



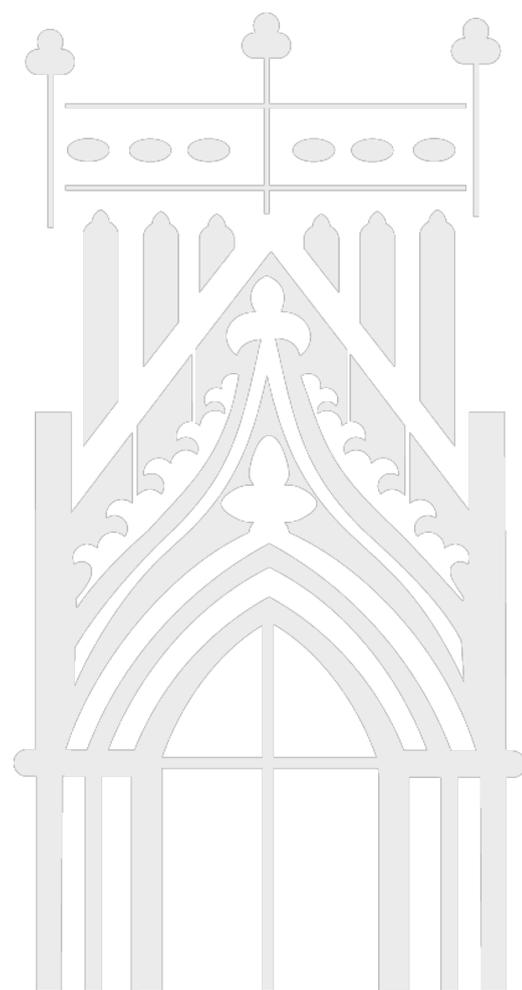
IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

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

Relatório de Estágio da Prática
de Ensino Supervisionada

Carolina Alexandra Fernandes Costa

maio | 2015



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

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

Carolina Alexandra Fernandes Costa

maio| 2015



Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Carolina Alexandra Fernandes Costa

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Eduarda Ferreira

maio de 2015

Agradecimentos

- Agradeço o apoio e o carinho que todos tiveram para comigo ao longo deste percurso de aprendizagem, que agora se aproxima do término. A eles devo a concretização e conclusão deste relatório final. A todos o meu muitíssimo obrigada!
- A todas as crianças de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico e respetivas Educadora e Professora, onde decorreram os estágios curriculares que realizei.
- Às Professoras Supervisoras Doutora Filomena Velho e Doutora Urbana Cordeiro Bolota pela colaboração e auxílio na concretização do estágio em Educação Pré-Escolar e no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- À Professora Doutora Maria Eduarda Roque, pela orientação, coordenação e conhecimentos transmitidos ao longo deste projeto.
- Aos meus pais, irmã e avós, pelo apoio, carinho e incentivo que sempre depositaram em mim.
- A todos os meus amigos, pelo carinho que me dedicaram, fazendo a diferença nos diversos momentos desta etapa da minha vida. Por aqui ter chegado, ficar-lhes-ei sempre grata. Apesar de correr o risco de me esquecer de alguém quero expressar um especial Bem hajam a estes meus amigos!

Resumo

O presente relatório inclui conteúdos relativos aos dossiês de estágio da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, do Instituto Politécnico da Guarda. Nele constam quatro componentes: o Enquadramento Institucional, a Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada e um estudo de caso desenvolvido em contexto educativo e uma conclusão. A referida investigação, intitulada de “Perceção de fatores associados à Obesidade Infantil - um estudo com crianças dos 4 aos 7 anos” foi realizada no Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, com uma amostra constituída por crianças dos 4 aos 7 anos, pelos pais, a respetiva educadora e professora titular de turma. Os objetivos deste estudo de caso foram: conhecer as perceções sobre: as práticas desenvolvidas pelo educador de infância e pelo professor titular de turma em relação à prevenção da obesidade infantil; conhecer a perceção do educador e do professor sobre as causas da obesidade infantil; conhecer a perceção do educador e do professor sobre a importância de ensinar às suas crianças as causas da obesidade; conhecer quais as perceções das crianças em relação aos seus hábitos de atividade física e desporto e à prática de alimentação saudável; conhecer quais as perceções das crianças e dos pais em relação à doença obesidade; conhecer quais as perceções dos pais em relação às preferências/ hábitos dos seus filhos.

Apesar das limitações do nosso estudo, relacionadas com a dimensão da amostra, constatamos que as crianças deste o jardim de infância/escola desenvolvem práticas desportivas, tendo a educadora/professora a perceção que a atividade física é promotora de uma vida saudável. As crianças de educação pré-escolar não sabem o significado da doença obesidade e nem as suas causas, enquanto a maioria das crianças do 1º CEB já sabe o que é a doença, embora não saibam as suas causas. As crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB indicam que têm uma alimentação saudável e variada. Constatamos que estas crianças gostam de ver televisão e que o seu programa favorito são os desenhos animados. Desenvolvem esta prática durante a hora de jantar com a família. O papel da escola e da família são preponderantes na prevenção e no combate a esta doença. Saliente-se que os pais consideram que a obesidade é uma doença, nomeadamente por maus hábitos alimentares. Dizem desenvolver práticas alimentares saudáveis, evitar alimentos menos saudáveis e ter hábitos de vida ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Obesidade Infantil, Alimentação, Atividade Física, Sedentarismo, Saúde.

Abstract

The present report includes contents relative to the Supervised Teaching Practice internship, under the master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st cycle of Basic Education, in the Superior School of Education, Communication and Sports of the Polytechnic Institute of Guarda. It includes four components: the Institutional framework, the Description of the Process of Supervised Teaching Practice and the study of a case developed in an educative context and a conclusion. The referred investigation, entitled "Perception of factors associated to Child Obesity – a study with children aged 4 to 7" took place in the Group of Schools of Oliveira do Hospital, with a sample that consists of children aged 4 to 7, of parents, the respective nursery educator and the class teacher. The objectives of the study of this case where: knowing the perceptions of: the practices developed by the nursery educator and by the class teacher in relation to the prevention of child obesity; knowing the nursery educator and teacher's perceptions about the causes of child obesity; knowing the nursery educator and teacher's perceptions about the importance of teaching the children the causes of obesity; knowing the children's perceptions in relation to their physical activities and sports habits and the practice of healthy diet; knowing the children and the parent's perceptions in relation to obesity illnesses; knowing the parent's perceptions in relation to their children's preferences/habits.

