplo: Eu sou o João/ e ao lanche como sempre pão. / Carolina Silva é o meu nome/ e ao meio dia já tenho fome. - A mestranda informa os alunos que gostava de "construir um livro com as quadras e as ilustrações de cada um"; "Como podemos criar os pares?"; "Por exemplo: utilizando o alfabeto... assim fica o Alexandre com o Bernardo... é o A e depois o B... a seguir quem são?"; "Assim,

Bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies	Desenho: - Desenho de Expressão Livre: Ilustrar de forma pessoal.	fazemos uma sequência de quadras utilizando a lei do alfabeto... e quando construirmos o livro vai ser mais fácil escolher a sequência das páginas". - Os alunos, a pares, depois de fazerem a quadra numa folha (anexo 8), escrevessem e ilustram a mesma numa folha A5 branca. Os alunos devem continuar a história da canção. A pares escolhidos pela mestranda, realizam duas rimas cada um, formando quatro versos o par. - A mestranda circula pela sala orientando e esclarecendo dúvidas. 10h15 – Consolidação - A mestranda corrige os erros ortográficos da cada rima, os alunos passam a caneta para uma folha A5 a quadra realizada. Por fim, a pares realizam a ilustração da quadra (anexo 9).
Materiais e Recursos - Folha para a elaboração das rimas (Anexo 8); - Folha para escrita e ilustração das rimas (Anexo 9); - Desafio nº 01.	Avaliação Objetivo: Avaliar a construção frásica da aluna C.C. Recolha de Dados: Na realização das rimas em pares.	Atividade de Recurso - Desafios: "Desafia a tua mente" com sopa de letras e ligação de letras (Desafio nº 01).

Planificação: 18.10.2017 – 4ª Feira		Area: Estudo do Meio 11h00/12h00
Conteúdos	Objetivos e Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
BLOCO 3: À descoberta do ambiente natural BLOCO 5: À descoberta dos materiais e objetos	1. Os seres vivos do seu ambiente: Observar e identificar algumas plantas mais comuns existentes no ambiente próximo: - Conhecer partes constitutivas das plantas mais comuns (raiz, caule, folhas, flores e frutos); - Realizar experiências com a água: Reconhecer materiais que flutuam e não flutuam.	11h00 – Retorno à calma - A mestranda realiza alguns exercícios de respiração: "Vamos imaginar que estamos a cheirar uma flor, inspiramos."; "Agora, vamos imaginar que estamos a soprar uma vela, expiramos."; "Vamos fazer calmamente, três vezes." 11h05 – Motivação - A mestranda pergunta aos alunos: "Na segunda-feira quando estivemos a fazer a saladinha de frutas, repararam que algumas frutas têm sementes ou caroços?"; "Eu guardei uma semente e um caroço de 2 frutas diferentes..."; "Caroço de abacate... uma semente de maçã"; "Agora gostava de saber: qual é que flutua, e o que não flutua... porquê?"; 11h15 – Exploração


BIBLIOGRAFIA

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Métas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Espadinha, L., & Dimas, M. J. (2017). *Estudo do Meio 2.º Ano - Plim*. Lisboa: Texto.
- Gonçalves, H., & Mestre, C. (2017). *Matemática 2.º Ano - Plim*. Lisboa: Texto.
- Leitão, M. & Monteiro, M. (2014). *Poesmas da horta e outras verduras*. [s.l.] Máquina de Voar.
- Martins, I., veiga, M. & Couceiro, F. (2006). Educação em ciências e ensino experimental. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Melo, P., & Costa, M. (2017). *Português 2.º Ano - Plim*. Lisboa: Texto.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2006). Educação alimentar em meio escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (2017). *Mude o futuro da migração. Investir na segurança alimentar e no desenvolvimento rural*. Itália: FAO 2017. Consultado a 14 de out. 2017. Disponível em http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/faoweb/Portugal/WFD2017_Brochure_PT_Website.pdf
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Santos, M. E. (2011). *Educação para a Cidadania - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICE IX – PRODUÇÕES DE DOIS ALUNOS.

Português | Continuação da canção "Serafim está sempre constipado"

1. A pares, continua a canção do "Serafim está sempre constipado". Cada um deve escrever duas rimas sobre os seus hábitos, preferências ou gostos alimentares.



Eu sou o Serafim
que gosto muito de kiwi.
De baixo da bancada está sempre
grande pescada.

Português | Continuação da canção "Serafim está sempre constipado"

1. A pares, continua a canção do "Serafim está sempre constipado". Cada um deve escrever duas rimas sobre os seus hábitos, preferências ou gostos alimentares.




Eu sou pequenina e vou
ser bailarina.
Gosto de vegetais
porque embora que amanha
há mais.

APÊNDICE X – TAREFA DE MATEMÁTICA DE UM ALUNO.

Matemática | Alimentação Saudável

1. A Marta decidiu partilhar com a Rita a receita da salada de fruta que fez na sua escola.

Receita – Salada de fruta



Ingredientes	Preparação
<ul style="list-style-type: none"> • 8 Kiwis • 12 maçãs • 18 bananas • 40 amoras • 32 morangos • sumo de laranja 	<p>1º Cortar em pedaços as frutas;</p> <p>2º Juntar sumo natural de laranja;</p> <p>3º Mexer as frutas;</p> <p>4º Levar ao frigorífico por 30 minutos.</p>

1.1 A Rita quando for preparar esta receita o que deve fazer primeiro? Cortar em pedaços as frutas. ✓


1.2 Quando acabar de cortar as frutas em pedaços o que deve fazer? Juntar o sumo natural de laranja. ✓

1.3 Depois de juntar o sumo natural de laranja, o que deve fazer a seguir? Mexer as frutas. ✓

1.4 Qual é o último passo da preparação da salada de fruta? Levar ao frigorífico durante meia hora. ✓

2. Observa e completa o gráfico de pontos. Atenção às quantidades de frutas, deves procurar na receita.

Ingredientes da salada de fruta



2.1 Qual a fruta representada com mais quantidade? São as amoras. ✓
 E a fruta com menos quantidade? São os kiwis. ✓

3. Resolve o problema


3.1 No Dia da Alimentação a turma do 2º ano fez uma salada de fruta. De bananas tinha uma dezena e duas unidades e de maçãs tinha uma centena. Quantas bananas e maçãs havia ao todo na salada de fruta?

$100 + 10 + 2 = 112$

R: A turma do 2º ano tem cento e doze frutas ao todo. ✓

APÊNDICE XI – CARTA DE PLANIFICAÇÃO DE UM ALUNO


Estudo do Meio | Experiências com água




A turma do 2º ano depois de fazer a salada de fruta, resolveu fazer uma experiência com água. Gostavam de saber se o caroço de abacate flutua ou não flutua, se a semente de maçã flutua ou não flutua. Porquê?

E tu, o que achas?

maçã




abacate




Carta de planificação


O que vamos mudar...



O que vamos ver...



O que vamos manter e como...



O que e como vamos fazer... **Material**

Umas vamos pôr a semente e o caroço na água.

mãos
copos
água
caroço
semente
mesa

Após a experimentação
O que verificamos...

O caroço foi ao fundo e a semente também foi ao fundo.

ou a semente? **A resposta à questão-problema é...**

O caroço apesar de ser maior também foi ao fundo.

APÊNDICE XII – CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAS DOS ALUNOS DO 3.º ANO

TEXTO DO DOCUMENTO - CARACTERIZAÇÃO DA TURMA, A ESCOLA E O MEIO.

Seguidamente apresentarei uma breve descrição das características individuais de cada aluno da turma do 3.º ano:

Aluno n.º1 - O A nasceu a 31 de maio de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais ou a pé com a avó. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais, torrada, leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 11 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é professor de 1.º CEB e possui o mestrado, a mãe é técnica superior de recursos humanos e possui a licenciatura.

A disciplina favorita deste aluno é educação física, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe, pai e/ou irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de andar de bicicleta, jogar futebol, praticar natação e jogar andebol. Gostava de aprender na escola a jogar basquetebol e quando for adulto quer ser futebolista.

Aluno n.º2 - O AM nasceu a 13 de julho de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside em Leiria, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (pão torrado com manteiga) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e apenas frequenta AEC. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e uma irmã com 12 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é desenhador 3D e possui o 12º ano, a mãe é professora de matemática e possui a licenciatura.

A disciplina favorita deste aluno é a matemática, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no quarto com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de jogar consola com a irmã, jogar basquetebol e anda na catequese. Gostava de aprender na escola música e quando for adulto “não sei muito bem”.

Aluno n.º3- O CF nasceu a 15 de janeiro de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (leite e bolachas) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e não frequenta AEC, CAF e ATL. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e três irmãos com 10 meses, 4 anos e 7 anos sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é pedreiro e possui o 9.º ano, a mãe é técnica de turismo e património e possui a licenciatura.

A disciplina favorita deste aluno é matemática, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no quarto com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador e o tablet para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com os irmãos e frequenta a catequese. Gostava de aprender na escola a desenhar e quando for adulto quer ser engenheiro 3D “desenhar legos para depois construir”.

Aluno n.º4- A CL nasceu a 25 de abril de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe ou a vizinha. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta a AEC e o CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pela mãe e um irmão com 13 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é comercial e possui o 11.º ano, a mãe é administrativa e possui o 12.º ano.

A disciplina favorita desta aluna é estudo do meio, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no escritório com o apoio do irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com o irmão à apanhada. Frequenta os escoteiros, natação e a catequese. Gostava de aprender na escola pintura e quando for adulta quer “trabalhar no centro de saúde ou pintar unhas”.

Aluno n.º5- A CD nasceu a 9 de maio de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside nos Marrazes, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (leite com pão) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e não frequenta AEC, CAF e ATL. Tem autorização para beber leite achocolatado, não usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e uma irmã com 3 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é chefe de cozinha e possui a licenciatura, a mãe é doméstica e possui a licenciatura.

A disciplina favorita desta aluna é o inglês, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na cozinha com o apoio do pai. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de dançar e de brincar com a mana, pratica catequese e ballet. Gostava de aprender na escola desportos e quando for adulta quer ser equitadora.

Aluno n.º6- A CL nasceu a 20 de fevereiro de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai e a mana. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite ou leite com pão) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais, uma irmã de 14 anos e um irmão com 2 anos, sendo o pai encarregada de educação. O pai é oficial de justiça e possui o 12.º ano, a mãe é administrativa e possui o 12.º ano.

A disciplina favorita desta aluna é educação física, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na cozinha ou no quarto com o apoio do pai. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de saltar à corda e jogar à apanhada, praticar natação, ver filmes e frequenta a escola dominical (Religião Evangélica). Gostava de aprender a tocar harpa e quando for adulta quer ser juíza.

Aluno n.º7- A DC nasceu a 10 de março de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai ou a vizinha. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (torrada com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 6 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é engenheiro mecânico e possui a licenciatura, a mãe é professora e possui a licenciatura.

As disciplinas favoritas desta aluna é o estudo do meio e a matemática, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no escritório com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de saltar à corda com as amigas, praticar natação e andar nos escoteiros. Não sabe o que gostava de aprender na escola, mas quando for adulta quer ser professora ou cozinheira.

Aluno n.º8- O DM nasceu a 25 de julho de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral só à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e não frequenta AEC, CAF e ATL. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 12 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai militar e possui o 11.º ano, a mãe é doméstica e possui o 6.º ano. A disciplina favorita deste aluno é estudo do meio, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na cozinha com o apoio da mãe, pai e/ou irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com o irmão ao lego policial e ao lego bandido, frequenta a catequese e anda nos escoteiros. Gostava de aprender na escola música e quando for adulto “para ser sincero não sei, mas talvez dançarino de hip hop”.

Aluno n.º9- A ISe nasceu a 25 de maio de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (fruta, pão e leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e uma irmã com 14 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é metalúrgico e possui o 6.º ano, a mãe é operária fabril e possui o 9.º ano.

As disciplinas favoritas desta aluna são a educação física, expressão plástica e o estudo do meio sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe, pai e/ou irmã. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar às escondidas, ver desenhos animados no tablet ou na televisão, andar nos baloiços, de bicicleta, de trotinete, de patins e frequenta a catequese. Gostava de aprender na escola a cozinhar e quando for adulta quer ser cozinheira.

Aluno n.º10- A ISo nasceu a 21 de junho de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e uma irmã com 17 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é técnico comercial e possui o 9.º ano, a mãe é técnica tributária e possui o 12.º ano.

A disciplina favorita desta aluna é matemática, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da irmã. Tem internet em casa e utiliza o computador, o tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de

brincar às bonecas, fazer caminhadas, andar de bicicleta, praticar atletismo e *pint ball*. Gostava de aprender na escola belas artes e quando for adulta quer ser “advogada da legislação tribunal”.

Aluno n.º11- O J nasceu a 26 de março de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais, torrada, leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e dois irmãos com 14 e 24 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é eletrotécnico e possui o 12.º ano, a mãe é costureira e possui o 9.º ano.

A disciplina favorita deste aluno é estudo do meio, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no escritório com o apoio da mãe e do pai. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de jogar futebol com o irmão, frequenta os escoteiros, música no Orfeão de Leiria e inglês no Instituto Inglês. Quando for adulto quer ser engenheiro técnico.

Aluno n.º 12- O MS nasceu a 3 de março de 2008, é do sexo masculino e tem 9 anos de idade, completando os dez ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa, no entanto é um aluno que viveu parte da creche na Inglaterra. Reside nos Marrazes, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite ou bolachas com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, no entanto tem Défice Cognitivo (C/THDA) sendo referenciado NEP. Almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 4 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. Não foi possível identificar a profissão e as habilitações literárias do pai, a mãe é auxiliar de ação médica e possui o 9.º ano.

A disciplina favorita deste aluno é expressão musical, sendo a educação física a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de jogar futebol e brincar às escondidas com o Afonso. Quando for adulto quer ser bombeiro. Possui um relatório indicando, Défice Cognitivo - Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção e Dificuldades de Linguagem

Aluno n.º 13- A MR nasceu a 19 de maio de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais, avó e/ou tia. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (chá, torrada, leite, bolachas) e tem por hábito realizar a sua higiene oral às vezes de manhã e sempre à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e não frequenta AEC, CAF e ATL. Tem autorização para não beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 4 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é empresário da construção civil e possui o 9.º ano, a mãe é enfermeira e possui a licenciatura.

A disciplina favorita desta aluna é estudo do meio, sendo a matemática a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador, tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com as amigas às mães e aos pais, pratica patinagem e frequenta os escoteiros. Quando for adulta quer ser professora ou cozinheira.

Aluno n.º 14- O MF nasceu a 10 de abril de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para não beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 19 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é caixeiro ao balcão e possui o 12.º ano, a mãe é empregada de balcão e possui 12.º ano.

A disciplina favorita deste aluno é educação física, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no quarto com o apoio da mãe. Tem internet em casa e utiliza o computador para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar aos bebés, ver televisão, fazer a roda e a espargata, dançar hip hop e praticar natação. Gostava de aprender na escola a “dar um mortal nos pneus” e quando for adulto “gostava de ser cabeleireiro”.

Aluno n.º 15- A NM nasceu a 4 de julho de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC. Tem autorização para não beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é engenheiro civil e possui a licenciatura, a mãe é administrativa e possui o bacharelato.

A disciplina favorita desta aluna é estudo do meio, sendo a matemática a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no escritório sozinha. Tem internet em casa e utiliza o computador e o tablet para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com as amigas às escondidas e saltar, frequenta o inglês e tem explicações. Gostava de aprender na escola a cozinhar e quando for adulta quer ser pasteleira.

Aluno n.º 16- O R nasceu a 19 de abril de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com os pais. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (pão com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral apenas de manhã. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 16 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é técnico de desinfestação e possui o 9.º ano, a mãe é técnica de limpeza e possui o 9.º ano.

As disciplinas favoritas deste aluno são educação física e a matemática, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala com o apoio da mãe e/ou avó. Tem internet em casa e utiliza o computador e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com a irmã e os amigos, ver filmes, jogar no telemóvel e frequenta o andebol. Quando for adulto quer ser futebolista.

Aluno n.º 17- O RP nasceu a 29 de junho de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância em França. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe ou a pé com a avó. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (torrada com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral apenas de manhã. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e não frequenta AEC, CAF e ATL. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais, sendo o pai encarregado de educação. O pai é comercial e a mãe é empregada de escritório (sendo desconhecida as habilitações académicas de ambos).

A disciplina favorita deste aluno é educação física, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe, pai e/ou irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador, tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de jogar futebol com os amigos da escola, frequenta a catequese e anda no futebol. Gostava de aprender na escola “a dar um mortal e uma cambalhota no ar”, quando for adulto quer ser futebolista.

Aluno n.º 18- A SS nasceu a 18 de fevereiro de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com o pai. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (torradas) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, no entanto tem Défice Cognitivo sendo referenciada NEP. Almoça na instituição e frequenta AEC. Tem autorização para beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias. O seu agregado familiar é constituído pelos pais e uma irmã com 5 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é eletromecânico e possui o 11.º ano, a mãe é administrativa e possui o 9.º ano.

A disciplina favorita deste aluno é estudo do meio, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado no quarto com o apoio da tia (27 anos). Tem internet em casa e utiliza o computador, tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com a irmã às cozinheiras, praticar patinagem artística e ir à catequese. Gostava de aprender na escola a cozinhar e quando for adulto quer ser professora. Possui um relatório indicando, Défice de Atenção e Dificuldades de Aprendizagem associados a uma Imaturidade Emocional Cognitiva.

Aluno n.º 19- O TS nasceu a 1 de julho de 2009, é do sexo masculino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Marinha Grande, faz o percurso mais longo casa-escola-casa de automóvel com a mãe. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (cereais com leite) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Este aluno não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC e CAF. Tem autorização para não beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais e um irmão com 11 anos, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é metalúrgico e possui o 11.º ano, a mãe é administrativa e possui o 12.º ano.

Não sabe qual é a disciplina favorita, sendo o português a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala com o apoio da mãe e/ou irmão. Tem internet em casa e utiliza o computador, tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres gosta de brincar com o irmão e fazer desporto, natação e andebol. Quando for adulto “não sabe...ainda não escolhi nenhuma profissão”.

Aluno n.º 20- A YC nasceu a 20 de março de 2009, é do sexo feminino e tem 8 anos de idade, completando os nove ainda neste ano civil. Anteriormente frequentou o jardim de infância da Barosa. Reside na Barosa, fazendo o percurso casa-escola-casa de automóvel com a mãe e/ou a avó. De manhã, antes de sair de casa, toma o pequeno almoço (batido, leite, cereais) e tem por hábito realizar a sua higiene oral de manhã e à noite. Esta aluna não apresenta problemas de saúde, almoça na instituição e frequenta AEC. Tem autorização para não beber leite achocolatado, usar flúor, fazer saídas locais e aparecer nas fotografias.