Despite the limitations of our study, related to the dimension of the sample, we found that the children of this nursery/school develop sports practices, taking that the educator/teacher has a perception on how physical activities is a way to promote a healthy lifestyle. The children in pre-school education don't know the meaning of obesity illnesses or their causes, while most of the children in the 1st CBE already know the illnesses, although they didn't know what caused them. The children in pre-school education and 1st CBE indicate that they have a healthy and varied diet. We found that these children like watching television, and that their favorite programs are cartoons. They develop this practice during dinner time with their families. The school and families roles are preponderant in the battle to this illness. It should be noted that parents consider obesity as an illness, mainly by bad eating habits. They say they develop healthy diet practices and avoid less healthy food, and claim they have active life habits.

KEYWORDS: Childhood Obesity, Diet, Physical Activity, Sedentary lifestyle, health.

Lista de Siglas

Componente de Apoio à Família	CAF
Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados da Guarda	CERCIG
Correios, Telégrafos e Telefones	CTT
Direção Geral da Saúde	DGS
Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto - Instituto Politécnico da Guarda	ESECD-IPG
Healthy Eating Plate (Prato de Alimentação Saudável)	HEP
Índice de Massa Corporal	IMC
Ministério da Educação	ME
Necessidades Educativas Especiais	NEE
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	OCEPE
Organização Curricular e Programas do Ensino Básico	OCPE
Organização Mundial de Saúde	OMS
Plataforma Contra a Obesidade	PCO
Prática de Ensino Supervisionada I/II	PESI/II
Primeiro/Segundo Ciclo do Ensino Básico	1º/2º CEB
Programa Nacional Contra a Obesidade	PNCO
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	UNESCO
United Nations Children's Fund	UNICEF
World Health Organization	WHO

Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Lista de Siglas	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	viii
Introdução	xiii
Capítulo I – Enquadramento Institucional e Caracterização Psicopedagógica	16
1. Enquadramento Institucional	17
2. Caracterização do Meio	19
3. Jardim de Infância de Póvoa do Mileu	21
3.1. Caracterização do Jardim de Infância.....	23
3.1.2. Caracterização das áreas da sala de atividades.....	25
4. Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil	30
4.1. Caracterização da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico	30
4.1.2. Caracterização da Instituição	31
4.1.3. Caracterização da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico	32
5. Caracterização Psicopedagógica	34
5.1. O grupo de crianças da educação pré-escolar	34
5.2. A turma do 1º Ciclo do Ensino Básico	37
5.3. Organização do tempo no Jardim de Infância	38
5.4. Organização do tempo do 1º Ciclo do Ensino Básico	40
Capítulo II - Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada	42
1. Contextualização	43
2. Processo de PES I - Educação Pré-Escolar	46

2.1. Planificação das atividades da Educação Pré-Escolar	48
3. Processo da PES II- 1º Ciclo do Ensino Básico.....	68
3.1. Planificação das Aulas	70
3.2. Avaliação.....	78
Capítulo III - Perceção de fatores associados à Obesidade Infantil: um estudo com crianças dos 4 aos 7 anos	80
1. Introdução	81
2. Obesidade	83
2.1. Índice de Massa Corporal	87
2.2. Tipologia, Morfológica e Comorbilidades	88
2.3. Causas e Consequências da Obesidade	89
2.4. Fatores de risco	91
2.4.1. A Alimentação.....	91
2.4.2. A Família.....	95
2.4.3. A Publicidade	97
2.4.4. O Sedentarismo	98
2.4.5. O Descanso/Sono	99
2.5. A Escola.....	101
3. Prevenção da Obesidade.....	102
4. Problemática e Objetivos do Estudo.....	103
5. Metodologia	104
5.1. Amostra.....	106
6. Resultados e Discussão.....	107
7. Considerações finais.....	139
Conclusão.....	142
Bibliografia	147
Legislação	159

Webgrafia	1611
Apêndices	1644
Anexos	1933

Índice de Figuras

Figura 1: Cidade da Guarda.	19
Figura 2: Mapa alusivo às acessibilidades do concelho da Guarda.	20
Figura 3: Jardim de Infância de Póvoa do Mileu.	21
Figura 4: Componente de Apoio à Família.	22
Figura 5: Planta da sala de atividades do Jardim de Infância.	23
Figura 6: Espaço do “Faz de Conta”.	26
Figura 7: Espaço da Escrita e da Leitura.	26
Figura 8: Espaço da Expressão Plástica.	26
Figura 9: Espaço da Garagem.	27
Figura 10: Espaço das Experiências.	27
Figura 11: Espaço dos Fantoches.	27
Figura 12: Espaço da Reunião.	28
Figura 13: Espaço dos Jogos de Chão.	28
Figura 14: Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil.	30
Figura 15: Planta da sala de aula do 1º CEB.	32
Figura 16: Género dos alunos do Pré-Escolar.	34
Figura 17: Género dos alunos do 1º CEB.	37
Figura 18: Quadro de Organização do tempo no Jardim de Infância.	39
Figura 19: Quadro de Organização do Tempo do 1º CEB.	40
Figura 20: Atividade da área de Formação Pessoal e Social.	51

Figura 21: Placar do Ciclo da Água desenvolvido pelo grupo.	52
Figura 22: Atividade da área de Expressão Musical.	54
Figura 23: Atividade da área Expressão Dramática.	55
Figura 24: Atividade da área de Expressão Plástica.	57
Figura 25: A criança pinta, a ponta do dedo, um peixe para painel.	58
Figura 26: Atividade da área de Expressão Físico Motora.	58
Figura 27: Criança coloca as mãos nos quadrados do jogo “Twister”.	59
Figura 28: Desenhos para oferecer no dia da Mãe.	60
Figura 29: Ensaio para a peça de teatro “O Menino do Mar”.	61
Figura 30: Atividade da área de Matemática.	63
Figura 31: Atividade da área de Conhecimento do Mundo.	65
Figura 32: Tabela com as formas da água atribuídas pelas crianças.	66
Figura 33: Criança experimenta colocar água nos 5 recipientes diferentes.	66
Figura 34: Tabela com 5 diferentes recipientes de vidro.	66
Figura 35: As diferentes fases da lua.	72
Figura 36: Elevações de Portugal.	77
Figura 37: Prevalência da obesidade na Europa.	84
Figura 38: Percentagem da população portuguesa com pré-obesidade e obesidade, por nível de escolaridade.	85
Figura 39: Evolução da prevalência da pré-obesidade e da obesidade em portugueses.	85
Figura 40: <i>Health Eating Plate</i> .	92