O seu agregado familiar é constituído pelos pais, sendo a mãe a sua encarregada de educação. O pai é serralheiro e possui o 6.º ano, a mãe é auxiliar de serviços e possui o 9.º ano.

A disciplina favorita desta aluna é estudo do meio, sendo a matemática a que menos lhe agrada. O estudo em casa é realizado na sala ou no quarto com o apoio da mãe e/ou do pai. Tem internet em casa e utiliza o computador, tablet e o telemóvel para pesquisar ou jogar. Nos tempos livres

gosta de brincar às escondidas, brincar com os pais, jogar jogos de tabuleiro e de telemóvel. Frequenta a catequese e os escuteiros. Gostava de jogar na escola o “jogo do stop” e quando for adulta quer ser cozinheira, bombeira ou veterinária.

APÊNDICE XIII – PLANIFICAÇÃO DOS DIAS 9, 10 E 11 DE ABRIL DE 2018

ANO ESCOLARIDADE: 3º Ano | NÚMERO DE ALUNOS: 20 | IDADES: 8 a 10 Anos

PROJETO EDUCATIVO: “Escola para a vida”

MESTRANDA A INTERVIR: ANA CATARINA SANTOS

CONTEXTUALIZAÇÃO: A partir da exploração do livro “Robertices” da autora Luísa Dacosta, obra recomendada pelas Metas Curriculares de Português para o 3º ano de escolaridade, surge a presente planificação. Esta, tem como objetivo, permitir que os alunos do 3º ano se apropriem autonomamente de diferentes literacias, participando num miniprojeto. Com base numa prática construtivista, o aluno será o criador do seu próprio conhecimento, ao interagir e participar em atividades conjuntas, organizando a informação obtida pelas diversas experiências (Folque 2014, p.65). Para regular a prática do professor e as aprendizagens dos alunos será utilizado o instrumento de (auto)avaliação, modo de extrair evidências da função formativa da prática e a apropriação de conhecimentos gerados por uma construção colaborativa de saberes.

[2ª Feira] 9.04.2018 Área: Português [9h00 às 10h30] [Intervalo] Estudo do Meio [11h00 às 12h00]		
Domínios	Objetivos - Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
BLOCO 2 — A DESCOBERTA DOS OUTROS E DAS INSTITUIÇÕES EDUCAÇÃO LITERÁRIA LEITURA E ESCRITA	<p>O passado do meio local: - Conhecer vestígios do passado local: costumes e tradições populares contar histórias.</p> <p>Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular: - Texto dramático. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace. - Propor títulos alternativos para textos.</p> <p>Planificar a escrita de textos: - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as. Escrever textos dialogais. - Escrever diálogos, contendo fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho.</p>	<p>9h00 às 10h30 O conto da obra “Robertices” - Os alunos são questionados acerca da forma que mais gostam de contar e ouvir histórias, recordando que a tradição popular de anos anteriores passava por adultos e crianças assistirem espetáculos de rua com os toscos robertos. Mas quem eram os robertos? - De seguida, é perguntado aos alunos se conhecem, viram, fizeram ou mexeram num fantoche e/ou marioneta especificando as diferenças entre ambas. - Depois de descobrirem as diferenças entre fantoche de luva, dedeche, fantoche de pau e marioneta (Anexo 1), os alunos são desafiados a conhecerem através da imagem as marionetas portuguesas (bonecos de Santo Aleixo) e os fantoches de pau (Robertos) (Anexo 2). - Aos alunos apresenta-se a obra “Robertices” da autora Luísa Dacosta, uma obra recomendada pelas Metas Curriculares de Português para o 3º ano de escolaridade. Depois da exploração da capa, contracapa, miolo e lombada os alunos ouvem o texto dramático “A carochinha” (Anexo 3).</p>

BLOCO 4 — A DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO	<p>Os seus itinerários: - Localizar num mapa.</p>	<p>- Os alunos exploram a compreensão leitora em grande grupo. De seguida serão desafiados a resolver o seguinte problema: Se as personagens fossem outras, com quem casaria a carochinha no final da história? - Os alunos são desafiados a construir um pequeno espetáculo em grupos de 4 alunos, formando assim, 5 grupos de 4 alunos. - Os pequenos grupos dispõem de um plano com orientações e indicações do que deve constar no seu texto dramático (texto de teatro) (Anexo 4).</p>
BLOCO 3 — A DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL	<p>Os astros: - Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor. - Conhecer os pontos cardeais.</p>	<p>11h00 às 12h00 Astro Sol e Pontos Cardeais - Os alunos partilham ao grande grupo o distrito a que pertence o animal/personagem do texto dramático que estão a escrever. De seguida devem localizar num mapa de Portugal Continental onde se situa (Anexo 5). Posto isto, os alunos irão descobrir que os mapas ajudam as pessoas a se localizarem no espaço e que oferecem importantes elementos para compreensão das formas pelas quais o espaço geográfico é organizado. Deste modo, os mapas possuem alguns elementos essenciais e que possibilitam sua leitura como é o caso Indicador de direção: rosa dos ventos, necessária para se posicionar o mapa, a orientação é explicitada por uma seta com a indicação de uma das direções da rosa-dos-ventos, normalmente a direção do Norte. - De seguida, os alunos descobrem que a definição sobre os pontos cardeais surgiu a partir da própria observação do meio ambiente por parte dos homens. Todas as manhãs, observava-se que o Sol “nascia” aproximadamente no mesmo ponto no horizonte, variando um pouco em relação ao período do ano. Do mesmo modo, percebeu-se que o Sol “desaparecia” do lado oposto ao qual havia surgido pela manhã. A partir do Astro (Sol) foram estabelecidos dois pontos principais de referência para orientação espacial. Tomando-se estes dois pontos, foram traçados outros dois, compondo os quatro pontos cardeais (Anexo 6). Atualmente, temos a bússola, um instrumento que ajuda a orientar. Os alunos, à vez, exploram a bússola do telemóvel (Anexo 7).</p>
BLOCO 4 — A DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE ESPAÇOS	<p>Localizar espaços em relação a um ponto de referência: - Identificar processos de orientação (sol, bússola...) - Conhecer os pontos cardeais.</p>	

		- Neste sentido, os alunos descobrem através do manual de Estudo do Meio na página 115 (ex. 1.1) como identificar os pontos cardeais e na página 123 (ex. 1 e 2) a localizar no espaço (Anexo 8). - De seguida, os alunos organizam-se nos pequenos grupos de modo a releerem e concluírem o diálogo do texto dramático com as novas aprendizagens (Norte, Sul, Este e Oeste).
Materiais e Recursos		Avaliação
- Fantoches e dedoches (Anexo 1); - Imagens plastificadas dos Bonecos de Santo Aleixo e Robertos (Anexo 2); - Livro "Robertices" da autora Luisa Dacosta, Edições ASA, 2014 (7ªEd) (Anexo 3); - Plano de escrita - Texto Dramático (Anexo 4); - Mapa de Portugal Continental (Anexo 5); - Rosa dos ventos (Anexo 6); - Telemóvel – aplicação da Bússola (Anexo 7); - Manual do Estudo do Meio (pp. 115 e 123) (Anexo 8).		Atividade de Recurso

[2ª Feira] 9.04.2018		
Área: Estudo do Meio [13h30 às 14h30] Área: Iniciação à Programação [14h30 às 15h30]		
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
BLOCO 5 — A DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJECTOS	Realizar experiências com a luz: - Identificar fontes luminosas. - Observar a passagem da luz através de objetos transparentes, translúcidos e opacos.	13h30 às 14h30 Fontes de Luz - Os alunos relembra que os Pontos Cardeais são pontos de orientação no espaço terrestre os quais estão relacionados com a posição do Sol . Assim sendo, "vivemos na Terra, um dos planetas do sistema solar cujo centro é uma estrela – o Sol. Este corpo luminoso é a nossa principal fonte de luz natural. O nosso planeta, tal como os outros, são corpos iluminados. Assim, na Terra temos horas de dia, com luz recebida do Sol, e horas de noite, quando o local onde vivemos está na parte da Terra que não recebe diretamente luz do Sol. Quando não temos luz solar, usamos vários processos de iluminação (ex. energia eléctrica) recorrendo a outros corpos luminosos (fontes de luz artificiais) tais como a lâmpada, a vela e o candeeiro a gás. Os objetos que recebem a luz emitida por estes são corpos iluminados." (Ministério da Educação, 2007, p.10) - Posto isto, os alunos expõem oralmente as suas opiniões acerca do comportamento da luz através da questão: Por que não vemos os objetos no escuro? De seguida exploram em grande grupo a página 116 do Manual de Estudo do Meio (Anexo 9).

		- De seguida, os alunos investigam os <i>Fatores que influenciam a sombra de um objeto</i> através da questão: Será que todos os materiais se deixam atravessar pela luz? Os alunos realizam a experiência adaptada do Manual de Estudo do Meio página 117 (Anexo 10). - Após as conclusões da experiência, os alunos são questionados acerca dos jogos, brincadeiras que conhecem ou que fazem com a sombra e de que forma poderiam aplicar nos pequenos espetáculos que estão a criar. Os alunos agrupam-se de acordo com os seus grupos e resistam a ideia final... Teatro de sombras.
Materiais e Recursos		Avaliação
- Lanterna; - Vela; - Manual de Est. do Meio (p. 116) (Anexo 9); - Carta de planificação – Tema a Luz (Anexo 10); - Cartão; - Acetato; - Papel vegetal.		Atividade de Recurso

[3ª Feira] 10.04.2018		
Área: Matemática [9h00 às 10h30] Intervalo Área: Português [11h00 às 12h00]		
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
GEOMETRIA E MEDIDA - Medida comprimento BLOCO 1 — DESCOBERTA E ORGANIZAÇÃO PROGRESSIVA DE VOLUMES BLOCO 5 — A DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJECTOS	Medir comprimentos: - Medir distâncias e comprimentos utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. Problemas: - Problemas de até três passos envolvendo medidas de comprimento. Construções: - Fazer construções a partir de representação no plano (fantocheiro)	9h00 às 10h30 Medidas de comprimento – Construção de um Teatro de sombras - Os alunos relembra que no dia anterior decidiram apresentar a história da carochinha através de um teatro de sombras. Mas como poderiam construir de forma a que todos Teatros de sombras sejam do mesmo tamanho? O que podemos utilizar? - Os alunos exploram a página 140 e 142 do manual de Matemática e descobrem que foi necessário criar uma unidade de medida de comprimento, o metro, seguido de seus múltiplos e submúltiplos (Anexo 11). Os múltiplos do metro são o quilómetro (km), hectómetro (hm) e decâmetro (dam) e os submúltiplos são decímetro (dm), centímetro (cm) e milímetro (mm) (Anexo 12). Desta forma, quando estivermos a medir com alguns instrumentos que servem para medir comprimentos todas as pessoas saberão de que medidas estamos a falar, estejam elas onde estiverem. - De seguida, os alunos agrupam-se e através de um texto informativo constroem um teatro de sombras (Anexo 13). 11h00 às 12h00 Escrita de um E-mail Convite para assistir ao espetáculo

LEITURA E ESCRITA	<p>Realizar experiências com a luz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar a intersecção da luz pelos objetos opacos (folha de papel vegetal) — sombras. <p>Ler textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler pequenos textos informativos – guião. <p>Escrever textos diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever e enviar e-mail. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dialogam em sala acerca do espetáculo que estão a criar... já construíram um texto dramático, um teatro de sombras, mas como todos os espetáculos precisamos de público. Assim sendo, a quem gostariam de convidar da escola? Mas para convidar, é necessário fazer o quê? Que formas conhecem para convidar... pode ser escrito num papel, podemos telefonar e convidar a pessoa... através da internet podemos enviar uma mensagem, enviar um e-mail... - Os alunos em grande grupo descobrem que o e-mail é um meio de comunicação que é usado através da internet e para isso temos de ter um email da turma para que possam convidar os colegas das outras salas. - Os alunos criam o email da turma e a password acompanhando a projecção através de um video projetor. De seguida descobrem que para se escrever num email temos de preencher os campos de uma mensagem do correio eletrónico, o e-mail e que se deve respeitar algumas regras de escrita. - Os alunos exploram a planificação de como escrever um e-mail e escrevem em grande grupo um email a convidar todos os colegas e professores da escola a assistirem aos espetáculos que criaram. Cada aluno regista todo este processo na folha de planificação de um e-mail (Anexo 14).
Material e Recursos	Avaliação	Atividade de Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Fita métrica, metro, metro extensível e régua; - Manual de Matemática (pp. 140 e 142) (Anexo 11); - Placar informativo – Medidas de comprimento (Anexo 12); - Texto informativo – Guião de como fazer Teatro de sombras (Anexo 13); - Caixotes de cartão; - Papel vegetal; - Cola branca e pincel; - Video projetor; - Computador; - Plano de escrita – Escrever um e-mail (Anexo 14). 		

[3ª Feira] 10.04.2018 Área: Português [13h30 às 14h30] Área: Inglês [14h30 às 15h30] Intervalo Área: Expressão Plástica e Dramática [16h00 às 17h00]		
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
LEITURA E ESCRITA	<p>Planificar a escrita de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as num cartaz. <p>Cartazes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem e a palavra), desenhando e escrevendo. <p>Construções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir fantoches <p>Realizar experiências com a luz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de luz e sombra e sombras chinesas. 	<p>13h30 às 14h30 Construção de um cartaz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recordam que muitas vezes sabemos que existe um determinado espetáculo quando aparece na televisão, quando ouvimos na rádio, quando vemos nos jornais, revistas e folheto... e cartazes. - Assim sendo, para que os colegas possam saber o nome do espetáculo, o dia, a hora e o local onde vai acontecer, devem construir um cartaz. - Os alunos em pequenos grupos, realizam numa folha A4 um pré-projeto do seu cartaz. De seguida, passam para uma folha de cartolina A2 o projeto final do cartaz. Por fim, afixam os cartazes pelas salas da Escola. Todos os alunos disponibilizaram de um plano de como realizar um cartaz (Anexo 15). <p>16h00 às 17h00 Construção das sombras chinesas Manipulação do fantoche no Teatro de sombras</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são desafiados a construir o fantoche da personagem que iram ser/manipular no Teatro de sombras. Recordam que sendo um teatro de sombras, necessitam de que material? E porquê?... os alunos recebem uma folha A4 para poderem realizar o pré - projeto do seu fantoche (Anexo 16) ... de seguida, devem decalcá-lo numa cartolina preta para o efeito, recortar e colar num pau de espetada. - Por fim, em pequenos grupos os alunos manipulam o seu fantoche no seu Teatro de sombras.
Material e Recursos	Avaliação	Atividade de Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Planificação de um Cartaz (Anexo 15); - Cartolinas A2; - Pré-projeto do fantoche de sombras (Anexo 16); - Cartolinas pretas; - Paus de espetada; 		

[4ª Feira] 11.04.2018 Área: Português [9h00 às 10h30] Intervalo Área: Matemática [11h00 às 12h00]		
Domínios e Subdomínios	Objetivos - Descritores de desempenho - Conteúdos	Descrição das Estratégias
ORALIDADE	<p>Produzir um discurso oral com correção.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. 	<p>9h00 às 10h30 Conclusão e apresentação dos espetáculos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recebem a informação que depois do recreio da manhã terão de apresentar os seus espetáculos aos colegas ... visto que responderam ao convite que enviamos por email. Depois de lerem as respostas enviadas por e-mail, cada grupo termina o seu projeto (Teatro de sombras) e ensaia, treina na forma de como tem de manipular a sombra, não esquecendo das falas. - 11h00 às 12h00 Apresentação às salas e Autoavaliação - Cada grupo de alunos (à vez) sairá da sala para apresentar o espetáculo ao grupo de alunos que os escolheu. - Os restantes alunos, ficam na sala a realizar a autoavaliação acerca do mini projeto desenvolvido (Anexo 17).
BLOCO 1 — JOGOS DE EXPLORAÇÃO	<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar mudanças de nível em pequenos grupos. <p>Linguagem verbal e gestual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos, constituindo sequências de ações — situações recriadas ou imaginadas, a partir de um tema. - Utilizar diversos tipos de sombras (chinesas,...) 	
BLOCO 2 — JOGOS DRAMÁTICOS		
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	<p>Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação). 	
Material e Recursos	Avaliação	Atividade de Recurso
<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação (Anexo 17). 	<p>Objetivo: avaliar as propostas educativas e as aprendizagens que o miniprojeto permitiu.</p>	<p>Escrita criativa no caderno de escrita.</p> <p>Leitura de uma obra escolhida pelo aluno.</p>

[4ª Feira] 11.04.2018 Área: Matemática [13h30 às 14h30] Área: Expressão Físico-Motora [14h30 às 15h30]		
Conteúdos	Objetivos - Descritores de desempenho	Descrição das Estratégias
Descentração e empatia: 1.4- Interege com os outros, estabelecendo relacionamentos construtivos	<p>Direitos e responsabilidades:</p> <p>A5. Observa, no seu quotidiano, leis e regras, assumindo responsabilidades consoante os níveis de decisão;</p> <p>Identidades e diversidades:</p> <p>C5. Utiliza diferentes estratégias de colaboração com os outros, de resolução</p>	<p>13h30 às 14h30 Visualização em video dos espetáculos apresentados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos sentam-se de modo a assistirem aos videos das suas apresentações através do computador. De seguida, em mesa redonda diálogo e reflexão conjunta acerca do que gostaram de mais de ver e o que melhorariam se tivessem oportunidade de apresentar novamente. - Teatro Dom Roberto "O barbeiro" - Os alunos de seguida conhecem a outra história que a obra "Robertices" contém, "O Barbeiro". <p>Através de um video disponível em https://www.youtube.com/watch?v=S2IF8EX5IXc&t=349s</p> <p>Visita interativa ao Museu da Marioneta em Lisboa</p>

Pensamento crítico e criativo: 2.4- Analisa criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho BLOCO 4 — JOGOS	positiva de conflitos e de procura de consensos; *Cooperar com os companheiros procurando realizar as ações favoráveis ao cumprimento das regras e do objetivo do jogo. Tratar os colegas de equipa e os adversários com igual cordialidade e respeito, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física - Jogo da «Rolha»	- Os alunos através da aplicação https://play.google.com/store/apps/details?id=com.minsight.marioneta , visitam o Museu da Marioneta, descobrindo a história e a cultura destas figuras inanimadas. Uma estratégia que constitui uma situação de aprendizagem e que favorece a aquisição de conhecimentos, interligando a teoria e prática, entre a escola e a realidade. 14h30 às 15h30 Jogo da «Quem quer casar com a carochinha» - Os alunos deslocam-se para o campo de futebol. Depois do aquecimento, a turma é dividida em dois grupos (11 alunos para cada lado). - O jogo dispõe das mesmas regras do «Jogo da Rolha». Assim sendo, haverá uma situação de atacante «carochinha» que escolhe e persegue um dos «pretendentes a casar/João Rafão» para o tocar, utilizando mudanças de direção e velocidade, procurando desviá-lo para perto das linhas limites do campo. Ao «guardar» o «João Rafão» já apanhado, enquadrando-se para impedir que outros o «salvem» ... «João Rafão» que for apanhado deverá permanecer parado e de braços abertos, depois de 5 segundos começa a «derreter» baixando-se lentamente. Quando chegar ao chão, «morre» perdendo o jogo. Por fim, os alunos realizam exercícios de relaxamento.
Materiais e Recursos - Telemóvel; - Tablet; - Vídeos, - Computador, - 2 Bandoletes.	Avaliação	Atividade de Recurso

BIBLIOGRAFIA

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, L., Veiga, M. & Couceiro, F. (2006). *Educação em ciências e ensino experimental. Explorando a luz... Sombras e imagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Melo, P., & Costa, M. (2016). *Português 3.º Ano – Grande Aventura*. Lisboa: Texto.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, P., Gonçalves, H. & Landeiro, A. (2016). *Estudo do Meio 3.º Ano - Grande Aventura*. Lisboa: Texto.
- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., ... Oliveira, P. A. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, A. & Azevedo, L. (2017). *Matemática 3.º Ano – Pasta Mágica*. Lisboa: Areal.
- Santos, M. E. (2011). *Educação para a Cidadania - Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICE XIV – REGULADOR DE APRENDIZAGENS - AUTOAVALIAÇÃO

O relatório da autoavaliação do dia 9 até a manhã do dia 11 de abril de 2018:
Objetivos da autoavaliação
<p>De modo a regular a função pedagógica, atribuiu-se os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria da função pedagógica da professora estagiária; - Contribuir para a regulação das aprendizagens dos alunos; - Orientar e determinar pontos de interesse e desinteresse de modo auxiliar a escolha das futuras propostas educativas.
Metodologia e modelo utilizado
<p>Para o processo de autoavaliação foi usado como quadro de referência propostas educativas com base no Movimento da Escola Moderna. Esta, consistiu numa planificação interdisciplinar levando a cabo um projeto que surge da necessidade de explorar com os alunos do 3º ano a obra “Robertices” da autora Luísa Dacosta (Programa e Metas de Português do 3º ano).</p>
Resultados das aprendizagens
<p>Os alunos revelaram no decorrer da sua autoavaliação <i>que aprenderam</i>: acerca dos “pontos cardeais”; “rosa dos ventos”; conceitos como “opaco, translúcido e nítido”; fontes de “luz”; como fazer um “teatro de sombras”, construir “fantoques de sombras”, fazer um “e-mail no gmail”, a identificar a “unidade de medida de comprimento, o metro (cm, dm, mm)”; a identificar “vários tipos de fantoches”; a “fazer um cartaz” e a escrever um “texto dramático”. Quanto ao que <i>gostaria de ter aprendido</i> os alunos registaram o seguinte: a “fazer fantoches de pano e de pau”; “fazer outros teatros”, mais conteúdos de “Estudo do Meio”; a “fazer marionetas, fantoches de luva e dedoches”; “expressão plástica acerca da primavera”; os “outros pontos cardeais”, os “múltiplos e submúltiplos” do metro; a “desenhar animais”; “mais coisas”; “tudo o que aprenderam”; “Português” e “gramática”. Relativamente ao <i>que gostaram</i>, os alunos registaram o seguinte: “pontos cardeais”; “rosa dos ventos”; “fazer fantoches”; “fazer o teatro de sombras a partir de uma caixa”; “fazer e-mail”; “apresentar o teatro”; “mexer na bússola”; “fazer tudo em grupo”; “tudo”; “aprender o metro”. Comparativamente, os alunos <i>não gostaram de</i>: “experiência de verificação, “opaco, translúcido e nítido”; “metro”; “escrever”; “recortar”; “fazer o teatro”; “fazer o texto dramático”; “pintar os desenhos do cartaz a preto”; “não tenho nada de que não gostei”; “gostei de tudo”; “aprender a rosa dos ventos, este, oeste, norte e sul”; “medir com a régua”. Quanto às <i>dificuldades sentidas pelos</i> alunos, foram as seguintes: “fazer fantoches”; “aprender os metros”; “a colar o papel vegetal”; “a fazer a caixa para o teatro de sombras”; “decorar as falas”; “pontos cardeais”; “rosa dos ventos”; “escrever o texto”.</p> <p>Por fim os alunos <i>propõem</i>: “fazer mais atividades ao ar livre” e saídas de campo; “fazer um teatro de fantoches”; “fazer um teatro com bonecos de plasticina e escrever um texto mais claro para o público infantil”; “saltar à corda e cruzar”; “fazer fantoches de luva e de dedo”; “decorar mais a caixa”; “fazer mais jogos”; “ginástica”; “continuar assim”; “fazer mais contos a partir do «aventil dos contos»”; “fazer trabalhos com pintura”; “fazer coisas lá fora; “Estudo do Meio”; “fazer mais trabalhos em conjunto”; “fazer bonecos de papel”; “aprender mais coisas e estudar mais”; “jogos e teatros”. <i>Partilharam com a família</i>: “que iam fazer uma apresentação de teatro”; “a rosa dos ventos e os pontos cardeais”; “o teatro e o e-mail”; “teatro de sombras”, “tudo”; “tudo o que fiz”; “nada”; “não partilhei com a minha família”; “partilhei com a minha</p>

irmã”; “partilhei com a minha mãe”. Por último, os alunos assinaram a autoavaliação ***comprometendo-se a:*** “a dizer mais coisas para a próxima”; “prestar mais atenção”; “continuar e manter a atitude”; “a esforçar mais”; “dizer que não vou fazer”; “fazer melhor e maior os desenhos”; “não se atrasar”; “melhorar”; “não ir à casa de banho”; “não ser tão elétrico”; “melhorar a atenção”; “melhorar a letra”; “dizer mais ideias”; “portar bem”; “estar mais atenta às aulas”; “estudar mais”; “ser responsável, decorar as falas e ser mais arrumado”.

Em suma, a partir desta autoavaliação foi possível verificar que o ponto forte das aprendizagens esteve no Teatro de Sombras, isto é, escrita do texto dramático, construção do teatro e fantoches, convite, divulgação, ensaio e apresentação do mesmo. Relativamente ao ponto a melhorar, os alunos, mencionaram ainda ter dificuldades na unidade de comprimento, rosa dos ventos e as fontes de luz, evidenciando assim, que ainda é necessário trabalhar esses conteúdos.

Referência bibliográfica

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

APÊNDICE XV – PRODUÇÃO DE TEXTOS DRAMÁTICOS DE DOIS PEQUENOS GRUPOS.

TEXTO DRAMÁTICO DO GRUPO X

O diálogo do texto dramático deve conter:		
Título do Espetáculo:	<i>do Carochinha</i>	Forma de apresentação:
1) Personagens: A história tem de ter obrigatoriamente 1 Carochinha que vive em Leiria e 3 animais de outras espécies.	As nossas personagens são:	Quem é o quê:
	<i>Carochinha pássaro cascavel tartaruga</i>	<i>Daniela Constança D. Tiago Henrique</i>
2) Características das personagens: Todas as personagens que visitam a Carochinha devem ter um nome, apresentar o seu revestimento e o que gostam de comer.	Um diálogo com a espécie e um nome próprio. Um diálogo com o revestimento e alimentação.	
	<i>Carochinha - Carochinha Didi - carapaca amarela - herbívoro pássaro - Pipas - penas - herbívoro cascavel - Sina - escamas - carnívoro tartaruga - Brincalhão - carapaca - herbívoro</i>	
3) Espaço: Cada personagem deve dizer que mora num distrito de Portugal Continental quando visita a Carochinha.	Um diálogo com o distrito onde mora.	
	<i>Carochinha Didi - Leiria Pipas - Braga Sina - Aveiro Brincalhão - Faro</i>	
4) Tempo: A ação da história decorre no ano...	A Carochinha deve apresentar no diálogo em que ano decorre a ação.	
	<i>Primavera.</i>	
5) Desenlace da história: A Carochinha casa no final com o animal que vive a Norte de Portugal.	A Carochinha casou com... e viveram felizes para sempre.	
	<i>Pipas pássaro</i>	

Plano de escrita | Texto dramático "A Carochinha e..."

Era uma vez...

Título do Espetáculo:

A Carochinha Didi

Apresentação (Fase de abertura)

Idemais e meninas, senhores e senhoras bem-vindos a este teatro com a Carochinha Didi, pássaro Pipas, cascavel Tringa, tartaruga Brincalhão e formosa carochinha quando estava a voar o chão da sala encontrou cinco pássaros a cantar à janela

Conflito (Fase de interação)

Carochinha - Quem quer casar com a carochinha que é formosa e bonita?
Tringa - Trás... Eu quero, eu quero! Eu venho de Trás, sou carnívoro e tenho escamas.
Carochinha - Não, não posso casar contigo porque poder comer-me.
Quem quer casar com a carochinha que é formosa e bonita?
Brincalhão - Eu quero, eu quero! Eu venho de Trás, tenho carapaça e sou herbívoro.
Carochinha - Não, não quero casar contigo porque poder esconder-te de mim.
Quem quer casar com a carochinha que é formosa e bonita?
Pipas - Sim, sim... Eu quero, sou herbívoro, venho de Braga e tenho penas.

Desenlace (Fase de fecho)

Carochinha - Sim, claro que quero casar contigo, porque podemos ser juntos.
A Carochinha e o Pipas viveram felizes para sempre.

TEXTO DRAMÁTICO DO GRUPO Y

O diálogo do texto dramático deve conter:		
Título do Espetáculo: <i>O Minai e o</i>	Forma de apresentação: <i>---</i>	
1) Personagens: A história tem de ter obrigatoriamente 1 Carochinha que vive em Leiria e 3 animais de outras espécies.	As nossas personagens são:	Quem é o quê:
	<i>Carochinha</i> → <i>Zola</i> → <i>Pantera</i> → <i>Iguana</i> →	<i>Lorica</i> <i>Carlos</i> <i>Três</i> <i>Agosto</i>
2) Características das personagens: Todas as personagens que visitam a Carochinha devem ter um nome, apresentar o seu revestimento e o que gostam de comer.	Um diálogo com a espécie e um nome próprio. Um diálogo com o revestimento e alimentação.	
	<i>Carochinha - Minai - carapaca com quitina - herbívoro</i> <i>Zola - leopardo - pelo - carnívoro</i> <i>Pantera - zélepe - pelo - carnívoro</i> <i>Iguana - Donald - escama - herbívoro</i>	
3) Espaço: Cada personagem deve dizer que mora num distrito de Portugal Continental quando visita a Carochinha.	Um diálogo com o distrito onde mora.	
	<i>Carochinha - Leiria</i> <i>Zola - Évora</i> <i>Pantera - Beja</i> <i>Iguana - Porto</i>	
4) Tempo: A ação da história decorre no ano...	A Carochinha deve apresentar no diálogo em que ano decorre a ação.	
	<i>verão</i>	
5) Desenlace da história: A Carochinha casa no final com o animal que vive a Norte de Portugal.	A Carochinha casou com... e viveram felizes para sempre.	
	<i>Iguana - Donald - Porto</i>	

Grís
Plano de escrita | Texto dramático "A Carochinha e..."

Era uma vez...	
Título do Espetáculo:	Do Dáimi e o Ronaldo
Apresentação (Fase de abertura)	
<p>etelmas e alguns professores e professoras apresentaram a história "Do Dáimi e o Ronaldo".</p>	
Conflito (Fase de interação)	
<p>Era uma vez num dia de verão, a Dáimi lá lavar a roupa quando encontrou uma moeda de 10 reis.</p> <p>Dáimi — Eu encontrei uma moeda, que vale muito. Quero casar com a Carochinha que é linda e professoradinha.</p> <p>Ronaldo — Quero eu que venho do Porto, tenho irmã e sou herdeiro.</p> <p>Dáimi — Ela não tem esse gosto de ir ao Porto para comer carochinhas. Quero casar comigo!</p> <p>Ronaldo — Não quero!</p>	
Desenlace (Fase de fecho)	
<p>E viveram felizes para sempre na sua <u>mãe</u> <u>mãe</u> <u>mãe</u>.</p>	

Dáimi	— Não quero porque tens feio. Quero casar com a Carochinha.
Ronaldo	— Quero eu que venho do Porto, tenho irmã e sou herdeiro.
Dáimi	— Eu quero esse gosto de ir ao Porto para comer carochinhas. Quero casar comigo!
Ronaldo	— Não quero!
Fim	

APÊNDICE XVI – PLANIFICAÇÃO DE UM CARTAZ

PLANO DO CARTAZ DO GRUPO X

Planificação | Como elaborar um cartaz ✓

Título

Imagem

Texto

Mais informações

Título: Deverá estar no centro do cartaz e com um tamanho de letra maior em relação ao do texto seguinte.

Imagem: Procura desenhar uma imagem chamativa e sempre em grandes dimensões. É importante que as imagens transmitam a ideia do espetáculo. Utiliza cores vivas.

Texto: As frases devem ser curtas com letra legível e simples (imprensa). É fundamental que as frases ou palavras tenham em consideração a distância a que este cartaz será lido. É importante que o conteúdo do texto seja adequado ao público-alvo, pois o objetivo principal é que as pessoas entendam a mensagem que se encontra no cartaz.

Organização do espaço: Organiza as informações dentro do espaço disponível de forma que a sua visualização seja facilitada. Lembra-te que é preciso deixar um espaço entre as imagens e o texto... Cuidado para não deixar tudo muito junto.

PLANO DO CARTAZ DO GRUPO Y

Planificação | Como elaborar um cartaz ✓

Título

Imagem

Texto

Mais informações

Título: Deverá estar no centro do cartaz e com um tamanho de letra maior em relação ao do texto seguinte.

Imagem: Procura desenhar uma imagem chamativa e sempre em grandes dimensões. É importante que as imagens transmitam a ideia do espetáculo. Utiliza cores vivas.

Texto: As frases devem ser curtas com letra legível e simples (imprensa). É fundamental que as frases ou palavras tenham em consideração a distância a que este cartaz será lido. É importante que o conteúdo do texto seja adequado ao público-alvo, pois o objetivo principal é que as pessoas entendam a mensagem que se encontra no cartaz.

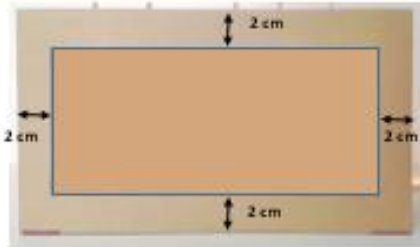
Organização do espaço: Organiza as informações dentro do espaço disponível de forma que a sua visualização seja facilitada. Lembra-te que é preciso deixar um espaço entre as imagens e o texto... Cuidado para não deixar tudo muito junto.

APÊNDICE XVII – TEXTO INFORMATIVO – GUIÃO DE COMO FAZER TEATRO DE SOMBRAS

Texto informativo | Guia de como fazer um Teatro de Sombras

1.º **Sem abrir**, coloca a caixa de cartão na mesa.


2.º **Num dos retângulos interiores**, traça com a ajuda da régua um retângulo com o **seguinte comprimento**:




3.º **Verifica se as medidas de comprimento estão corretas** nos quatro lados do retângulo.

4.º **Chama um adulto** para fazer um pequeno corte no retângulo com o **xizato**.

5.º Recorta **por cima da linha** o retângulo que desenhasse.



6.º **Retira** a parte cortada e **guarda** o pedaço para ser reaproveitado.



PROFESSORA SUPERVISORA: CLARINDA BARATA | PROFESSORA COORDINANTE: CARLA VAZ
AMA CATARINA SAKTOS Nº: 1160092

9.º **Retira** a caixa de cartão da mesa.

10.º **Pede a um adulto** uma folha de papel vegetal.

11.º **Utiliza a régua** e verifica se a folha de papel vegetal tem as seguintes medidas: 29,5 cm de comprimento e 21cm de largura.

12.º **Arruma a mesa** e coloca novamente a caixa de cartão na mesa (com o recorte virado para cima).

13.º **O tutor do grupo** vai buscar a cola branca. **Atenção: Se estiver a ser utilizada, tens de aguardar pela tua vez.**

14.º Na parte **interna do recorte** e com ajuda de um pincel, coloca cola branca em redor do corte.

15.º **Centra o papel vegetal** e **cola com cuidado** para não sujar o papel vegetal.



16.º **Recorta** de uma forma a tira de cartão e **escreve** a palavra **Teatro**





17.º **O tutor do grupo** cola com cola quente o cartão com a palavra Teatro



Parabéns, construíram um Teatro de Sombras!

APÊNDICE XVIII – AUTOAVALIAÇÃO DE TRÊS ALUNOS

Autoavaliação Com este projeto...	
Aprendi:	Os pontos cardiais, as unidades de comprimento, a fazer uma caixa de teatro de sombras, foi um texto dramático em conjunto.
Gostaria de ter aprendido:	letras de primária em expressão plástica
Gostei de:	Tudo
Não gostei de:	Gostei de tudo
Tive dificuldades:	Em fazer a caixa de teatro de sombras.
Proponho:	^{leitura} ler mais um pouco e saltar à corda.
Partilhei com a minha família:	Partilhei com a minha mãe
Comprometo-me a:	de fazer mais desenhos grandes
Assinatura: 	

Autoavaliação Com este projeto...	
Aprendi:	^{muitas} muitas coisas novas; os pontos cardiais, os metros e a fazer fantoches.
Gostaria de ter aprendido:	os outros pontos cardiais,
Gostei de:	aprender o metro, os pontos cardiais e aprender a fazer fantoches.
Não gostei de:	...
Tive dificuldades:	a fazer a cara do meu fantoche.
Proponho:	fazer mais jogos.
Partilhei com a minha família:	mãe
Comprometo-me a:	melhorar.
Assinatura: 	

Autoavaliação | Com este projeto...

Aprendi: como fazer um teatro de sombras, fazer os ventos, o mito, a dança, como fazer um cartaz.