Figura 41: A brincadeira preferida das crianças do pré-escolar.	112
Figura 42: O lugar onde mais gostas de brincar.	113
Figura 43: O lugar onde gostas de brincar em casa.	114
Figura 44: A brincadeira favorita.	114
Figura 45: Brincadeiras no computador.	115
Figura 46: Gosto pela prática de desporto.	116
Figura 47: Desporto favorito.	116
Figura 48: A prática de desporto semanal.	116
Figura 49: Conhecimento da doença obesidade.	118
Figura 50: Conhecimento das causas da obesidade.	118
Figura 51: Preferências alimentares.	118
Figura 52: Ingestão de bebidas.	119
Figura 53: Quando costumavas deitar-te.	119
Figura 54: Caracterização da obesidade.	120
Figura 55: A alimentação em casa é saudável.	120
Figura 56: As preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condiciona(m) as refeições da família.	121
Figura 57: Preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s).	121
Figura 58: Confeção das refeições.	121
Figura 59: Preocupação no horário das refeições.	122
Figura 60: Razões da preocupação do horário das refeições.	123

Figura 61: Preocupação com o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).	123
Figura 62: Porquê da preocupação com as horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).	123
Figura 63: Horas diárias de descanso/sono faz(em) o(s) seu(s) filho(s).	124
Figura 64: A família e a atividade física.	124
Figura 65: Frequência da prática de atividade física.	125
Figura 66: A obesidade infantil é uma preocupação.	125
Figura 67: No jardim de Infância do(s) seu(s) filho(s) são desenvolvidas atividades físicas.	126
Figura 68: Atividade física preferida.	128
Figura 69: Práticas de atividade física fora da escola.	128
Figura 70: Qual o desporto que praticas fora da escolar.	129
Figura 71: Passas muitas horas no computador.	129
Figura 72: O que fazes no computador.	130
Figura 73: O que mais gostas de fazer quando chegas a casa depois da escola.	130
Figura 74: A que horas te deitas à noite.	131
Figura 75: A que horas te levantas de manhã.	131
Figura 76: Conheces a doença obesidade.	132
Figura 77: Conheces as causas da doença obesidade.	132
Figura 78: Tens uma alimentação variada.	132
Figura 79: A tua alimentação é rica em legumes.	133
Figura 80: Quantas vezes comes fruta por dia.	133
Figura 81: O que mais gostas de comer.	134

Figura 82: O que mais gostas de beber.	134
Figura 83: Fazes as tuas refeições à frente da televisão.	135
Figura 84: Nas tuas aulas conversam sobre a doença obesidade.	135
Figura 85: Como caracteriza a obesidade.	136
Figura 86: O tipo de alimentação que praticam em casa é saudável.	136
Figura 87: As preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condiciona(m) as escolhas que faz para as refeições da família.	136
Figura 88: Quais os alimentos que considera que deve evitar/reduzir.	137
Figura 89: Quais são os alimentos que não dispensa nas refeições da sua família.	137
Figura 90: Preocupa-se com o horário das refeições.	138
Figura 91: Preocupa-se com o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).	138
Figura 92: Quantas horas diárias de descanso/sono faz o(s) seu(s) filho(s).	138
Figura 93: A família pratica atividade física.	139
Figura 94: Qual o lanche preferido do(s) seus(s) filhos(s).	139
Figura 95: Quais os alimentos que nunca devem fazer parte do lanche, do(s) seu(s) filho(s).	139
Figura 96: A obesidade infantil é uma doença que o/a preocupa.	140
Figura 97: Na escola do(s) seu(s) filho (s) são proporcionadas atividades físicas.	140
Figura 98: Quantas vezes por semana.	141

Introdução

O presente relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada (PES) surge no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Decreto-lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro da Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto (ESECD), do Instituto Politécnico da Guarda (IPG). Os dois estágios de PES foram realizados: um em contexto da Educação Pré-Escolar e outro no âmbito do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas instituições escolares que têm protocolos com a ESECD, designadas por jardim de infância/escolas cooperantes. A PES decorreu em grupos de dois elementos e teve o acompanhamento de um professor supervisor da ESECD. Consideramos que esta prática de ensino supervisionada é crucial, uma vez que nos permite experienciar e desenvolver os conhecimentos que adquirimos ao longo do nosso percurso académico, no ensino superior, preparando-nos para o tão importante papel de educador/professor. Aliás, salientamos as palavras de Freire (1996):

é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (p. 12).

No término dos estágios foram realizados os respetivos dossiês de estágio, que utilizámos como apoio para o 1º e 2º Capítulos deste relatório. Assim, este relatório foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo intitula-se de “Enquadramento Institucional e Caracterização Psicopedagógica”. Incide sobre as caracterizações relativas ao meio, às instituições e ao/a grupo/turma das/os crianças/alunos onde se desenvolveram a PES I e a PES II. O segundo capítulo é dedicado à “Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada”. Nele faz-se a descrição reflexiva do processo das práticas de ensino supervisionada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. São explanadas as atividades e as aulas desenvolvidas com o grupo/turma, assim como procuramos refletir sobre a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Termina-se este capítulo com uma avaliação reflexiva sobre este percurso, visto ser decisivo cogitar e meditar sobre o desenvolvimento e o progresso da nossa prática, enquanto futuros educadores/professores.

Como nos referem Coll e Miras (1996, p.70), “a aprendizagem é o resultado de um processo complexo de trocas funcionais que se estabelecem entre os elementos: o aluno que

aprende, o conteúdo que é objecto da aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que aprende”.

A terceira parte deste relatório intitulou-se “Percepção de fatores associados à obesidade infantil- um estudo com crianças dos 4 aos 7 anos”. Este estudo de caso foi realizado através de questionários construídos para o efeito. A nossa amostra envolveu um grupo de crianças (com idades compreendidas entre 4 e os 7 anos de idade) de um jardim de infância e uma turma do 1º ano de escolaridade do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital, os pais e a respetiva educadora e professora titular de turma.