Gostaria de ter aprendido: como fazer fantoches de verdade

Gostei de: da hora dos ventos

Não gostei de: medir com a régua

Tive dificuldades: a estar o texto

Proponho: jogos e mais teatro

Partilhei com a minha família: não partilhei com a minha família

Comprometo-me a: ser mais responsável, deixar as falas e ser mais organizada.

Assinatura:

APÊNDICE XIX – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO ÀS CRIANÇAS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – HÁBITOS E PREFERÊNCIAS ALIMENTARES”

Nome: _____

Data: _____ Idade: _____

1. Em casa comes sopa?
Sim _____
Não _____ Porquê _____

2. E na escola comes sopa?
Sim _____
Não _____ Porquê _____

3. Gostas mais de peixe ou de carne?

4. Quantas vezes por semana comes peixe? _____ E carne? _____

5. Quantas peça de fruta comes por dia? _____

6. Costumas comer saladas ou legumes cozidos à refeição?
Sim _____
Não _____ porquê? _____

7. Tens por hábito comer doces diariamente?
Sim _____ Não _____

8. Achas que tens uma alimentação saudável? Porquê?

9. Qual é o teu alimento preferido? Porquê?

10. Tens algum alimento que não gostes? Qual? Porquê?

11. Que alimento é gostavas de experimentar e que ainda não tiveste oportunidade de o fazer?

APÊNDICE XX – PLACARD “JÁ COMESTE FRUTA HOJE?” - SEMANA DE 20 A 24 DE NOVEMBRO.



Imagem 1 - Placard “Já comeste fruta hoje?”



Imagem 2 - Placard “Parabéns, és um aluno 5 frutas!” - Semana de 6 de novembro a 24 de novembro.

APÊNDICE XXI – CONSUMO DE FRUTAS


GRELHA I – LEVANTAMENTO DE DADOS / LANCHE DA MANHÃ E LANCHE DA TARDE

Segunda, Terça e Quarta (dias de PP)	Lanche da manhã		Lanche da manhã	Lanche da tarde	Lanche da manhã	Lanche da tarde	Lanche da manhã	Lanche da tarde	Lanche da manhã	Lanche da tarde	Lanche da manhã	Lanche da tarde	Lanche da manhã	Lanche da tarde
	6,7,8 de novembro	13,14,15 de novembro	20,21,22 de novembro		27,28,29 de novembro		4,5,6 de dezembro		11,12,13 de dezembro		3,8,9,10 de janeiro		Total	
Aluno 1	2	3	3	0	3	2	3	1	3	1	3	2	20	6
Aluno 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Aluno 3	2	3	3	0	3	2	3	3	3	1	2	1	19	7
Aluno 4	1	3	3	0	3	1	2	0	3	1	4	0	19	2
Aluno 5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	21	12
Aluno 6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 7	2	3	3	0	3	0	3	0	3	0	4	0	21	0
Aluno 8	2	3	3	0	3	0	3	0	2	0	1	0	17	0
Aluno 9	3	3	3	2	3	0	3	0	3	1	0	0	18	3
Aluno 10	3	0	3	3	3	2	3	2	3	1	4	0	19	8
Aluno 11	1	2	3	0	2	0	3	3	1	0	0	0	12	3
Aluno 12	3	3	2	0	3	0	2	0	3	0	3	0	19	0
Aluno 13	3	3	1	0	0	0	1	0	3	1	1	0	12	1
Aluno 14	3	3	3	0	3	0	3	1	3	0	4	0	22	1
Aluno 15	3	3	3	1	3	1	3	2	3	2	4	0	22	6
Aluno 16	1	2	3	0	2	0	0	0	2	0	1	0	11	0
Aluno 17	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0
Aluno 18	3	3	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	21	0
Aluno 19	3	2	3	0	3	0	3	0	3	0	2	0	19	0
Aluno 20	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Aluno 21	3	3	2	0	2	0	3	0	3	1	1	0	17	1
Total													312	51
	41	46	47	9	45	10	44	15	49	11	40	6	312	51
														363

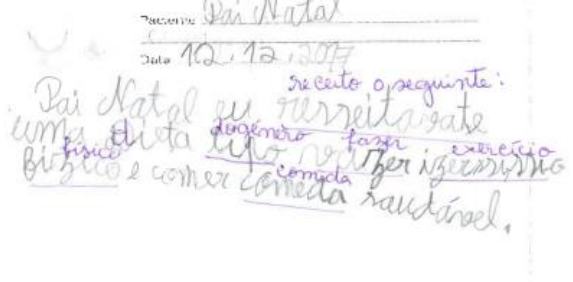
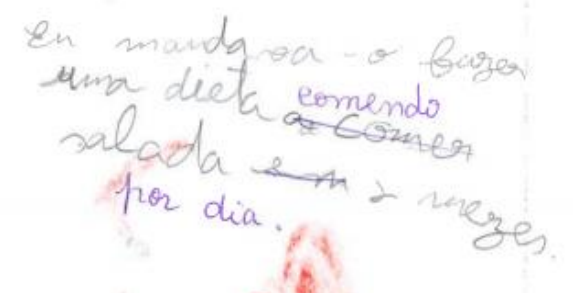

APÊNDICE XXII – PRODUÇÕES DOS ALUNOS

GRELHA 1 – “IMAGINA QUE ÉS O DR. XAROPE. O QUE RECEITAVAS AO PAI NATAL?”

Receita do aluno sem correção	Fotocópia do trabalho do aluno com correção
<p>“Pai Natal Tens de comer comida sadável! Tens de fazer ezercissio e todos os dias.” Aluno 1</p>	
<p>“O Pai Natal tem que fazer exercício durante todos os dias, comer frutas todos os dias, beber água.” Aluno 2</p>	
<p>Aluno 3</p>	<p>-----</p>
<p>Aluno 4</p>	<p>-----</p>
<p>“Eu desseito sopa de abóbra e muito exercício.” Aluno 5</p>	
<p>Aluno 6</p>	<p>-----</p>
<p>“Pai Natal a tua receita é te que tu tomas um charope e comes uma alimmentre soudável.” Aluno 7</p>	

<p>“Pai Natal a minha reseita é: fazer educação física, ter uma alimentação saudável, como porisemplo comer fruta, não comer doces e comer hortícolas e ter uma alimentação equilibrada.” Aluno 8</p>	<p>Pai Natal a minha reseita é a seguinte: fazer educação físico, ter uma alimentação saudável, como por exemplo: comer fruta, não comer doces, comer hortícolas e ter uma alimentação equilibrada.</p>
<p>“Fazer uma dieta. Fazer exercício físico 3 dias por semana. Comer fruta todos os dias. Só coner 1 vez por senana chocolate” Aluno 9</p>	<p>Fazer uma ^{uma} dieta. Fazer exercício físico 3 dias por semana. Comer fruta todos os dias. Só comer 1 vez por semana chocolate.</p>
<p>“Eu receitava que devia fazer dieta. O Pai Natal deve comer alimentos saudáveis.” Aluno 10</p>	<p>Eu receitava a seguinte: O Pai Natal deve comer alimentos saudáveis.</p> 
<p>“Eu receitava ao Pai Natal fazer ginástica todos os dias” Aluno 11</p>	<p>Eu receitava ao Pai Natal fazer ginástica todos os dias.</p>
<p>“Fazer muito exercício, para comer ao lanche um copo de água e um pão, para o pequeno almoço uma caneca de leite e pão, ao almoço, peixe cozido e ao jantar um bife.” Aluno 12</p>	<p>Fazer muito exercício, para comer ao lanche um copo de água e um pão, para o pequeno almoço uma caneca de leite e pão, ao almoço, peixe cozido e ao jantar um bife.</p>
<p>Aluno 13</p>	<p>-----</p>

<p>“Querido Pai Natal tens de fazer exercício físico e comeres coisas saudáveis.” Aluno 14</p>	
<p>“Pai Natal estas muito gordo vai emagrecer vais comer fruta poca, gorduras, óleos, leite e derivados, carne, pescado e ovos, leguminosas, hortícolas e cereais derivados tubérculos. tens que fazer irzersissios.” Aluno 15</p>	
<p>“Pai Natal tens de comer alimentos saudáveis e fazer exerssio físico todos os dias.” Aluno 16</p>	
<p>“Pai Natal! fas dieta já! Se tu fizeres que quis vais ter um rena navo chamada Rodolfo. E o Pai Natal disse iesse.” Aluno 17</p>	
<p>“Eu receito uma alimentação soudável e ele faz uma dieta.” Aluno 18</p>	




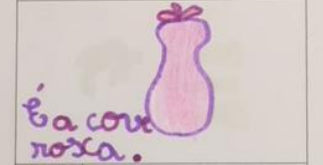

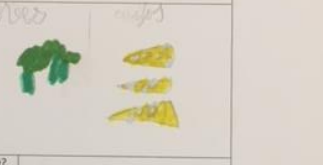

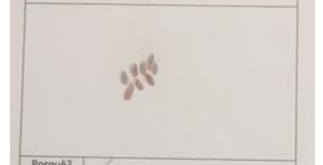
<p>“Pai Natal eu resseitavate uma dieta tipo vazer izersssíssio físico e comer comeda saudável.” Aluno 19</p>	
<p>“eu mandava-o fazer uma dieta ao comer salada em 2 vezes.” Aluno 20</p>	
<p>“Se eu fosse o Dr. Xarope eu dizia ao Pai Natal. O Pai Natal já olhaste para essa pança gigante vai passar a comer legumes, frutas, leguminosas e cereais e derivados, tubérculos.” Aluno 21”</p>	





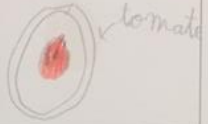


APÊNDICE XXIII – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

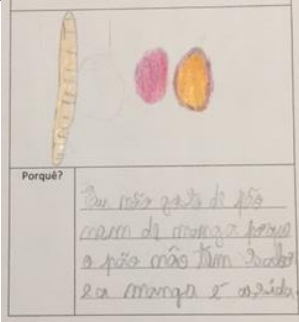
GRELHA 1 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO ALIMENTO QUE O ALUNO MENOS GOSTA

Pré-Teste	Pós-teste
Fotocópia do trabalho do aluno sem correção	Fotocópia do trabalho do aluno sem correção
 <p>Porquê? a senhora tem um sabor orrível.</p>	 <p>Porquê? porque tem um aspeto orrível e tem um sabor muito salgado.</p>
“a senhora tem um sabor orrível.” Aluno 1	“é o croquete porque tem um aspeto orrível e tem um sabor muito salgado.” Aluno 1
 <p>Porquê? porque eu já porvei vinte vezes o tomate.</p>	 <p>Porquê? eu não gosto de queijo porque eu já porvei sempre e não gosto.</p>
“porque eu já porvei vinte vezes o tomate.” Aluno 2	“Eu não gosto de queijo porque eu já porvei 20 vezes e não gostei.” Aluno 2
 <p>Porquê? Eu não gosto de malageta. É picante.</p>	 <p>Porquê? Porque eu bebi com água. Eu não passo bebo champanha. Passa e champanha de criança.</p>
“Eu não gosto de malageta. É picante.” Aluno 3	“Porque eu bebi com água. Eu não passo bebo champanha. ” (passas e champanha de criança) Aluno 3
 <p>Porquê? Eu não gosto de corgete.</p>	 <p>Porquê? porque não caporvei. Eu não gosto da casca do abóbora e não consigo saborear, mas gosto das sementes. Não gosto do tomate.</p>
“Eu não gosto de corgete.” Aluno 4	“porque não caporvei. (Do tomate não gosto da casca, da abóbora não consigo saborear, mas gosto das sementes.)” Aluno 4

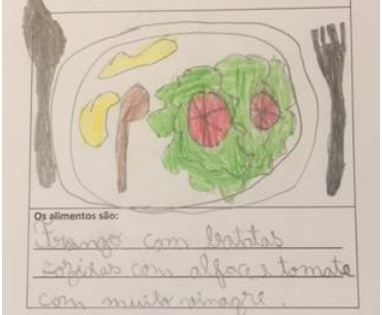
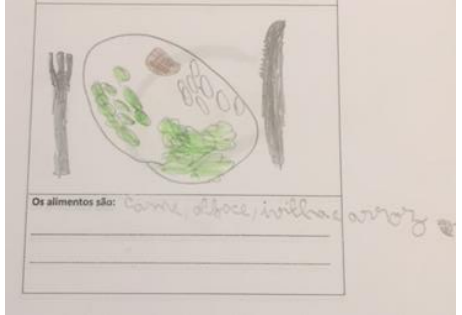
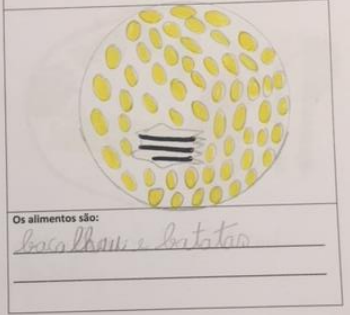
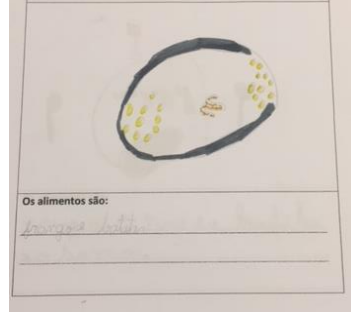
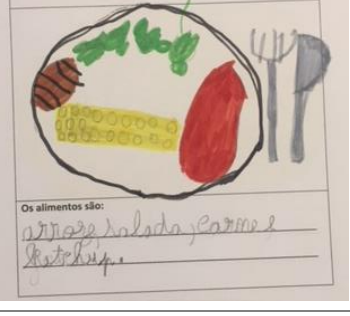
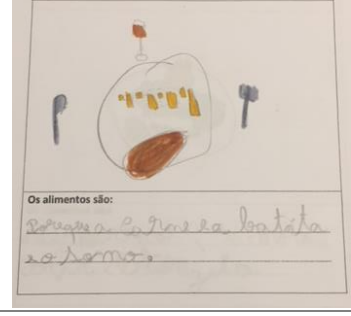
 <p>Porquê?</p> <p>Eu não gosto de brócolos porque dáme um vrumito.</p>	 <p>Porquê?</p> <p>Eu não gosto de gelado porque dáme um sabor desagradável. Eu não gosto de pizza porque dáme um sabor muito doce.</p>
<p>“Eu não gosto de brócolos porque eu vrumito.” Aluno 5</p>	<p>“Eu não gosto de gelado porque dáme um sabor desagradável. Eu não gosto de pizza porque dáme um sabor muito doce.” Aluno 5</p>
 <p>Porquê?</p> <p>Eu não gosto de tomate porque dáme um vrumito.</p>	 <p>Porquê?</p> <p>O sabor é escurraedo (pera).</p>
<p>“não são porque e tomate” Aluno 6</p>	<p>“O sabor é escurraedo (pera).” Aluno 6</p>
 <p>Porquê?</p> <p>É a conve. Ela arrepiá.</p>	 <p>Porquê?</p> <p>É a cove sabe mal. A lanranja é amarga. O tomate é muito molhado.</p>
<p>“É a conve. Ela arrepiá.” Aluno 7</p>	<p>“É a cove sabe mal. A lanranja é amarga. O tomate é muito molhado.” Aluno 7</p>
 <p>Porquê?</p> <p>Porque é picante e sabe mal.</p>	 <p>Porquê?</p> <p>Porque tem muitos açúcares.</p>
<p>“Porque é picante e sabe mal. (pimento)” Aluno 8</p>	<p>“Porque tem muitos açúcares.” Aluno 8</p>



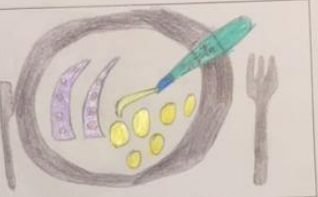

 <p>Porquê? É um tomate que sabe mal.</p>	 <p>Porquê? É a cor que o ceiju xeira mal e taem um sabor esquesito.</p>
<p>“É u tonate porque sabe mal.” Aluno 13</p>	<p>“Eu axo que o ceiju xeira mal e taem um sabor esquesito.” Aluno 13</p>
 <p>Porquê? É o tomate eu não gosto do sabor.</p>	 <p>Porquê? É a cor roxa. Não sei.</p>
<p>“É o tomate eu não gosto do sabor.” Aluno 14</p>	<p>“É a cove roxa. Não sei.” Aluno 14</p>
 <p>Porquê? É pepino porque não gosto muito do sabor.</p>	 <p>Porquê? Porque eu não gosto das covas porque não tem um sabor muito agradável. Eu não gosto de cajo porque não tem um sabor agradável.</p>
<p>“É pepino poque não gosto muito do sabor.” Aluno 15</p>	<p>“Porque eu não gosto das coves porque não tem um sabor muito agradável. Eu não gosto de cajo porque não tem um sabor agradável.” Aluno 15</p>
 <p>Porquê? É um limão e eu não gosto porque é ácido.</p>	 <p>Porquê? É o feijão não gosto porque para mim o sabor é um pocado mau.</p>
<p>“É um limã e eu não gosto porque é ácido.” Aluno 16</p>	<p>“É o feijão não gosto porque para mim o sabor é um pocado mau.” Aluno 16</p>









 <p>Porquê? Porque sabe mal e agrio</p>	 <p>Porquê? Porque sabe mal e não gosto do seu cheiro</p>
<p>“Porque sabe mal é pepino.” Aluno 17</p>	<p>“Porque sabe male e não gosto do cheiro queijo.” Aluno 17</p>
 <p>Porquê? É o pepino porque é muito amido</p>	 <p>Porquê cheira mal tomate</p>
<p>“É o pepino por que e muito assido.” Aluno 18</p>	<p>“Porque cheira mal (tomate).” Aluno 18</p>
 <p>Porquê? Porque o tomate sabe mal.</p>	 <p>Porquê? O alimento que eu não gosto é o queijo porque sabe mal.</p>
<p>“Porque o tomate sabe mal.” Aluno 19</p>	<p>“O alimento que eu não gosto é o queijo porque sabe mal.” Aluno 19</p>
 <p>Porquê? Porque é muito mau e doce a mais</p>	<p>-----</p>
<p>Porque e muito mau e doce a mais.” Aluno 20</p>	<p>Faltou Aluno 20</p>






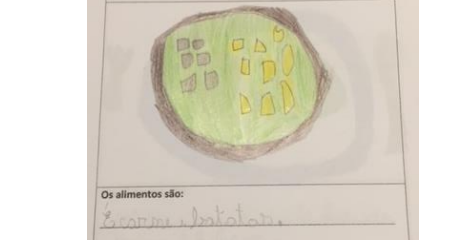


		
Faltou Aluno 21	<p>Porquê?</p> <p>Eu não gosto de pão nem de manga porque o pão não tem sabor e a manga é assida.” Aluno 21”</p>	

GRELHA 2 – PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO PRATO PREFERIDO DO ALUNO

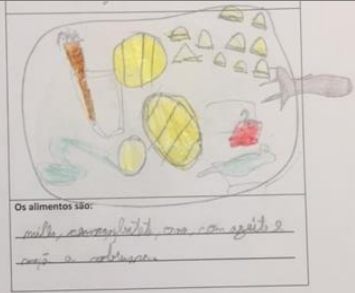
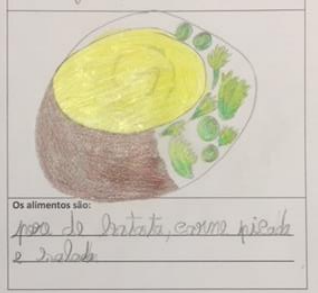
Pré-Teste	Pós-teste
Fotocópia do trabalho do aluno sem correção	Fotocópia do trabalho do aluno sem correção
 <p>Os alimentos são: Frango com batatas cozidas com alface e tomate com muito vinagre.</p>	 <p>Os alimentos são: carne, alface, ivilha e arroz.” Aluno 1</p>
<p>“Frango com batatas cozidas com alface e tomate com muito vinagre.” Aluno 1</p>	<p>“carne, alface, ivilha e arroz.” Aluno 1</p>
 <p>Os alimentos são: bacalhau e batatas</p>	 <p>Os alimentos são: frango e batatas</p>
<p>“bacalhau e batatas.” Aluno 2</p>	<p>“frango e batatas.” Aluno 2</p>
 <p>Os alimentos são: arroz, salada, carne e ketchup.</p>	 <p>Os alimentos são: carne, a batata e o somo.” Aluno 3</p>
<p>“arroz, salada, carne e ketchup.” Aluno 3</p>	<p>“poreque carne e a batata e o somo.” Aluno 3</p>

 <p>Os alimentos são: Cebola e legumes.</p>	 <p>Os alimentos são: Almevase, senora, colve e bringela.</p>
<p>“Sopa de legumes.” Aluno 4</p>	<p>“Almevase, senora, colve e bringela.” Aluno 4</p>
 <p>Os alimentos são: polvo com azeite e batatas cozidas.</p>	 <p>Os alimentos são: É o polvo com batatas porque gosto.</p>
<p>“polvo com azeite e batatas cozidas.” Aluno 5</p>	<p>“É o polvo com batatas porque gosto.” Aluno 5</p>
 <p>Os alimentos são: maçã e pepino e alface</p>	 <p>Os alimentos são: sopa e senoura</p>
<p>“maçã e pepino e alface.” Aluno 6</p>	<p>“Sopa e senoura.” Aluno 6</p>
 <p>Os alimentos são: arroz, alface e carne, tomate, água e maçã.</p>	 <p>Os alimentos são: Carne, arroz, tomate, alface, ovo, água, pão e qera.</p>
<p>“arroz, alface, carne, tomate, água, maçã.” Aluno 7</p>	<p>“Carne, arroz, tomate, defasse, ovo, água, pão e qera.” Aluno 7</p>

 <p>Os alimentos são: piza, alface, tomate, batatas fritas, amburgar, maça vermelha e água.</p>	 <p>Os alimentos são: alfaca, água, maça, sopa e tomate.</p>
<p>“piza, alface, tomate, batatas fritas, amburgar, maça vermelha e água.” Aluno 8</p>	<p>“alfaca, água, maça, sopa e tomate.” Aluno 8</p>
 <p>Os alimentos são: água, carne, maça, bacalhã à bras, ovo esterlado.</p>	 <p>Os alimentos são: O meu prato preferido é bife, batata, cozida e água.</p>
<p>“agua, carne, maça, bacalha à bras, ovo esterlado.” Aluno 9</p>	<p>“O meu prato preferido é bife, batata, cozida e água.” Aluno 9</p>
 <p>Os alimentos são: batatas, peixe e alface.</p>	 <p>Os alimentos são: atum, ervilhas, milho e ovo porque tem alimentos saudave e tem alimentos que eu gosto.</p>
<p>“batatas, peixe, e, alface.” Aluno 10</p>	<p>“atum, irvilhas, milho e ovo porquê tem alimentos saudave e tem alimentos que eu gosto.” Aluno 10</p>
 <p>Os alimentos são: salsicha batatas, arroz e febrão.</p>	 <p>Os alimentos são: arroz e carne.</p>
<p>“salsicha batatas, arroz e febra.” Aluno 11</p>	<p>“arroz e carne.” Aluno 11</p>

 <p>Os alimentos são: Carne de frango, tomate, alface e massa.</p>	 <p>Os alimentos são: frango, alface, tomate e batata.</p>
<p>“Carne de frango, tomate, alface e massa.” Aluno 12</p>	<p>“frango, alface, tomate e batata.” Aluno 12</p>
 <p>Os alimentos são: Bife, batatas e ketchup e salada e ize tea.</p>	 <p>Os alimentos são: Bife de vaca, batatas e catexape.</p>
<p>“bife e batatas e ketchape e salada e ise tea.” Aluno 13</p>	<p>“bife de pero batatas e catexape.” Aluno 13</p>
 <p>Os alimentos são: Carne e batatas que é carne à portuguesa.</p>	 <p>Os alimentos são: Carne e batatas.</p>
<p>“Carne e batatas que é carne à portuguesa.” Aluno 14</p>	<p>“É carne e batatas.” Aluno 14</p>
 <p>Os alimentos são: maçã, arroz de senora, carne, milho, alfásse, pêra, banana.</p>	 <p>Os alimentos são: carne e milho é muito boa e as migas também.</p>
<p>“maçã, arros de senora, carne, milho, alfásse, pêra, banana.” Aluno 15</p>	<p>“porque a carne é muito boa e as migas tembem.” Aluno 15</p>

 <p>Os alimentos são: É carne com molho, alface e arrôz.</p>	 <p>Os alimentos são: carne com arroz e alface.</p>
<p>“É carne com molho, alface e arrôz.” Aluno 16</p>	<p>“carne com arroz e alface.” Aluno 16</p>
 <p>Os alimentos são: bacalhau á bras</p>	 <p>Os alimentos são: bacalhao á bras</p>
<p>“bacalhau á bras.” Aluno 17</p>	<p>“bacalhao á bras.” Aluno 17</p>
 <p>Os alimentos são: pizza tomate, queijo.</p>	 <p>Os alimentos são: frango e batatas.</p>
<p>“pizza tomate, queijo.” Aluno 18</p>	<p>“frango e batatas.” Aluno 18</p>
 <p>Os alimentos são: pizza, bife, água, batatas fritas.</p>	 <p>Os alimentos são: frango (com arroz), alface, sopa e água</p>
<p>“pizza, bife, água, batatas fritas.” Aluno 19</p>	<p>“frango com arros, alface, sopa e água.” Aluno 19</p>

 <p>Os alimentos são: milho, cenoura, batatas, ovo, com azeite e maça e sobremesa.</p>	<p>-----</p>
<p>“milho, cenoura, batatas, ovo, com azeite e maçã a sobremesa.” Aluno 20</p>	<p>Faltou Aluno 20</p>
 <p>Os alimentos são: pão de batata, carne picada e salada.</p>	<p>-----</p>
<p>“pão de batata, carne picada e salada.” Aluno 21”</p>	<p>Faltou Aluno 21</p>

APÊNDICE XXIV – FOTOGRAFIA DA CAPA DE JORNAL – RECURSO PARA A SESSÃO DO DIA 5/12/2017.

Jornal de Natal

Semanário

Ano 2017 | Nº 248 fantasias | Terra dos Sonhos | Editor – Chefe Natálio de Jesus
| 19 a 25 de novembro |

Pai Natal vai ao médico!





A dieta

Filme em exibição nos cinemas

VILA REAL SP: ANIVERSÁRIO
100 ANOS - 100 ANOS DE HISTÓRIA

📅 📺 📖 📑 📌 📍

Joga e aprende

Realiza os exercícios da página 50 e 51 do livro de estudo do meio



🎅 🍷 🍷 🍷



Imagina que és o Dr. Xaiope, agora passa a tua receita ao Pai. Pg. 7

Destaque

VALE PRESENTE

1 Estrela

🍷 🍷 🍷



🎅 🍷 🍷 🍷

73

**Guião de entrevista aos alunos do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico –
Conhecimento acerca de alguns alimentos saudáveis e menos saudáveis**

Através do vídeo e durante várias sessões de 30 minutos, os alunos responderam às seguintes questões:

i) Coloco em diferentes sessões os seguintes alimentos: a beterraba, o pimento, a malagueta, o nabo, a batata doce, a curgete, a couve, o iogurte e a maçã na mão do aluno e pergunto Sabes o nome?; Já provaste? Sabe a quê? Ou que sabor achas que poderá ter?

ii) Coloco em diferentes sessões na mão do aluno os seguintes alimentos: Coca-cola e pergunto: Sabes o nome?; Achas que a *coca-cola* tem açúcar? (E se eu te disser que a *coca-cola* tem a quantidade igual a 7 pacotes de açúcar); Vais continuar a beber *coca-cola*? **Chocolates M&Ms e pergunto:** Sabes o nome?; Achas que tem açúcar? (coloco na mão do aluno pacotes de açúcar); Vais continuar a comer? **Batatas fritas com sabor a presunto e pergunto:** Sabes o nome? Achas que as batatas fritas têm gordura? (E se eu te disser que este pacote tem a quantidade igual a 77g de gordura e mostro uma garrafa com 77g de óleo); Vais continuar a comer batatas fritas?

iii) Numa só sessão questiono os alunos: O que aprendeste sobre a alimentação saudável? Que cuidados tens com a tua alimentação?

APÊNDICE XXVI – ANÁLISE DE DADOS - QUESTIONÁRIO

QUADRO 1 – ANÁLISE DE DADOS (QUESTIONÁRIO): CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.

Categoria	subcategorias	Evidências	Total de evidências
Motivo porque come sopa em casa	Obrigaçã	“porque a minha mãe obriga-me.” (A1) (A9) “às vezes como outras não.” (A13) “Porque tenho de comer todos os dias.” (A20)	4
	Saudável	“Porque a sopa tem vitaminas.” (A2) “É importante para a saúde”(A4) “A sopa tem vitamina C e D.” (A5) “É saudável.” (A6)(A10) “A sopa faz bem.” (A7)(A12) “Porque faz bem.” (A15) (A18) “Porque tem vitaminas.” “É para ser forte.” (A19) “Porque tem várias vitaminas” (A21) “Porque tem vitamina C” (A17)	12
	Gosto	“porque é muito boa.” (A3) “porque gosto e faz crescer.” (A8) “porque gosto da sopa.” (A11) “porque gosto muito.” (A14)	4
	Influência de terceiros	“Porque a minha mãe adora sopa.” (A16)	1
Motivo porque come sopa na escola	Obrigaçã	“porque temos de comer quase todos os dias.” (A2) (A20) “porque é obrigatório.” (A21) “porque como.” (A9) “temos de comer muita sopa.” (A10) “antes do segundo é para comer sopa.” (A11) “às vezes como outras não.” (A13) “porque tenho de comer” (A14)	8
	Saudável	“porque a sopa tem muitas vitaminas” (A8) “É importante” (A4) “É saudável” (A5)(A6)(A7) “Tem muita vitamina que é a C e a D” (A19) “Porque de vitamina C e D há muitas.” (A15) “Porque tem vitamina C.” (A17)	8
	Gosto	“Gosto da sopa da escola” (A3) “Porque é muito boa.” (A12) (A18)	3
	Influência de terceiros	“Porque a cozinheira faz sopa.” (A1) “Porque a cozinheira faz sopa todos os dias.” (A16)	2
Preferências entre o peixe e a carne	Peixe	“Peixe.” (A5) (A11) (A20)	3
	Carne	“Carne.” (A1) (A2) (A3) (A6) (A7) (A9) (A10) (A12) (A16) (A17) (A18) (A19) (A21)	13
	Peixe e Carne	“Peixe e Carne” (A4) (A8) (A13) (A14) (A15)	5
Consumo de peixe	0	“0 vezes” (A18)	1
	1	“1 vez” (A1) (A2) (A16) (A19)	4
	até 4	“2 vezes” (A9) (A13) (A20) “3 vezes” (A4) (A7) (A8) (A11) (A17) “4 vezes” (A12) “2 ou 3 vezes” (A21)	10
	mais 5	“todos os dias” (A10) (A15) “5 vezes.” (A5)	3
	(NR) ou (NS)	“não sei” (A14) (não respondeu) (A6) (A3)	3
	Consumo de carne	0	-----
1		“1 vez.” (A1) (A2)	2
até 4		“2 vezes.” (A7) (A8) (A11) (A17) “3 vezes.” (A4) (A13)	10

		“4 vezes.” (A6) (A9) (A16) “3 ou 4 vezes.” (A21)	
	mais 5	“30 vezes.” (A19) “Todos os dias.” (A10) (A15) “5 vezes.” (A5) (A12) (A18)	6
	(NS)	“não sei” (A14) (A20) (A3)	3
Consumo de frutas	até 2	“1 vez” (A7) (A9) (A14) (A15) (A17) “2 vezes” (A1) (A5) (A12) (A19) (A21) “1 ou 2 vezes” (A20) “eu só como às quintas” (A2)	12
	mais 3	“3 vezes” (A3) (A18) “4 vezes” (A8) (A13) “3 ou 4 vezes” (A16) “5 vezes.” (A10) “toda a semana” (A4)	7
	(NR)	(não respondeu) (A6) (A11)	2
Motivo do consumo de hortícolas	Obrigação	“porque dão.” (A21) “porque sim.” (A18) (A11)	3
	Gosto	“são bons” (A1) “porque não tenho grande apetite” (A2) “eu gosto” (A4) (A13) “gosto de variar” (A5) “gosto de comer” (A8) “não gosto” (A9) (A19) “porque não gosto” (A14) “só gosto de milho” (A20)	10
	Saudável	“faz bem” (A7) (A17) “a salada faz bem” (A10) “porque é saudável” (A12) “porque faz muito bem” (A15)	5
	Influência de terceiros	“porque a minha mãe me obriga” (A16) “a minha mãe não faz” (A3) “eu não tenho legumes cozinhados na minha casa” (A6)”	3
Consumo de doces	Sim	“Sim” (A1) (A4) (A9) (A13)	4
	Não	“não.” (A2) (A3) (A5) (A6) (A7) (A8) (A10) (A11) (A12) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A19) (A20) (A21)	17
Conceção sobre a sua alimentação	Doces	“porque não como sempre doces” (A10) “às vezes, porque não como gelado” (A13) “porque como poucos doces” (A14) “porque eu não gosto muito de doces” (A15)	4
	Frutas	“porque gosto de fruta” (A2) “como maçã” (A6) “porque eu como muitas maçãs” (A11) “Porque como fruta todos os dias” (A21)	4
	Saudável	“como alimentos” (A1) “porque como sopa, como fruta, como legumes e um copo de água” (A3) “porque como muitas coisas saudáveis” (A5) “alimentação saudável” (A7) “porque como um pouco de tudo” (A8) (A9) “porque é muito importante” (A12) “porque é bom ter uma boa alimentação” (A17) “porque como frutas e legumes” (A18)	9
	Outros	“como as coisas” (A4) “acho” (A19) “não faço ideia nenhuma” (A20)” (A16)	4
Alimentos preferidos (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo I – Cereais, derivados e tubérculos	“O milho” (A20) “É o arroz” (A11)	2
	Grupo II – Hortícolas	“alface” (A1) “alface e pepino” (A21)	4

		“brócolos, porque é bom” (A17) “cenoura” (A3)	
	Grupo III – Frutas	“maçã” (A2) (A6) “porque a maçã tem vitaminas” (A7) (A15) “banana” (A9) “melancia, eu adoro” (A14) “laranja” (A19) (A10) (A18)	9
	Grupo V – Carnes, pescado e ovos	“polvo, sabe bem” (A5) “frango” (A12) “carne” (A16) “salmão, sabe bem” (A8)	4
	Outros	“nenhum” (A4) “não sei” (A13)	2
Alimentos preterido (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo I – Cereais, derivados e tubérculos	“milho” (A4)	1
	Grupo II – Hortícolas	“pepino, sabe mal” (A17) “todas as hortícolas menos o milho” (A20) “curgete” (A1) “couve, porque na sopa sabe mal” (A3) “brócolos, porque eu vomito” (A5) “brócolos, porque sabe mal” (A21) “pimento” (A8) “couves brancas” (A15) “beringela” (A16)	9
	Grupo III – Frutas	“azeitona” (A8) “pêssego” (A18) “Kiwi, porque não gosto da parte de dentro” (A2) “tomate” (A6) “laranja” (A7) “anona” (A10) “uvas” (A13)	7
	Grupo V – Carnes, pescado e ovos	“peixe, sou alérgico” (A9) “peixe” (A19) “marisco” (A12)	3
	Outros	“não, eu gosto de todos os alimentos” (A14)	1
	Alimentos desconhecidos (Tendo por base os grupos definidos na Roda dos Alimntos)	Grupo II – Hortícolas	“cenoura” (A1) “malagueta, aquela coisa picante” (A3) “alface” (A20) “cebola” (A18) (A21) “abóbora” (A16) “couve flor” (A8)
Grupo III – Frutas		“anona” (A8) (A15) “abacaxi” (A19)	3
Grupo V – Carnes, pescado e ovos		“lula” (A11)	1
Outros		“não sei” (A2) (A13) (A14) “gosto de tudo, mas não sou gordo” (A17) “nenhum” (A4) (A5) (A9) (A12) (A10) “já provei todas as frutas” (A6) “não há alimentos” (A7)	11