Os objetivos deste estudo foram: conhecer as percepções sobre: as práticas desenvolvidas pelo educador de infância e pelo professor titular de turma em relação à prevenção da obesidade infantil; conhecer a percepção do educador e do professor sobre as causas da obesidade infantil; conhecer a percepção do educador e do professor sobre a importância de ensinar às suas crianças as causas da obesidade; conhecer quais as percepções das crianças em relação aos seus hábitos de atividade física e desporto e à prática de alimentação saudável; conhecer quais as percepções das crianças e dos pais em relação à doença obesidade; conhecer quais as percepções dos pais em relação às preferências/hábitos dos seus filhos. Apesar das limitações do nosso estudo, relacionadas com a dimensão da amostra, constatamos que as crianças deste jardim de infância/escola desenvolvem práticas desportivas, tendo a educadora/professora a percepção que a atividade física é promotora de uma vida saudável. As crianças de educação pré-escolar não sabem o significado da doença obesidade e nem as suas causas, enquanto a maioria das crianças do 1º CEB já sabe o que é a doença, embora não saibam as suas causas. As crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB indicam que têm uma alimentação saudável e variada, no entanto, enquanto na educação pré-escolar estas têm preferência pela água no 1º CEB estas preferem o sumo. Não nos devemos esquecer que a água é um bem essencial e que deve estar sempre presente na vida de qualquer criança. A ingestão de água pelas crianças do 1º CEB parece ser pouco frequente.

Constatamos que estas crianças gostam de ver televisão e que o seu programa favorito é os desenhos animados. Além disso, desenvolvem esta prática durante a hora de jantar com a família. É de ressaltar que os pais são as referências dos filhos. O papel da escola e da família são preponderantes na prevenção e no combate a esta doença. Saliente-se que os pais consideram que a obesidade é uma doença e indicam os maus hábitos alimentares como causa. Dizem desenvolver práticas alimentares saudáveis e evitar alimentos menos saudáveis e afirmam ter hábitos de vida ativa.

Este estudo permitiu-nos perceber o quanto é fundamental o papel das instituições de educação formal e os pais na promoção da saúde, nomeadamente na prevenção da obesidade

infantil. Efetivamente, desempenham um papel predominante no que se refere aos diferentes domínios da prática educativa e por isso, não podemos dissociar a adoção de comportamentos de hábitos alimentares saudáveis da realidade educacional e familiar das/os crianças/alunos. De facto, como cita Teixeira (1995, p. 20), “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”. Por fim este relatório termina com a conclusão crítica e global sobre o nosso percurso de aprendizagem durante a prática de ensino supervisionada.

Capítulo I – Enquadramento

Institucional e Caracterização Psicopedagógica

1. Enquadramento Institucional

Antes de iniciar o enquadramento institucional e a caracterização psicopedagógica, faremos referência ao enquadramento legal subjacente ao desenvolvimento deste Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. No âmbito do ciclo de estudo conducente ao grau de mestre do curso de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a funcionar na ESECD-IPG, as unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada, encontram-se de acordo com o Regulamento n.º 82/2012, de 28 de fevereiro de 2012. O plano curricular do mestrado prevê que a área de iniciação à prática profissional seja consagrada na prática de PES. Nesta sequência, e como nos referencia, o Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico é conferida a quem tenha obtido tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica e por conseguinte a obtenção do grau de mestre nos respetivos domínios pretendidos. De acordo com o regulamento referido, é de ressaltar os objetivos estipulados para as unidades curriculares de PES, salientando-se o contexto educativo e o seu grupo de intervenientes. Deste modo, pretende-se que o estagiário desenvolva competências diversificadas. Saiba observar e refletir acerca dos comportamentos das crianças e dos grupos em situações de interação social, da orgânica e funcionamento da Instituição e do trabalho desenvolvido com o grupo.

Todo o enquadramento institucional faz cumprir os princípios e objetivos previstos no Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril (alterado pelos Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e; Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho de 2012), que certifica o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundários.

A PES refere-se a uma unidade curricular do curso de mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007. A supracitada unidade curricular de acordo com o Regulamento n.º 412/2011, do Diário da República, 2.ª Série - n.º 131, de 11 de julho de 2011, integra-se no plano curricular do mestrado já referido, habilitador à docência. No 2.º e 3.º Semestres, engloba a realização de dois estágios, respetivamente no contexto Pré-Escolar e no 1º CEB

Segundo Vygotsky (1988, p. 115), “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente”. Deste modo, a PES tem um papel preponderante no sistema de organização de saberes, habilidades e atitudes para o futuro professor, criando um meio organizado de transmissões de práticas sociais. Nesta sequência, este procedimento

contribui para uma aprendizagem mais rica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da criança. Efetivamente pretende-se que no decorrer desta prática de ensino se desenvolvam aptidões essenciais para saber observar e refletir acerca dos comportamentos das crianças/alunos e do grupo/turma em situações de interação social; das normas e funcionamentos das instituições de ensino; e do trabalho pedagógico aí desenvolvido.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, consagra o nível educativo como a primeira etapa da educação básica, esclarece o papel participativo das famílias, bem como a função estratégica do Estado, das autarquias e de iniciativas particulares, cooperativas e sociais. Segundo esta mesma lei, define-se que os objetivos da educação pré-escolar contemplam diversificadas áreas e não apenas as áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas também do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo das mesmas.

O currículo da educação pré-escolar suporta três áreas de conteúdo: a Formação Pessoal e Social o Conhecimento do Mundo; a Expressão e Comunicação. A última área divide-se em domínios, como a Expressão Físico-Motora, Dramática, Plástica e Musical, o domínio da Linguagem Oral a Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática. O Ensino Básico, em Portugal, segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico (ME, 2006), constitui-se como:

a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, indica-nos que o 1º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivos o desenvolver globalmente e harmoniosamente a personalidade dos alunos, garantindo a aquisição de domínios e de saberes; melhora valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

2. Caracterização do Meio

No dia 27 de novembro de 1199 foi fundada, através do foral de D. Sancho I, a cidade da Guarda (figura 1). O propósito da sua fundação foi o de assistir como centro administrativo de comércio, organização e defesa da fronteira da Beira contra os reinos do centro da Península Ibérica (originalmente o Reino de Leão, depois o de Castela e, finalmente, Espanha). Terá sido a este propósito que se deve o nome Guarda¹.

É considerada “Farta”, pois desde sempre os vales do Mondego a encheram do necessário; “Forte”, porque da sua fortaleza falam os troços e portas das muralhas;

“Fria”, visto o seu clima tipicamente montanhoso assim o decidir, e, consequentemente, é considerada uma das cidades mais frias de Portugal; “Fiel”, porque advém do alcaide Álvaro Gil Cabral, fiel ao Mestre de Avis, durante a crise 1383-1385, se ter negado a entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela; e, por fim, “Formosa”, devido à beleza natural que a envolve.