APÊNDICE XXVII – ANÁLISE DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

QUADRO 1 – ALIMENTO QUE MENOS GOSTA

Categoria	subcategorias	Unidade de registo	Total de evidências
Alimento que menos gosta (Pré – teste)	Paladar	“A cenoura tem um sabor horrível.” (A1) “Porque já provei vinte vezes o tomate.” (A2) “Eu não gosto de malagueta, é picante.” (A3) “brócolo porque não gosto do sabor” (A11) “Tomate - porque sabe mal” (A12) “Tomate - eu não gosto do sabor” (A14) “Tomate - sabe mal” (A13) (A19) “Tomate - é doce a mais” (A20) “Pimento – porque é picante e sabe mal” (A8) “porque a anona é muito doce” (A10) “É a cebola porque é muito azeda” (A17) “Cebola - é muito ácido” (A18) “Pepino – não gosto muito do sabor” (A15) “Pepino – porque sabe mal” (A17) “Pepino – porque é muito ácido” (A18) “Limão –não gosto porque é muito ácido” (A16)	15
	Saúde	“eu não gosto de brócolos porque eu vomito” (A5) “Peixe –sou alérgico e a espinha” (A9)	2
	Sentimento	“é a couve. Ela arrepiá” (A7)	1
	Outros	“Curgete – eu nunca provei” (A4) “não sei porquê é o tomate” (A6)	2
Alimento que menos gosta (Pós-teste)	Paladar	“Curgete – tem um aspeto horrível e tem um sabor muito salgado” (A1) “Queijo –porque eu já provei vinte vezes e não gostei” (A2) “Queijo –eu acho que o queijo cheira mal e tem um sabor esquisito” (A13) “Queijo –sabe mal e não gosto do cheiro” (A17) “o alimento que menos gosto é o queijo porque sabe mal” (A19) “Abóbora –não consigo saborear, mas gosto das sementes” e “Tomate –não gosto da casca” (A4) “Gelado – porque dá-me um sabor desagradável” e “Piza –porque dá-me um sabor muito doce” (A5) “Pera – o sabor é escorregadio” (A6) “Couve –sabe mal” e “Laranja –é amarga” (A7) “Couve – não tem um sabor muito agradável” e “Caju – porque não tem um sabor agradável” (A15) “Pão –não tem sabor” e “Manga – é ácida” (A21) “Feijão –não gosto porque para mim o sabor é um pouco mau” (A16)	12
	Saúde	“Peixe – não gosto de peixe porque tem muitas espinhas, tenho medo...posso me engasgar” (A9)	1
	Sentimento	-----	0
	Outros	“só gosto de um queijo, queijo de vaca” (A10) “Passas – não gosto” (A11) “Couve roxa – não sei” (A14) “Gelado – tem muito açúcar” (A8) “Marisco –não gosto” (A12) “Passas –eu bebi com água” (A3) “Tomate –é muito molhado” (A7)	7

QUADRO 2 – PRATO PREFERIDO

Categoria	subcategorias	Unidade de registo	Total de evidências
Prato preferido (Pré – teste)	Cereais, derivados e tubérculos	“ <u>batatas</u> cozidas” (A1) (A5) “ <u>batatas</u> fritas” (A8) (A) (A19) “Purê de <u>batata</u> ” (A21) “ <u>batatas</u> ” (A10) (A11) (A13) (A14) (A20) “ <u>Arroz</u> ” (A3) (A7) (A11) (A16) “ <u>Arroz</u> de cenoura” (A15) “ <u>Massa</u> ” (A12) “ <u>Milho</u> ” (A15) (A20)	19
	Hortícolas	“cenoura” (A20) “ <u>Alface</u> e <u>tomate</u> ” (A1) “ <u>alface</u> ” (A8) “ <u>Pepino</u> e <u>alface</u> ” (A6) “ <u>Salada</u> ” (A3) (A13) (A21) “ <u>Alface</u> ” (A7) (A10) (A12) (A15) (A16) “Sopa de <u>legumes</u> ” (A4)	13
	Frutas	“ <u>tomate</u> ” (A7) (A8) (A12) (A18) “ <u>Maçã</u> ” (A6) (A7) (A15) (A20) “ <u>Maçã</u> vermelha” (A8) “ <u>Pera</u> ” (A15) “ <u>Banana</u> ” (A15)	11
	Laticínios	“ <u>Queijo</u> ” (A18)	1
	Carnes, pescado e ovos	“ <u>ovo</u> ” (A20) “Carne de <u>frango</u> ” (A12) “ <u>Carne</u> picada” (A21) “ <u>Carne</u> com molho” (A16) “ <u>Bacalhau</u> à brás” (A9) (A17) “ <u>Bacalhau</u> ” (A2) “ <u>Polvo</u> ” (A5) “ <u>Carne</u> ” (A3) (A7) (A9) (A14) “ <u>Ovo</u> estrelado” (A9) “ <u>Peixe</u> ” (A10) “ <u>Febra</u> ” (A11) “ <u>Bife</u> ” (A13) (A19)	17
	Gorduras e óleos	“ <u>Azeite</u> ” (A5) (A20)	2
	Água	“ <u>Água</u> ” (A7) (A8) (A9) (A19)	4
	Alimentos processados	“ <u>Hamburger</u> ” (A8) “ <u>Salchicha</u> ” (A11) “ <u>Ketchup</u> ” (A3) (A13) “ <u>Ice tea</u> ” (A13) “ <u>Sobremesa</u> ” (A20) “ <u>piza</u> ” (A8) (A18) (A19) “ <u>musse</u> ” (A9)	10
Prato preferido (Pós-teste)	Cereais, derivados e tubérculos	“ <u>Batatas</u> ” (A2) (A3) (A5) (A12) (A13) (A14) (A18) “ <u>Batata</u> cozida” (A9) “ <u>Arroz</u> ” (A1) (A7) (A11) (A16) (A19) “ <u>Pão</u> ” (A7) “ <u>milho</u> ” (A10)	15
	Hortícolas	“ <u>Alface</u> ” (A1) (A4) (A7) (A8) (A12) (A16) (A19) “ <u>Cenoura</u> ” (A4) “sopa de <u>cenoura</u> ” (A6)	9
	Frutas	“ <u>Tomate</u> ” (A7) (A8) (A12) “ <u>Maçã</u> ” (A8) “ <u>Pera</u> ” (A7)	5
	Laticínios	-----	0
	Carnes, pescado e ovos	“ <u>Frango</u> ” (A2) (A12) (A18) (A19)	16

		<u>“Polvo”</u> (A5) <u>“Carne”</u> (A1) (A3) (A7) (A11) (A14) (A15) (A16) <u>“Ovo”</u> (A7) (A10) <u>“Bife”</u> (A9) <u>“Bife de peru”</u> (A13)	
	Gorduras e óleos	-----	0
	Água	<u>“Água”</u> (A7) (A8) (A9) (A19)	4
	Alimentos processados	<u>“Ketchup”</u> (A13)	1

APÊNDICE XXVIII – ANÁLISE DO CONSUMO DE FRUTAS

QUADRO I – ANÁLISE DE DADOS (CONSUMO DE FRUTAS): CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.

Categoria	Subcategorias	Total subcategorias	Total de evidências
Consumo de frutas	Lanche da manhã - 6, 7 e 8 de novembro	41	87
	Lanche da tarde- 6, 7 e 8 de novembro	-----	
	Lanche da manhã - 13,14 e 15 de novembro	46	
	Lanche da tarde- 13,14 e 15 de novembro	-----	
	Lanche da manhã - 20,21 e 22 de novembro	47	275
	Lanche da tarde - 20,21 e 22 de novembro	9	
	Lanche da manhã - 27, 28 e 29 de novembro	45	
	Lanche da tarde - 27, 28 e 29 de novembro	10	
	Lanche da manhã - 4, 5 e 6 de dezembro	44	
	Lanche da tarde - 4, 5 e 6 de dezembro	15	
	Lanche da manhã- 11, 12 e 13 de dezembro	49	
	Lanche da tarde - 11, 12 e 13 de dezembro	10	
	Lanche da manhã - 3, 8, 9 e 10 de janeiro	40	
	Lanche da tarde - 3, 8, 9 e 10 de janeiro	6	

APÊNDICE XXIX – ANÁLISE DE REGISTO - ENTREVISTAS

QUADRO 1 – ANÁLISE DE ENTREVISTAS / ALIMENTOS SAUDÁVEIS - HORTÍCOLAS

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Total de subcategorias	Total de evidências por subcategorias			
Hortícolas	Identifica	“beterrabo” (A21)	Beterraba – 1	36			
		“é um pimento” (A2) (A4) (A5) (A7) (A9) (A12) (A14) (A15) (A16) (A18) (A19) (A20) (A21)	Pimento – 12				
		“malagueta” (A6) (A5) (A6) (A7) (A10) (A12) (A13) (A14) (A17) (A19) “eu não sei o que é, mas acho que é uma malagueta” (A9)	Malagueta – 11				
		“deve ser um nabo” (A5) “sei, é um rabanete” (A7)	Nabo – 2				
		“é o curgete” (A1)	Curgete -1				
		“é uma couve” (A1) (A10) “couve” (A4) (A5) (A9) (A14) (A15) (A19) (A20)	Couve - 9				
	Não identifica	Beterraba – 13	“acho que é uma beringela” (A4) “não” (A1) (A5) (A13) (A8) “cebola” (A6) “Ih! Não sei o que é!” (A10) “parece uma couve roxa” (A12) “couve roxa” (A14) “não sei” (A16) (A20) “não...o que é isto? Isto é o quê?” (A18) “já não me lembro do nome!” (A15)	Beterraba – 13	81		
			Pimento – 9			“é um tomate” (A11) “Oh conheço! Já não me lembro do nome...é o que arde na boca!” (A3) “não sei o nome disto, mas conheço isto” (A6) “sei, mas já me esqueci” (A10) “tomate” (A11) “não” (A1) (A13) (A8) “sei que é picante” (A17)	
						Malagueta – 9	“não” (A1) (A4) (A8) (A11) (A16) (A18) “é um piri-piri” (A2) “parece igual a este... (aponta para o pimento)” (A3) “acho que não, mas é parecido com o pimento” (A20)
							Nabo – 19
			Curgete -20			“é um pepino” (A2) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A11) (A12) (A14) (A15) (A16) (A20) (A21) “sim, é um pepino” (A3) (A9) (A10) (A18) (A19)	

		<p>“não sei” (A17) “não” (A13)</p>		
		<p>“é uma alface” (A2) (A3) (A7) (A8) (A11) (A12) (A16) (A17) (A21) “acho que é uma alface” (A6) “não!...é uma alface?” (A18)</p>	Couve - 11	
	Provou	<p>“sim” (A4) “sim, mas já não me lembro do nome!” (A15) “já provei” (A19)</p>	Beterraba – 3	69
		<p>“sim” (A1) (A4) (A6) (A8) (A9) (A11) (A12) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) “Bilhac! Não gosto dele porque é picante” (A3) “sim, a minha mãe põe no arroz” (A5) “Já...não gostei!” (A7) “já comi...a minha mãe põe na salada isto, e eu não gosto” (A13) “a minha mãe põe no arroz e eu como sem querer” (A21)</p>	Pimento – 18	
		<p>“sim” (A2) (A7) “já comi uma” (A13)</p>	Malagueta – 3	
		<p>“sim” (A3) (A4) (A6) (A12) (A13) (A14) (A17) (A20) (A21) “Já! Mas quando já era mais crescida, com esta idade, já não gostava tanto!” (A10)</p>	Nabo – 10	
		<p>“sim” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A10) (A11) (A12) (A14) (A15) (A16) (A18) (A19) (A20) (A21)</p>	Curgete -18	
		<p>“sim” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A15) (A16) (A17) (A18) (A20) (A21)</p>	Couve - 17	
		Não provou	<p>“tenho a certeza que não” (A5) “já como cebola há muito tempo...adoro cebola” (A6) “acho que não!” (A20) “não” (A1) (A2) (A3) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A16) (A17) (A18) (A21)</p>	
	<p>“não” (A2) (A10) “não...mas eu sei que é desagradável” (A20)</p>		Pimento – 3	
	<p>“não” (A1) (A3) (A4) (A5) (A8) (A9) (A11) (A12) (A14) (A16) (A17) (A19) (A20) “nunca...porque pica a nós” (A6) “nunca provei” (A10) (A15) “não sei... nunca provei” (A18)</p>		Malagueta – 17	
	<p>“não” (A1) (A2) (A7) (A8) (A11) (A15) (A16) (A18) (A19) “não, mas a minha mãe já e odeia” (A5) “nunca” (A9)</p>		Nabo – 11	
	<p>“nunca” (A9) “não” (A17)</p>		Curgete – 2	
	<p>“nunca” (A19) “não” (A14)</p>		Couve – 3	
	<p>“já, isto é uma alface certo!” (A6)</p>			
	Agradável		<p>“agradável” (A1) (A8) (A18)</p>	Beterraba – 3
		<p>“agradável” (A2) (A16)</p>	Pimento – 2	
		<p>“agradável” (A8) (A18)</p>	Malagueta – 2	
		<p>“agradável” (A4) (A15) (A16) (A18)</p>	Nabo – 4	

		“agradável” (A2) (A4) (A6) (A8) (A10) (A12) (A14) (A16) (A18) (A19) (A21)	Curgete - 11	
		“agradável” (A1) (A4) (A6) (A7) (A8) (A11) (A12) (A15) (A16) (A17) (A18) (A20) (A21) “bom” (A3)	Couve - 14	
	Desagradável	“desagradável” (A2) (A4) (A5) (A6) (A7) (A9) (A12) (A14) (A15) (A16) (A17) (A19) (A21) “mau” (A3) “um sabor que não presta” (A13) “com este aspeto deve ser desagradável” (A20)	Beterraba – 16	70
		“desagradável” (A3) (A4) (A8) (A9) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A17) (A18) (A20)	Pimento – 13	
		“desagradável” (A1) (A2) (A3) (A4) (A6) (A7) (A9) (A11) (A12) (A13) (A16) (A17) (A19) “desagradável, porque também é picante” (A20)	Malagueta – 14	
		“desagradável” (A2) (A3) (A5) (A6) (A7) (A8) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A17) (A20) (A21)	Nabo – 14	
		“desagradável” (A1) (A5) (A7) (A9) (A11) (A15) (A20) “mau” (A3)	Curgete - 8	
		“desagradável” (A2) (A5) (A9) (A10) (A19)	Couve - 5	
		Outros	“mais ou menos” (A10) “pêssego” (A11)	
	“mais ou menos” (A1) “pica um pouco” (A5) “já não me lembro do sabor” (A6) “sabor é picante” (A10) “não sei” (A19) “acho que o sabor é picante” (A21)		Pimento – 6	
	“sabor é picante” (A5) “picante” (A10) (A14) “muito picante” (A15)		Malagueta – 4	
	“mais ou menos” (A1) “não sei” (A19) “nem um nem outro, médio” (A9)		Nabo – 3	
	“não sei” (A17)		Curgete – 1	
	“não sei” (A14)		Couve - 1	

QUADRO 2 – ANÁLISE DE ENTREVISTAS / ALIMENTOS SAUDÁVEIS – TUBÉRCULOS, FRUTAS, LATÍCIÑIOS

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Total de subcategorias	Total de evidências por subcategorias
Tubérculos	Identifica	“sei, é uma batata doce” (A1) (A2) “sei, é uma batata” (A3) “batata” (A7) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A15) (A16) (A17) (A19) (A21) “sim, batata doce” (A18) “acho que é uma batata doce” (A20)	16	63
	Não identifica	“não” (A4) (A5) “sei, mas só que não sei o nome disto” (A6) “gingibre” (A8) (A14)	5	

	Provou	“sim” (A3) (A4) (A7) (A9) (A11) (A13) (A16) (A18) (A19) (A21) “já” (A8)	11	
	Não provou	“não” (A1) (A2) (A5) (A6) (A10) (A12) (A14) (A15) (A17) (A20)	10	
	Agradável	“agradável” (A1) (A2) (A4) (A5) (A6) (A7) (A11) (A13) (A15) (A16) (A18) (A19) (A20) “batata frita agradável, a batata cozida agradável, para mim!” (A9)	14	
	Desagradável	“desagradável” (A8) (A3) “deve ser desagradável” (A12) “não gosto é desagradável!” (A21)	4	
	Outros	“mais ou menos... não sei se é batata doce ou batata normal!” (A10) “não sei” (A14) “nunca provei, não sei” (A17)	3	
Frutas	Identifica	“é uma maçã” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A19) (A20) (A21)	21	63
	Provou	“sim” (A1) (A2) (A7) (A8) (A11) (A16) (A17) (A19) “eu como sempre maçã, como quase à noite” (A12) “porque a minha mãe obriga-me” (A9) “todos os dias como fruta” (A10) “sim, como todos os dias” (A18) “como fruta às vezes, alguns dias depois do jantar e alguns dias depois do almoço” (A6) “para mim sabe melhor à noite depois do jantar” (A21) “depois do jantar, depois do almoço e na manhã... porque tem muitas vitaminas e sabe bem” (A14) “mas eu como com canela” (A5) “sempre e às vezes à sobremesa à noite” (A20) “eu adoro” (A4) “eu gosto de todas as frutas” (A3) “como todos os dias” (A15) “não gosto muito porque tenho um dente a abanar e depois dói-me quando estou a comer” (A16)	21	
	Agradável	“agradável” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A6) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A19) (A20) (A21)	21	
Laticínios	Identifica	“é um iogurte” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A19) (A20) (A21)	20	60
	Provou	“sim” (A1) (A2) (A7) (A8) (A9) (A10) (A12) (A13) (A14) (A16) (A17) (A18) (A19) “mais ou menos... sem leite.” (A3) “destes iogurtes não, mas líquidos sim... porque não me sinto bem com estes.” (A4) “eu costumo comer os de fruta e os <i>danoninhos</i> ” (A5) “diferente, dos que tem morango” (A11) “sim, só que não são destes” (A15) “comi, mas agora só bebo dos líquidos” (A20) “sim, mas como dos líquidos” (A21)	20	
	Agradável	“sim” (A1) (A2) (A3) (A4) (A5) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A19) (A20) (A21)	20	