Para além destas características, esta cidade ainda é detentora de alguns monumentos arquitetónicos, sendo que a maioria encontra-se situada no centro histórico (Exemplos: Sé Catedral, Igreja da Misericórdia, Capela do Mileu, Torre dos Ferreiros, Torre de Menagem – Castelo, Muralhas da cidade, Judiaria e Antigo Paço Episcopal).

A cidade da Guarda fica situada na Beira Alta, no flanco nordeste da Serra da Estrela, atinge, no ponto de maior altitude, 1056 metros, localizando-se a menos de 45 quilómetros da fronteira de Espanha. Com uma área de cerca de oito quilómetros.

No âmbito regional, considerando a Beira Interior Norte, região onde se evidenciou ao longo do (séc. XX), o fenómeno do êxodo rural, o concelho da Guarda constituiu uma exceção.

Com uma área inserida no concelho homólogo com 712,11 km²². A atividade económica das populações locais, está maioritariamente ligada ao setor terciário. No setor terciário predominam as empresas de média e grandes dimensões e são fulcrais para o crescimento económico da região. Estas empresas estão direcionadas para as áreas têxteis (de vestuário), laticínios, componentes elétricas, construção civil e comércio de automóveis.

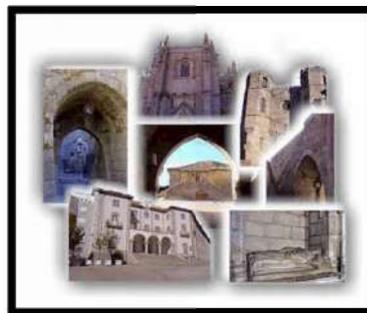


Figura 1: Cidade da Guarda.

¹Fonte: www.mun-guarda.pt.

² *Idem*.

No que concerne aos acessos rodoviários, neste município, surge a A23 e a A25, sendo eixos que estabelecem a ligação ao exterior e aos principais pólos urbanos do litoral, do país, como podemos constatar na figura 2. No ano de 2013 foi criada a Freguesia da Guarda. O seu aparecimento foi aprovado em sessão extraordinária da Assembleia Municipal da Guarda no ano 2012 posteriormente consagrado em sessão da Assembleia da República. A nova realidade administrativa decorre da Lei 22/2012 de 30 de maio.

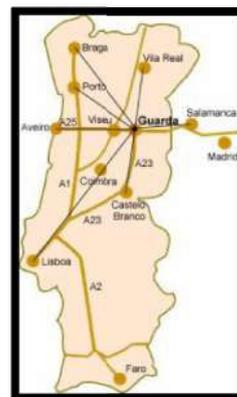


Figura 2: Mapa alusivo às acessibilidades do concelho da Guarda.³

No ano de 2011 com a assinatura do memorando, no âmbito do programa de apoio económico-financeiro, o país reduziu o número das organizações municipais ao nível das freguesias e dos municípios. Neste sentido, verificamos que as freguesias da cidade da Guarda: Sé, São Vicente e São Miguel foram agregadas dando origem à atual freguesia da Guarda, sendo este o segundo maior município logo a seguir ao próprio concelho da Guarda.

A freguesia da Guarda possui uma área total de 37,66 km² e 26 565 habitantes.⁴

Ao nível de estabelecimentos de ensino no concelho da Guarda, destacam-se oito Jardins de Infância, quinze Escolas de Ensino Primário, três Escolas do 2º e 3º Ciclos (Santa Clara, S. Miguel e Sequeira), duas Escolas Secundárias, a Escola Profissional da Guarda, o Instituto Politécnico da Guarda, o Instituto Superior de Administração, o Instituto de Emprego e de Formação Profissional, a Escola Superior de Enfermagem, a Cooperativa para a Educação.

Reabilitação de Cidadãos Inadaptados (CERCIG), a Associação Augusto Gil, o Conservatório de Música e duas Escolas de Línguas (Royal School e Future Kids).⁵

Relativamente à gastronomia, salienta-se o facto de esta ser baseada na tradição beirã e, portanto é bastante rica e variada. A cidade dos 5 *Éfes*, é também conhecida pelo caldo de grão, pelas trutas, pelo bacalhau à Conde da Guarda, pelo cabrito assado e pela morcela. No que se refere à doçaria, os visitantes poderão provar o arroz doce, o leite-creme, as filhoses, o doce de abóbora e tão elogiado bolo típico da Guarda o Dom Sancho. São igualmente fabricados produtos agropecuários, como morcelas, farinheiras, buchos, chouriças, queijos e requeijões.⁶

³ Fonte: www.mun-guarda.pt

⁴ Fonte: www.freguesiadaguarda.pt.

⁵ Fonte: www.mun-guarda.pt.

⁶ *Idem*.

3. Jardim de Infância de Póvoa do Mileu

Na estrada que liga o centro da cidade da Guarda à zona da Guarda-Gare (outrora freguesia de S. Miguel) encontramos hoje um povoado organizado em volta de uma capela românica de Nossa Senhora do Mileu (séc. XI-XII), que tomou o nome de Póvoa do Mileu. A Póvoa do Mileu é hoje parte integrante da cidade da Guarda, assumindo no seu interior a forma de um povoado de casas antigas com construção em pedra, onde vivem famílias de baixos recursos económicos. A maioria das famílias vive ainda da agricultura de subsistência ou de profissões ligadas ao sector primário, sendo que algumas trabalham ainda nas indústrias existentes, nomeadamente, lacticínios, metalo-mecânicas, construção civil, confeções, granito, mármore, comércio e transportes.

Paralelamente, começaram-se a construir moradias, blocos de apartamentos e a recuperar casas antigas, o que trouxe à Póvoa do Mileu uma maior diversidade habitacional, embora os padrões de vida se tenham mantido semelhantes.

Esta zona da Guarda é uma das mais privilegiadas em termos de transportes, uma vez que se trata de uma das principais portas de entrada da cidade. Nesta área urbana não existem praticamente serviços públicos, apenas a escola do 1º CEB e o Jardim de Infância (figura 3), (ambos com duas salas a funcionar), duas gerências bancárias e o centro de distribuição dos CTT. Existe ainda uma fábrica de lacticínios e vários espaços comerciais que têm vindo a aumentar nos últimos anos. O principal motivo de desta que em termos de património cultural, é a existência de uma estação arqueológica em torno da conhecida Capela Romana de Póvoa do Mileu.