QUADRO 3 – ANÁLISE DE ENTREVISTAS / ALIMENTOS PROCESSADOS

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Total de subcategorias	Total de evidências por subcategorias
Alimentos processados	Identifica	<p>“Há! Coca-cola” (A2)</p> <p>“uma coca-cola...gosto, adoro!” (A3)</p> <p>“coca-cola, gosto mais ou menos, pois tem um bocadinho de gás” (A4)</p> <p>“é coca-cola...não gosto” (A5)</p> <p>“Sim, coca-cola” (A1) (A6) (A7) (A8) (A10) (A12) (A13) (A14) (A15) (A16) (A17) (A18) (A20) (A21)</p> <p>“sim! É coca-cola (sorri)...tem picos, às vezes pica-me a garganta, só que à mesma é bom” (A9)</p> <p>“coca-cola, tem muito gás” (A19)</p>	Coca-cola - 20	51
		<p>“M&Ms” (A2) (A5) (A7) (A9) (A13) (A14) (A17) (A19) (A20) (A21)</p>	Chocolate M&Ms - 10	
		<p>“batatas fritas” (A1) (A2) (A3) (A7) (A8) (A9) (A10) (A11) (A20) (A12) (A14) (A15) (A16) (A19)</p> <p>“batatas fritas picantes” (A4)</p> <p>“são batatas fritas, não gosto deste saco, gosto do saco das outras” (A5)</p> <p>“a minha mãe às vezes não tem, às vezes tem destas” (A6)</p> <p>“já comi um pacote maior que este” (A13)</p> <p>“como só nas festas” (A17)</p> <p>“gosto, mas como só nos meus anos e em dias de festas!” (A18)</p> <p>“não gosto destas, gosto das que vem num pacote azul” (A21)</p>	Batatas fritas de presunto - 21	
	Não identifica	<p>“uma lata de sumo” (A11)</p>	Coca-cola - 1	12
		<p>“chocolate” (A1)</p> <p>“são feitos de amêndoa e chocolate, eu gosto mais ou menos...não gosto desta parte castanhinha” (A4)</p> <p>“pintarolas” (A6)</p> <p>“não...são bolinhas” (A11)</p> <p>“pintarolas de amêndoa” (A12)</p> <p>“não me lembro...há muito tempo que não como” (A15)</p> <p>“não” (A3) (A8) (A10) (A16)</p> <p>“já não me lembro do nome e já sabia” (A18)</p>	Chocolate M&Ms - 11	
			-----	Batatas fritas de presunto - 0
	Reação	<p>“sei!” (A1) (A6)</p> <p>“AAA!” (A2)</p> <p>“ai tem?” (A3)</p> <p>“as cáries!” (A4)</p> <p>“não sabia!...mais estes” (A5)</p> <p>“Ena!” (A7)</p> <p>“um, dois, três...são seis!” (A9)</p> <p>“6! (fica surpresa)” (A10)</p> <p>“Ah!” (A11)</p> <p>“tanto açúcar” (A12)</p> <p>“por isso é que não gosto” (A16)</p> <p>“tem?” (A17)</p> <p>“o quê? (pôs-se a contar)” (A18)</p>	Coca-cola - 14	42

		<p>“não sei!” (A19)</p>		
		<p>“sim” (A3) (A14) (A15) (A16) (A19) “sei” (A4) “sabia” (A6) (A18) “a minha mãe disse” (A17) “Tem?” (A5) (A12) (A20)</p>	<p>Chocolate <i>M&Ms</i> - 12</p>	
		<p>“já não gosto” (A1) “não” (A2) (A3) (A4) (A7) “Sim! É esta (gordura)... acho muito!” (A5) “Não estou a perceber!” (A6) “isto faz mal!” (A17) “não tem” (A8) (A11) “é pouco” (A9) “Ai tem?” (A12) “o que é isso?...porque é muita gordura” (A14) “É só isto... é só um bocadito” (A19) “sim, fico preocupado se for vinagre! (volto a responder que é gordura) (A20) “mesmo assim não ia gostar” “Ai tem?” (A21)</p>	<p>Batatas fritas de presunto - 16</p>	
	Motivo para continuar o Consumo	<p>“sim” (A2) “sim, vou, vou...o meu mano adora” (A3) “só bebo quando vou ao restaurante, porque a minha mãe não tem coca-cola em casa” (A6) “vou” (A9) “sim, leva muito açúcar... mas também precisamos de açúcar” (A10) “vou...já bebi mas não me fez mal nenhum! Mas tinha um sabor desagradável!” (A11) “sim vou” (A13)</p>	<p>Coca-cola - 7</p>	
		<p>“às vezes” (A1) “continuar a comer” (A2) “sim...porque eu gosto” (A12) “vou ter cuidado” (A6) “vou tomar cuidado” (A15) “comer pouco chocolate” (A16) “vou tomar cuidado...porque se tiver muito açúcar posso ficar doente” (A19) “bem, a minha tia só me dá em junho, quando ela vem...então eu tenho cuidado” (A20) “vou tomar cuidado...quer dizer, eu só como nas festas de aniversário...se houver!” (A21)</p>	<p>Chocolate <i>M&Ms</i> - 9</p>	24
		<p>“vou” (A2) “vou tentar comer menos batatas fritas...mas eu há bué tempo que não como...como ano a ano” (A5) “vou...mas eu como dos pacotes azuis e amarelos” (A9) “de vez em quando!” (A10) “poucas vezes” (A15) “poucos dias...só que ainda vou continuar” (A18) “Não sei...porque toda a gente diz sim e não!” (A20)</p>	<p>Batatas fritas de presunto - 8</p>	

		“não como muitas dias, só como às vezes” (A21)		
	Motivo para não continuar o Consumo	“elas vão atacar os nossos dentes e nós lavarmos bem os dentes, elas fazem-nos doer...o brilhante que nós temos” (A4) “não...não gosto” (A5) “não, eu não gosto muito de coca-cola” (A7) “não, porque eu não gosto muito...desde que provei e não gostei quase que não bebi” (A8) “não, mas eu não bebo porque é muito picante” (A12) “porque o açúcar faz mal” (A15) “posso ficar doente” (A16) “não, já não bebo” (A17) “vou ter cuidado, pode ter muito açúcar!” (A18) “vou tomar cuidado por causa dos dentes” (A19)	Coca-cola - 10	20
		“não, porque tem muito açúcar” (A3) “não, faz-nos cáries” (A4) “não gosto” (A17) “não, porque fazem mal à saúde e tem muito chocolate e açúcar” (A5) “não devo comer muitas coisas destas” (A14) “já não como, o meu pai já não deixa” (A18)	Chocolate M&Ms - 6	
		“posso ficar muito gordo” (A1) “não porque tem muita gordura” (A3) “porque faz mal à saúde as batatas” (A7) “não” (A11)	Batatas fritas de presunto - 4	

QUADRO 4 – ANÁLISE DE ENTREVISTAS / ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Total de subcategorias	Total de evidências
Mobilização de aprendizagens sobre a alimentação saudável	Alimentação equilibrada	<p>“Temos de variar, que temos de comer coisas que são saudáveis e muita água.” (A1)</p> <p>“Temos que comer muita fruta, comer muitas sopas todos os dias e não comer muitas guloseimas.” (A2)</p> <p>“Aprendi que podemos beber muita e muita água e também podemos comer muita e muita fruta.” (A3)</p> <p>“Nós precisamos de beber mais água, provar um bocadinho de tudo, evitar os doces e os rebuçados, os bolos e as musses de chocolate.” (A4)</p> <p>“Que nós devemos variar as comidas e beber muita água.” (A5)</p> <p>“Aprendi que não posso comer muitos doces e não posso comer todos os dias a mesma</p>	20	20

		<p>coisa e tenho que comer fruta porque é saudável.” (A6)</p> <p>“Aprendi que temos de beber muita água, comer um bocadinho de tudo, muita fruta e legumes.” (A7)</p> <p>Que não podemos comer muitos doces, devemos comer bastante cereais e derivados de tubérculos e beber muita água.” (A8)</p> <p>“Que devemos comer um pouco de tudo e beber muita água.” (A9)</p> <p>“Beber muita água, não comer muitos doces, comer um pouco de tudo e com 5 frutas por cada refeição.” (A10)</p> <p>“Que temos de beber água, comer arroz e temos de comer frutas.” (A11)</p> <p>“Aprendi que nós devemos comer coisas saudáveis, beber muita água todos os dias, não podemos exagerar nas coisas e temos de comer um bocadinho de tudo.” (A12)</p> <p>“Não se deve comer muitos doces, também devemos beber muita água e comer fruta todos os dias.” (A13)</p> <p>“Nós podemos comer as coisas saudáveis e as coisas não saudáveis comer pouco.” (A14)</p> <p>“Que se tem de comer um bocado de tudo, beber água e não comer muitos chocolates porque faz mal à barriga.” (A15)</p> <p>“Não podemos exagerar nos doces, temos de comer um bocadinho de tudo e mais nada!” (A16)</p> <p>“Não devemos comer muitos chocolates e devemos comer mais fruta.” (A17)</p> <p>“Temos de comer sopa todos os dias...e fruta...e também beber muita água.” (A18)</p> <p>“Que não podemos comer muitos doces e comer um bocado de tudo.” (A19)</p> <p>“Aprendi que devemos beber muita água, que precisamos comer um bocadinho de tudo e devemos comer coisas saudáveis.” (A21)</p>		
Mobilização de hábitos saudáveis	Consumo de doces	<p>“Não como muito chocolate.” (A1)</p> <p>“Não estou sempre a comer doces nos dias todos seguidos.” (A2)</p> <p>“Não comer muitas vezes doces.” (A17)</p> <p>“Ando a comer doces praticamente só na festa de anos e acho que isso também é alimentação saudável.” (A21)</p>	4	20
	Alimentação Saudável	<p>“...eu já estou habituada a comer um pouquinho de arroz, provar um pouquinho de passas e beber água.” (A4)</p> <p>“Tenho estado a variar a comida e tenho estado a beber muita água.” (A5)</p>	10	

		<p>“Ter uma alimentação equilibrada e não exagerar muito nas gorduras e nos óleos.” (A8)</p> <p>“Fruta, legumes e água.” (A10)</p> <p>“Fruta e mais nada.” (A14)</p> <p>“Frutas e muitos legumes.” (A12)</p> <p>“Comer fruta e um bocado de tudo.” (A15)</p> <p>“Comer frutas, comer legumes e coisas saudáveis para a alimentação.” (A16)</p> <p>“Como fruta até na escola.” (A18)</p> <p>“Eu como fruta.” (A19)</p>		
	Outros	<p>“Um bocadinho...mais ou menos mal.” (A3)</p> <p>“Mais ou menos.” (A7)</p> <p>“Nenhuns!” (A9)</p> <p>“Absolutamente nenhuns!” (A13)</p> <p>(não sabe) (A6) (A11)</p>	6	

APÊNDICE XXX – ANÁLISE DE CONTEÚDO

QUADRO 1 – ANÁLISE DE CONTEÚDO (PAI NATAL): CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.

Categoria	Subcategorias	Unidade de Registo	Total de subcategorias	Total de evidências
Mobilização de aprendizagens para o Pai Natal	Alimentos saudáveis ou exercício físico	“comer alimentos saudáveis” (A10) “Fazer ginástica todos os dias” (A11)	2	17
	Alimentação saudável e Exercício físico	“comer comida saudável...fazer exercício físico todos os dias” (A1) “fazer exercício todos os dias, comer frutas e beber água” (A2) “sopa de abóbora e muito exercício físico” (A5) “fazer educação física, ter uma alimentação saudável, como por exemplo comer fruta, não comer doces, comer hortícolas e ter uma alimentação equilibrada.” (A8) “tens de fazer exercício físico e comer coisas saudáveis” (A14) “comer alimentos saudáveis e fazer exercício físico todos os dias.” (A16) “fazer exercício físico e comer comida saudável” (A19)	7	
	Dieta	“fazer exercício físico 3 dias por semana, comer fruta todos os dias e comer 1 vez por semana chocolate” (A9) “Fazer muito exercício, comer ao lanche um copo de água e um pão, ao pequeno almoço uma caneca de leite e pão, ao almoço, peixe cozido e ao jantar um bife.” (A12) “tens de fazer uma dieta já” (A17) “alimentação saudável e assim fazes uma dieta” (A18) “eu mandava-o fazer uma dieta ao comer salada em 2 vezes” (A20)	5	
	Medicamento	“tomar um xarope e comer uma alimentação saudável” (A7)	1	
	Autoestima	“Pai Natal estás muito gordo, vai emagrecer, vais ter de comer fruta, pouca gordura, óleos, leite e derivados, carne, pescado, ovos, leguminosas, hortícolas e cereais derivados tubérculos. Tens que fazer exercício.” (A15) “Pai Natal já olhaste para essa pança gigante vai passar a comer legumes, frutas, leguminosas e cereais e derivados, tubérculos.” (A21)	2	

APÊNDICE XXXI – TABELAS E GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO

Tabela 1 – Resposta às perguntas: 1. Em casa comes sopa? Sim, Não, Porquê? E 2. E na escola comes sopa? Sim, Não, Porquê?

Respostas	Total	
	Motivo porque come sopa em casa	Motivo porque come sopa na escola
<i>Saudável</i>	12	8
<i>Obrigação</i>	4	8
<i>Gosto</i>	4	3
<i>Influência de terceiros</i>	1	2

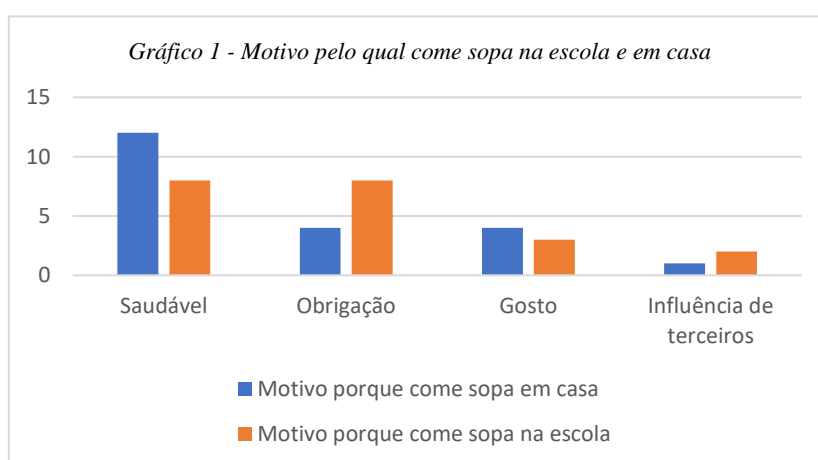


Tabela 2 – Resposta à pergunta: 3. Gostas mais de peixe ou de carne?

Respostas	Total
<i>Peixe</i>	3
<i>Carne</i>	13
<i>Peixe e Carne</i>	5

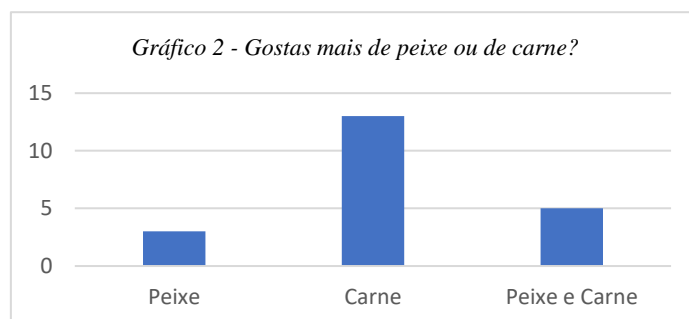


Tabela 3 – Resposta à pergunta: 4. Quantas vezes por semana comes peixe? E carne?

Respostas	Total	
	Peixe	Carne
0	1	0
1	4	2
até 4	10	10
mais 5	3	6
NR /NS	3	3

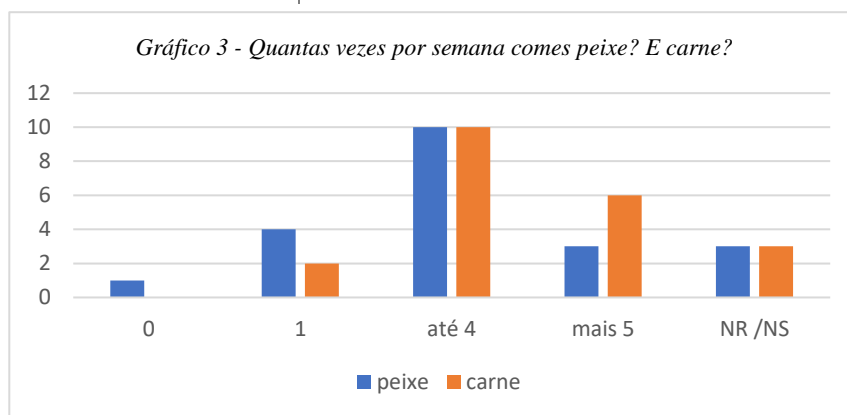


Tabela 4 – Resposta à pergunta: 5. Quantas peça de fruta comes por dia?

Respostas	Total
até 2	12
mais 3	7
NR /NS	2

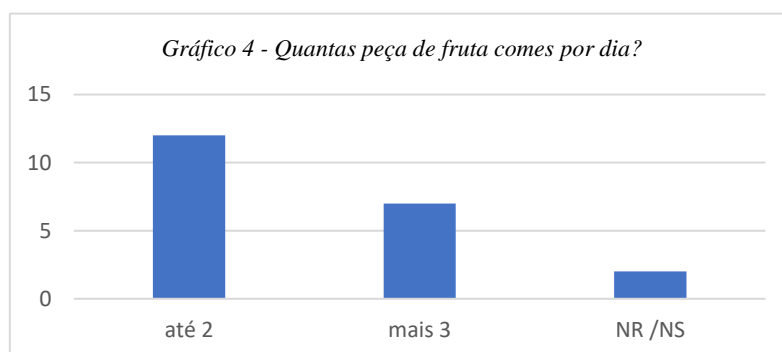


Tabela 5 – Resposta à pergunta: 6. Costumas comer saladas ou legumes cozidos à refeição? Sim, Não, Porquê?

Respostas	Total
Gosto	10
Saudável	5
Obrigação	3
Influência de terceiros	3

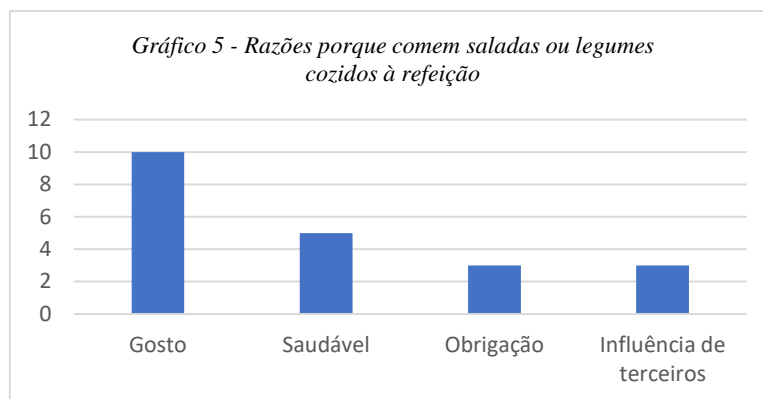


Tabela 6 – Resposta à pergunta: 7. Tens por hábito comer doces diariamente? Sim ou Não.

Respostas	Total
<i>Sim</i>	4
<i>Não</i>	17

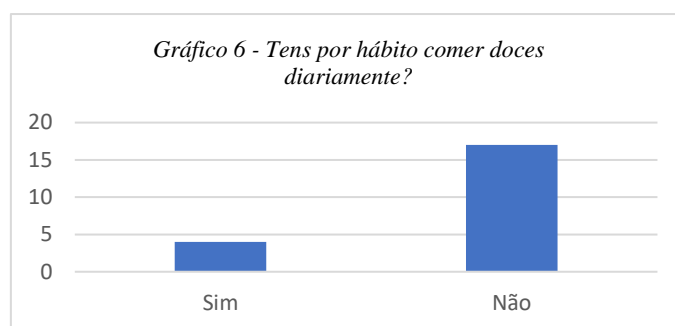


Tabela 7 – Resposta à pergunta: 8. Achas que tens uma alimentação saudável? Porquê?