Figura3: Jardim de Infância de Póvoa do Mileu.

O Jardim de Infância de Póvoa do Mileu, cujo código de estabelecimento é o número 9626673, pertence à rede pública do Ministério da Educação, designadamente ao Agrupamento de Escola de S. Miguel – Guarda e situa-se no principal eixo rodoviário de acesso ao centro da cidade da Guarda.

Esta Instituição é constituída por duas salas de atividades, “dois grupos” de Jardim de Infância, que estão divididos por duas salas (sala n.º1 e sala n.º2), e ainda um espaço destinado à Componente de Apoio à Família. A sala n.º1, foi construída de raiz para o Jardim de Infância enquanto a sala n.º2 e a sala da CAF funcionam em espaços alugados pela Autarquia, tipo lojas, no Rés-do-chão de um prédio junto à primeira sala, na Avenida Cidade de Waterbury.

A sala n.º2, local onde desenvolvemos a PES I, surge para dar resposta às crianças em lista de espera e abriu provisoriamente no ano 2001/2002, num espaço, como já referido, que se destinava a uma superfície comercial. Estas instalações, alugadas pela Câmara Municipal da Guarda, têm uma sala de atividades pintada de cor de laranja e verde e dotada de um sistema integrado de aquecimento (água quente).

Possui uma casa de banho para adultos e outra para crianças; um *hall* de entrada, que serve de apoio a esta sala como vestuário e dá acesso às casas de banho. Neste mesmo espaço, existe uma sala de apoio à componente letiva, onde são feitas as reuniões com os pais e onde são guardados os materiais que não se enquadram no projeto curricular de grupo. Esta sala de atividades dá resposta a um grupo de crianças entre os 3 e 5 anos.

O material didático que esta possui é vasto, deste modo, responde a situações e finalidades cada vez mais abrangentes durante o ano letivo. Existe a preocupação de adquirir jogos de boa qualidade que contribuam para o desenvolvimento cognitivo global do grupo, nomeadamente, a capacidade de memorização, atenção, de maior apelo à flexibilidade do raciocínio, à expressão oral, à iniciação, à matemática, tanto em grupo como a nível individual.

A sala da CAF (figura 4) funciona no 1.º andar do prédio, adjacente à sala n.º 2. Neste espaço encontram-se animadoras sociais para auxiliar as crianças no decorrer das refeições e no final das atividades, promovendo jogos e diversas recreações. Esta componente é muito importante devido ao horário de trabalho dos pais.



Figura4: Componente de Apoio à Família.

Neste contexto, o Jardim de Infância de Póvoa do Mileu, cumpre o preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME,2009,p.15), “contribuem para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”. Nesta sequência, perspetiva-se que a educação se proporcione e se fortaleça ao longo da vida das crianças, devendo, contudo estas terem condições para obter sucesso nas etapas seguintes.

3.1. Caraterização do Jardim de Infância

O espaço exterior, partilhado pelas duas salas do jardim de infância de Póvoa do Mileu, encontra-se ao lado da sala n.º1, e é constituído por areia e um baloiço, sendo que está delimitado por uma vedação. Como referem as OCEPE (ME, 2009, pp. 38-39), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas potencialidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”.

Efetivamente, para que as crianças tenham um desenvolvimento rico, eficaz e global devem ter a oportunidade de poder explorar e vivenciar a maior diversidade possível de atividades.

No que diz respeito ao espaço interior da sala n.º2 este é composto por um átrio de entrada, uma casa de banho para adultos, uma casa de banho para crianças e uma sala de arrumações/gabinete da educadora e respetivos espaços/áreas, como podemos observar na figura 5.

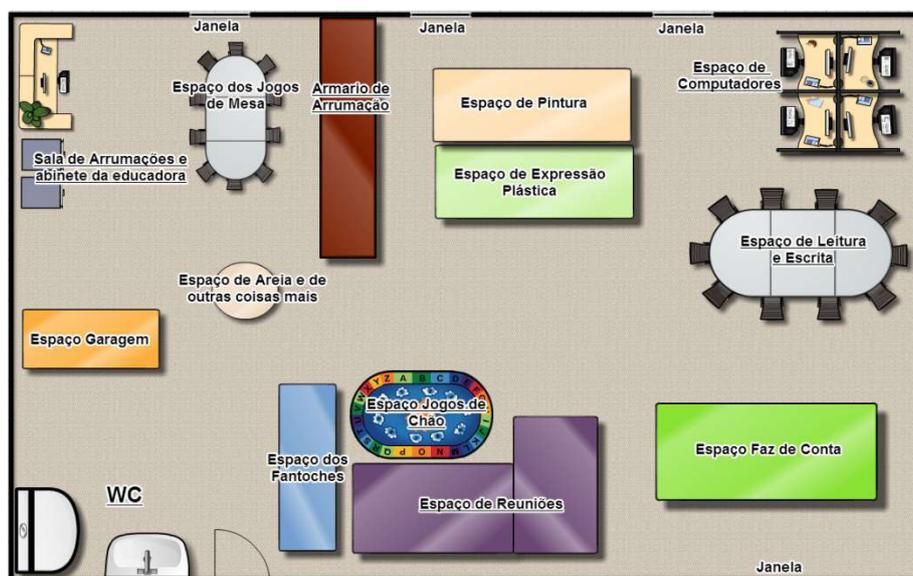


Figura 5: Planta da sala de atividades do Jardim de Infância.

A sala de atividades está adaptada às necessidades e especificidades do grupo e às grandes áreas que irão sendo trabalhadas ao longo do ano. Na sala, tudo se encontra identificado, para que a autonomia seja um ponto predominante e as crianças sejam capazes de resolver seus próprios problemas e dificuldades.

Caraterizando a sala n.º 2 de atividades:

I) Entrada da Sala: é um espaço amplo, pois tem a função de receber as crianças bem como todos os adultos. É constituído por uma mesa e dois bancos de verga. Este espaço dá acesso às

restantes divisões da sala de atividades e possui um placar com informações diversas, nomeadamente, o horário de funcionamento da Instituição, ou constituição do grupo de crianças e o regulamento interno. Todos estes documentos encontram-se disponíveis para a consulta dos pais. Neste espaço encontra-se ainda um placar onde constam as várias atividades desenvolvidas ao longo do percurso letivo.

II) Casa de banho dos adultos: neste espaço encontra-se equipamento designado por móveis sanitários, tais como a sanita, o lavatório e bidé, possuindo ainda um armário para arrumações de material de limpeza.

III) Casa de banho das crianças: esta área é constituída por equipamento sanitário adequado ao grupo tais como: sanitas, lavatórios e líquido para a lavagem das mãos. Ainda existem dois estrados de madeira para ajudar as crianças a elevarem-se, quer na zona das sanitas, quer nos lavatórios. Apresenta também uma estante para arrumação. Como curiosidade, destacamos a decoração das paredes desta casa de banho, que se apresentam com imagens alusivas ao fundo do mar, como algas e peixes.

IV) Sala de arrumações/gabinete da Educadora: esta sala ou gabinete possui uma mesa redonda e duas cadeiras, duas estantes para arquivos e um suporte de cabides. Aqui também podemos encontrar trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano. Constitui um local de arquivo dos trabalhos das crianças. A sala armazena ainda alguns livros de registo de anos anteriores e cenários de peças de teatro desenvolvidas pelo grupo, ainda podemos encontrar o leite escolar.

V) Salas do Pré-Escolar: as duas salas do jardim de infância de Póvoa do Mileu estão organizadas de modo a responder aos grupos de crianças heterogéneos, com idades que variam entre os 3 anos e os 5 anos. Mas, a organização das salas da educação pré-escolar também está relacionada com o modo de trabalho do educador de infância. Sendo que a disposição da mesma é um espaço importante no desenvolvimento e na aprendizagem do grupo. O contexto da mesma deve ser adequado ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, para que, deste modo, se possa proporcionar uma realização de atividades profícua e eficaz, onde não deve ser descorado o aprendizado, como salienta as OCEPE (ME, 2009):

as condições que se consideram necessárias para a existência de uma “escola inclusiva” tais como, o bom funcionamento do estabelecimento educativo, o envolvimento e todos os intervenientes – profissionais, crianças, pais e comunidade – a planificação em equipa, são aspectos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar(p. 20).

Esta sala do jardim de infância de Póvoa do Mileu, no ano letivo 2012/2013, contou com uma educadora de infância Teresa Galinho que pertence ao quadro de agrupamento, uma auxiliar de ação educativa e um grupo heterogéneo de onze crianças, duas educadoras estagiárias, eu e a minha colega Ana Teixeira e outros parceiros educativos.

Portanto, formou-se, assim, uma equipa que procurou realizar um trabalho, emocional e social potenciador do desenvolvimento deste grupo de crianças.

3.1.2. Caracterização das áreas da sala de Atividades

Na caracterização das áreas da sala de atividades do jardim de infância atendemos que esta é essencial ao desenvolvimento para o domínio de aptidões de cada criança. Segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 37), “a organização e utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais do modo de planear e fundamentar as razões dessa organização”.

Uma sala de atividades caracteriza-se pelos diferentes espaços educativos que pretendem que cada criança tenha uma aprendizagem adequada e essencial para a sua vida.

A sala n.º2 possui um espaço amplo, respondendo às necessidades das crianças e encontra-se organizada por diferentes espaços educativos, tais como: Espaço do “faz-de-conta”; Espaço da Escrita e da Leitura; Espaço da Expressão Plástica; Espaço do Computador; Espaço dos Jogos de Mesa, Espaço da Garagem; Espaço da Areia e outras atividades; Espaço dos Fantoches; Espaço dos Jogos de Chão; e Espaço de Reunião. Estes espaços caracterizar-se-ão sumariamente a seguir.

Para Angotti (2003, p. 29), “a sala deve ser adequada, qualitativa e quantitativamente às crianças, para poder propiciar-lhes o crescimento, a realização da sua necessidade de experimentação, de trabalho, de assimilação espontânea e de nutrição do espírito”.

Nesta ordem de ideias, é de salientar a que a sala a sala de atividades se encontra dividida por espaços de forma a proporcionarem um ambiente educacional estimulante e organizado.

I) O Espaço “Faz de conta”: nele pode-se encontrar um fogão de madeira, um lava loiça, uma mesa redonda, dois bancos, utensílios de cozinha, uma cama, uma mesa de cabeceira, um guarda-roupa, bonecos e um gato de peluche. Este espaço está delimitado por uma



“casa” feita de madeira, como observamos na figura 6.

Figura 6: Espaço do “Faz de Conta”.

Pode observar-se um expositor com algumas peças de roupa, uma sapateira e uma arca com vários acessórios, tais como: perucas, lenços e chapéus. Este espaço permite às crianças explorar e desenvolver a sua criatividade e a sua imaginação.

II) O Espaço da Escrita e da Leitura: é constituído por uma estante com diversos livros, dois computadores, duas impressoras, duas mesas, quatro cadeiras, um quadro magnético e um placar, como se pode verificar na figura 7. Quanto aos materiais pedagógicos que esta área comporta, podemos destacar: letras magnéticas, números magnéticos e revistas.



Figura 7: Espaço da Escrita e da Leitura.

III) O Espaço do Computador: é constituído por um computador apenas com jogos interativos.

IV) O Espaço da Expressão Plástica: é composto por três mesas, as respetivas cadeiras e um armário onde se pode encontrar algum material didático, tal como: lápis de cor, de carvão, canetas de feltro, esponja para picotar, plasticinas, diversos tipos de papel, colas, tesouras e diversos materiais de desperdício. Neste espaço encontra-se ainda um cavalete (figura 8) com algumas tintas, em



recipientes apropriados com os respetivos pincéis, e também um placar para colocar os registos feitos pelas crianças.

Figura 8: Espaço da Expressão Plástica.

Aqui é possível elaboração de desenhos, pinturas, recortes, colagens.

V) No Espaço dos Jogos de Mesa: encontram-se três mesas, as respectivas cadeiras, duas estantes que contêm jogos de mesa, tais como: puzzles, jogos de encaixe, uma estante com jogos de construção. Ao lado desta encontramos uma bancada de ferramentas de plástico. Neste espaço as crianças podem separar objetos, voltar a reuni-los, encaixá-los, escolhê-los, compará-los e construir modelos. É ainda nesta área que a educadora faz o acolhimento matinal das crianças sendo que este é o primeiro espaço de interação com o grupo de crianças.