Respostas	Total
<i>Doces</i>	4
<i>Fruta</i>	4
<i>Saudável</i>	9
<i>Outros</i>	4

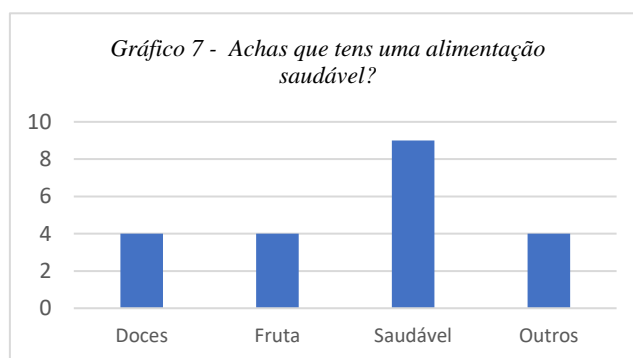


Tabela 8 – Resposta às perguntas: 9. Qual é o teu alimento preferido? Porquê?; 10. Tens algum alimento que não gastes? Qual? Porquê?

<i>Respostas</i>	<i>Total</i>	
	Alimentos preferidos	Alimentos preterido
<i>Grupo I – Cereais, derivados e tubérculos</i>	2	1
<i>Grupo II – Hortícolas</i>	4	9
<i>Grupo III – Frutas</i>	9	7
<i>Grupo V – Carnes, pescado e ovos</i>	4	3
<i>Todos os grupos</i>	2	1

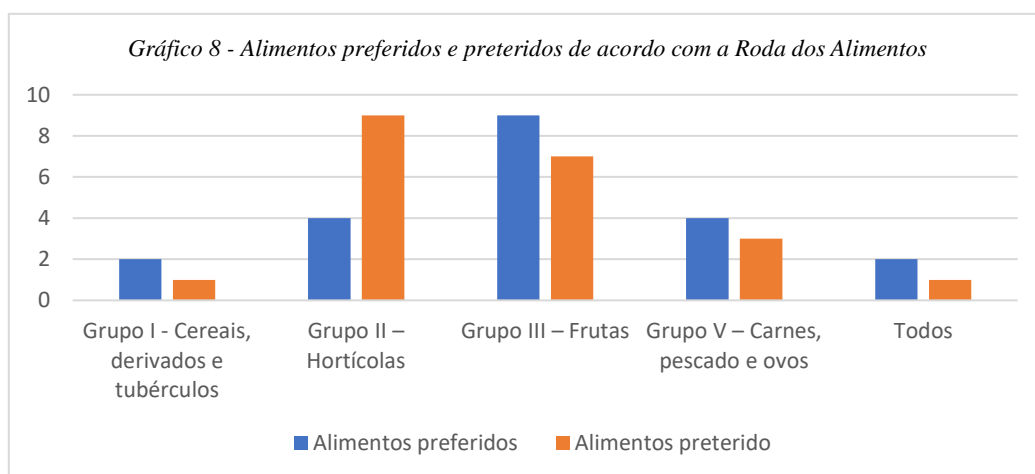
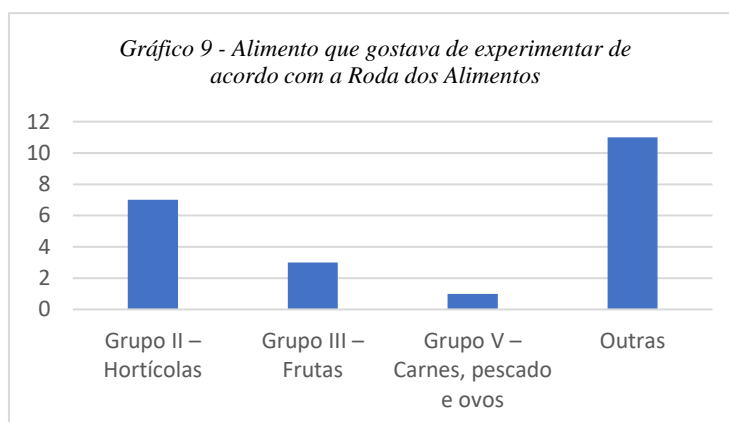


Tabela 9 – Resposta à pergunta: 11. Que alimento é gostavas de experimentar e que ainda não tiveste oportunidade de o fazer?

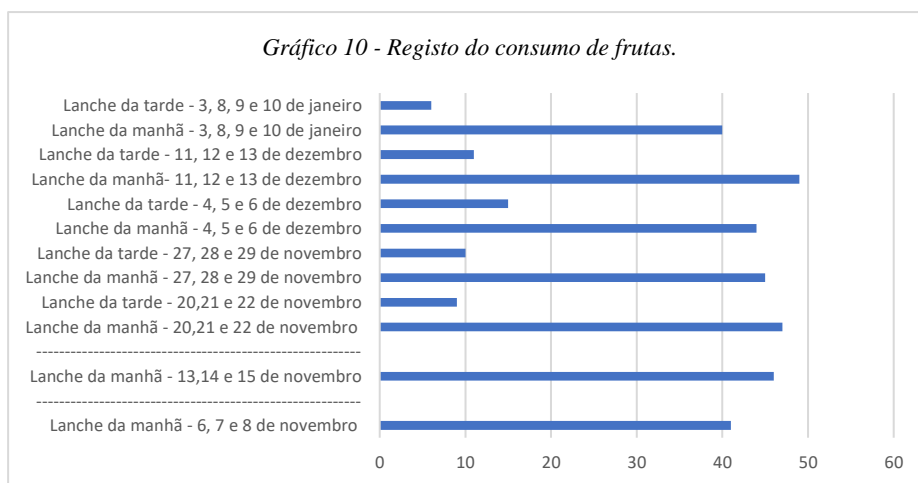
Respostas	Total
<i>Grupo II – Hortícolas</i>	7
<i>Grupo III – Frutas</i>	3
<i>Grupo V – Carnes, pescado e ovos</i>	1
<i>Outras</i>	11



APÊNDICE XXXII – TABELA E GRÁFICO DO CONSUMO DE FRUTAS

Tabela 1 – Consumo de frutas dos alunos do 2.º ano

Dados	Total
<i>Lanche da manhã - 6, 7 e 8 de novembro</i>	41
-----	-----
<i>Lanche da manhã - 13,14 e 15 de novembro</i>	46
-----	-----
<i>Lanche da manhã - 20,21 e 22 de novembro</i>	47
<i>Lanche da tarde - 20,21 e 22 de novembro</i>	9
<i>Lanche da manhã - 27, 28 e 29 de novembro</i>	45
<i>Lanche da tarde - 27, 28 e 29 de novembro</i>	10
<i>Lanche da manhã - 4, 5 e 6 de dezembro</i>	44
<i>Lanche da tarde - 4, 5 e 6 de dezembro</i>	15
<i>Lanche da manhã- 11, 12 e 13 de dezembro</i>	49
<i>Lanche da tarde - 11, 12 e 13 de dezembro</i>	11
<i>Lanche da manhã - 3, 8, 9 e 10 de janeiro</i>	40
<i>Lanche da tarde - 3, 8, 9 e 10 de janeiro</i>	6



APÊNDICE XXXIII – TABELAS E GRÁFICOS DAS ENTREVISTAS ACERCA DAS HORTÍCOLAS E TUBÉRCULOS

Tabela 1 – Resultados acerca dos alimentos - Hortícolas

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Identifica</i>	36
<i>Não identifica</i>	81
<i>Provou</i>	69
<i>Não provou</i>	52
<i>Agradável</i>	36
<i>Desagradável</i>	70

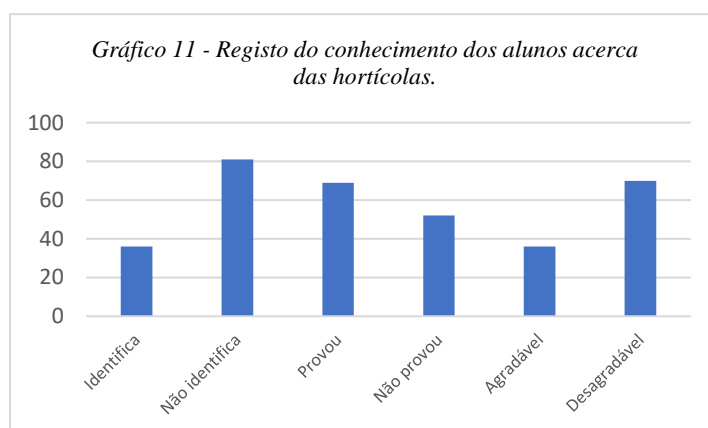
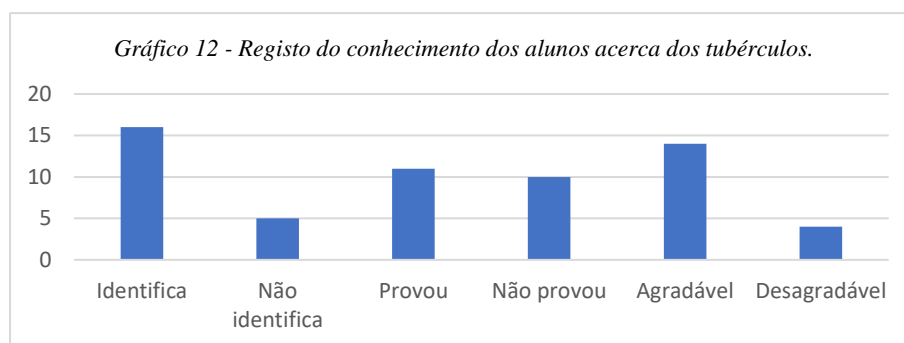


Tabela 2 – Resultados acerca dos alimentos - Tubérculos

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Identifica</i>	16
<i>Não identifica</i>	5
<i>Provou</i>	11
<i>Não provou</i>	10
<i>Agradável</i>	14
<i>Desagradável</i>	4



APÊNDICE XXXIV – TABELAS E GRÁFICOS DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Tabela 1 –Resultados do Pré-teste | Desenha o alimento que menos gosta

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Paladar</i>	15
<i>Saúde</i>	2
<i>Sentimento</i>	1
<i>Outros</i>	2

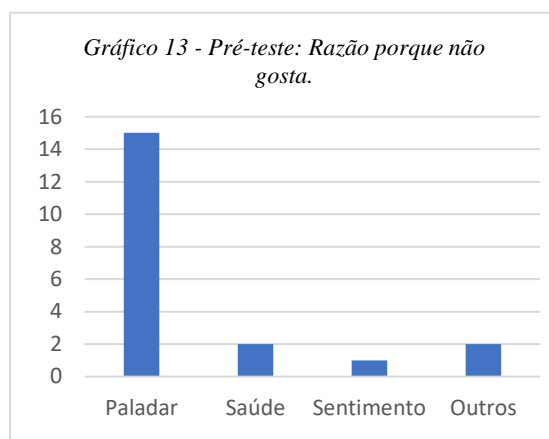


Tabela 2 –Resultados do Pós-teste | Desenha o alimento que menos gosta

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Paladar</i>	12
<i>Saúde</i>	1
<i>Sentimento</i>	0
<i>Outros</i>	7

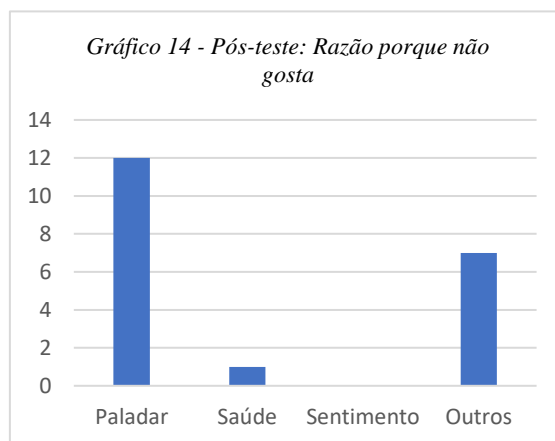


Tabela 3 –Resultados do Pré-teste | Desenha o teu prato preferido

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Cereais, derivados e tubérculos</i>	19
<i>Hortícolas</i>	13
<i>Frutas</i>	11
<i>Laticínios</i>	1
<i>Carnes, pescado e ovos</i>	17
<i>Gorduras e óleos</i>	2
<i>Água</i>	4
<i>Alimentos processados</i>	10

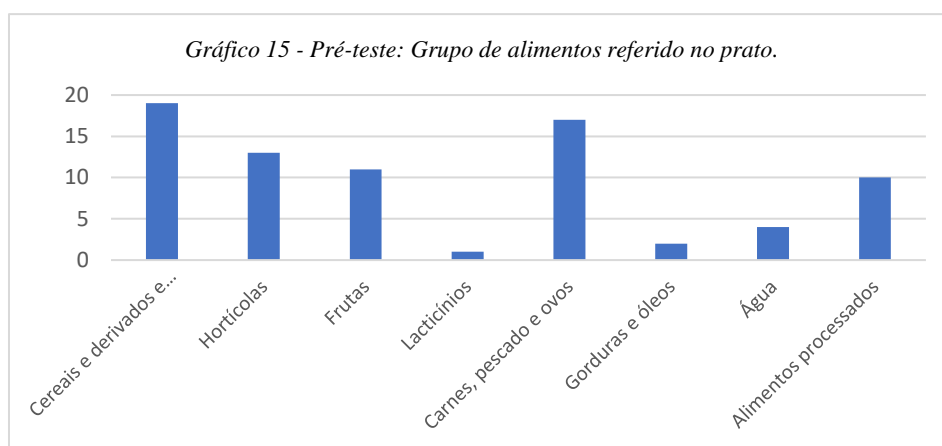
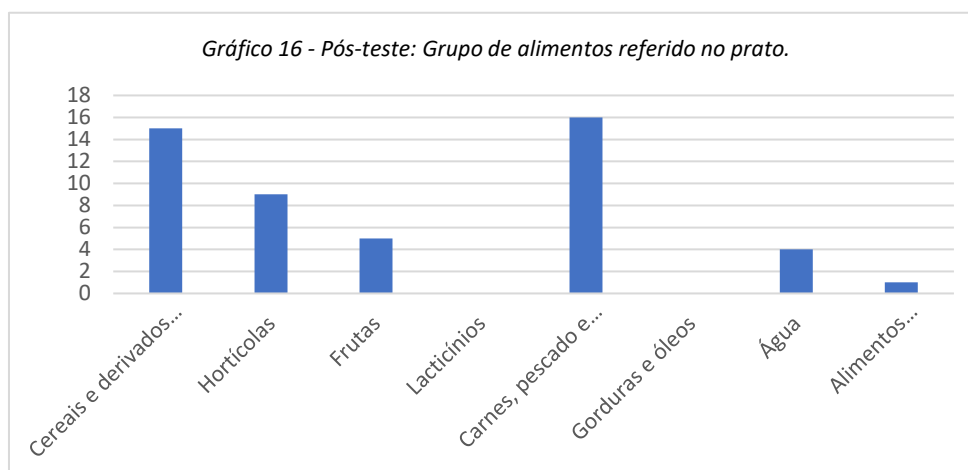


Tabela 4 –Resultados do Pós-teste | Desenha o teu prato preferido

<i>Dados</i>	<i>Total</i>
<i>Cereais, derivados e tubérculos</i>	15
<i>Hortícolas</i>	9
<i>Frutas</i>	5
<i>Laticínios</i>	0
<i>Carnes, pescado e ovos</i>	16
<i>Gorduras e óleos</i>	0
<i>Água</i>	4
<i>Alimentos processados</i>	1



APÊNDICE XXXV – QUADRO COMPLEMENTAR DA RECOLHA DE DADOS

Semana	Dia	Método de recolha de dados	Observações da investigadora
1.ª	9/10/2017	Questionário	Faltou o interveniente A21.
		Pré-teste - Alimento que menos gosta	
	10/10/2017	Pré-teste - Prato preferido	
2.ª	16, 17, 18 e 23 de outubro de 2017	1ª Implementação - Sequência pedagógica	
Interrupções letivas Dia de Todos os Santos			
3.ª	6/11/2017 a 8/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã	Faltou no dia 8/11/2017 o interveniente A21
	6/11/2017	Entrevista – Vídeo da beterraba	
	7/11/2017	Entrevista – Vídeo do pimento	
	8/11/2017	Entrevista – Vídeo da malagueta	
4.ª	13/11/2017 a 15/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã	
5.ª	20/11/2017 a 22/11/2017	Grelha de registo dos lanches da manhã e da tarde	
	20/11/2017	Entrevista – Vídeo do nabo	
	21/11/2017	Entrevista – Vídeo da batata doce	
	22/11/2017	Entrevista – Vídeo da curgete	
6.ª	27/11/2017 a 29/11/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.	A investigadora após ter observado que os lanches da parte da tarde não eram tão saudáveis como o da manhã, procedeu à recolha de dados dos lanches da tarde. Faltou o dia 29/11/2017 o interveniente A17.
7.ª	4/12/2017 a 6/12/2017	Grelha de registo dos lanches da manhã e da tarde	Faltou o dia 4/12/2017 o interveniente A13. Faltou o dia 5/12/2017 o interveniente A6.
	4/12/2017	Entrevista – Vídeo da couve	Faltou o dia 4/12/2017 o interveniente A13.
	5/12/2017	Inquérito por entrevista – Vídeo do iogurte	Faltou o dia 5/12/2017 o interveniente A6.
		2ª Implementação - Proposta educativa	Não concluíram os registos os seguintes intervenientes: A3; A4; A6; A9; A13.
		Produções dos alunos – Tarefa “Imagina que és o Dr. Xarope. O que receitavas ao Pai Natal	
6/12/2017	Entrevista – Vídeo da maçã		
8.ª	11/12/2017 a 13/12/2017	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.	
	11/12/2017	Entrevista – Vídeo da Coca-cola	
	12/12/2017	Inquérito por entrevista – Vídeo da Chocolates M&Ms	
	13/12/2017	Entrevista – Vídeo das batatas fritas com sabor a presunto	
Interrupções letivas para férias do Natal.			
9.ª	3/01/2018	Pós-teste – Alimento que menos gosta	Faltou o interveniente A20
		Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.	Faltou o interveniente A20
		Entrevista – Vídeo da aprendizagem sobre a alimentação saudável.	Faltou o interveniente A20
10ª	8/01/2018 a 10/01/2018	Grelha de registo do consumo de fruta dos lanches da manhã e da tarde.	Faltou o interveniente A20 Faltou o interveniente A21
	8/01/2018	Pós-teste – Prato preferido	Faltou o interveniente A20 Faltou o interveniente A21