Figura 9: Espaço da Garagem.

VI) O Espaço da Garagem: encontra-se organizado, por um tapete com estradas desenhadas, uma garagem feita em madeira com rampas e diversos carros de plástico, podemos observar na figura 9. Tem também alguns sinais de trânsito e regras de sinalização.

VII) O Espaço das Experiências: é constituído por um tripé que suporta um alguidar (figura 10) contém areia e vários objetos de plástico (por exemplo, rolfas de garrafas de iogurte, entre outros). De acordo com a educadora, o conteúdo deste espaço vai sendo alterado ao longo do ano, consoante a temática a desenvolver



Figura 10: Espaço das Experiências.

nesse momento.

VIII) O Espaço dos Fantoques: é composto por um fantocheiro (figura 11) com diversos fantoches, alguns de mão e outros com pau. Estes fantoches foram construídos ao longo dos anos letivos, pelas crianças e pela educadora, em função das temáticas trabalhadas. Alguns dos fantoches foram adquiridos e outros oferecidos a esta Instituição.



Figura 11: Espaço dos Fantoques.

IX) O Espaço da Reunião: é constituído por uma carpete, por almofadas, pelo quadro do tempo, pelo quadro das presenças, pelo calendário com o respetivo mês e dias (figura 12) e onde podemos encontrar assinalado o aniversário de cada criança. Este espaço é essencial na sala de atividades pois permite a interação das crianças. É aqui que se programam/ escolhem/decidem as atividades a desenvolver no dia, entre a educadora e o grupo de crianças.



Figura 12: Espaço da Reunião.

X)O Espaço dos Jogos de Chão: tem uma carpete, dois cestos com legos de tamanho grande, quatro caixas de plásticos com jogos de construção, animais e um puzzle gigante(figura 13).



Figura 13: Espaço dos Jogos de Chão.

A Expressão Plástica não é representada por um espaço, próprio, já que esta se desenvolve transversalmente em todas as áreas através da criatividade das crianças, permitindo-lhes ampliar o seu conhecimento do mundo.

A manipulação dos materiais contribui através das pinturas, recortes, picotagem e colagem para que as crianças expressem a sua criatividade. Este manuseamento de materiais permite à criança a transformação dos mesmos e a constatação da diversidade de situações que podem ocorrer, o que promove a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Em relação à Expressão Musical, acontece situação similar, esta é explorada através de canções, danças, instrumentos musicais e jogos sonoros. Esta área desenvolve a atenção auditiva e promove a expressão oral, e pode realizar-se individualmente ou em grupo. Na sala não existe um espaço próprio para estas atividades.

Segundo Piaget, citado por Hohmanne Weikart (2009, p. 19), “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos”. As áreas de conteúdo proporcionam a realização de atividades, a criança aprende através da exploração.

O educador não se deve esquecer que, na organização da sala de atividades, as áreas

devem ser adequadas para desenvolver e promover aprendizagens significativas, a alegria, e o gosto de estar no jardim de infância, potenciando um desenvolvimento que é fulcral para a evolução da criança nos diferentes níveis, porque é neste espaço/sala de atividades que as crianças passam a maior parte do seu tempo.

Nesta fase tão preponderante ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, conhecida pela primeira infância, importa referir que estas estão recetivas a novas atividades, as quais vão ajudar a formar a sua personalidade, e assim, adquirir valores e regras para o resto da sua vida. O material que se encontra em cada sala de atividade pode condicionar cada área, por isso, o educador deve saber como agir, para solucionar o problema e adaptar esse material às necessidades das crianças.

O educador de infância nunca se deve esquecer que os valores e a aprendizagem que cada criança adquire no tempo de passagem pelo jardim de infância condicionará o seu comportamento futuro. No que diz respeito à ergonomia nesta sala, não existe qualquer tipo de equipamento de segurança, nem extintores, nem sinalizações das saídas de emergência. E o aquecimento da mesma é feito por aquecedores a óleo distribuídos pela sala. No que concerne à iluminação, é notória a existência de iluminação natural, visto que a parte da frente da sala é constituída por várias janelas e a parte de trás também tem três janelas.

No entanto, também existe iluminação artificial em todos os compartimentos da Instituição. É igualmente importante salientar que todas as janelas da Instituição possuem cortinados, de modo a permitir o escurecimento total ou parcial da sala quando necessário.

Esta sala possui pavimento flutuante e nas casas de banho encontramos mosaicos, sendo, portanto, pavimentos de fácil lavagem, resistentes e principalmente antiderrapantes. No que diz respeito às paredes da sala, estão pintadas em duas cores (verde e laranja).

Nesta sequência, podemos concluir que este espaço educativo, a sala de atividades, trata-se, efetivamente de um espaço alargado em que cada criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, se encontram englobados num meio social, o que lhes permite desenvolver as suas aptidões num ambiente social e cultural mais vasto.

Como nos refere Zabalza (2007, p. 11), “a forma como organizamos e estruturamos o espaço físico da nossa sala de aula constitui em si só uma mensagem curricular, reflecte o nosso modelo educativo e reflete direta e indirectamente o nosso estilo de trabalho”.

Consequentemente, verificamos que a criança desenvolve e constrói oportunidades de aprendizagem diversificadas e próximas ao seu quotidiano, o que é vital para a sua construção enquanto indivíduo.

4. Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil

Relativamente à Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, esta foi desenvolvida na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil, que pertence à freguesia da Guarda.

A Escola Básica do 1º Ciclo Augusto Gil localiza-se no Largo João de Deus e é uma das nove escolas de 1º ciclo que o Agrupamento de Escolas da Área Urbana possui. Encontra-se localizada no centro da cidade próximo da Policia de Segurança Publica, do Governo Civil, do Museu e da Estação de Correios.

Os docentes desta Instituição escolheram o nome de Augusto Gil, no ano de 1977, em homenagem ao autor da Balada da Neve, a qual está afixada à entrada da escola.⁷

4.1. Caraterização da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Augusto Gil encontra-se situada no Largo João de Deus (figura 14) embora nem sempre tenha funcionado neste sítio. Em 1962, ano da sua fundação, foi edificada na Rua Soeiro Viegas, na Escola Particular do Asilo da Infância Desvalida. Porém, em 1969, foram criadas as Escolas n.º2 e n.º3, que funcionaram provisoriamente no edifício do Antigo Tribunal, “paredes-meias” com o Museu Regional da Guarda, antigo Paço Episcopal. Como o edifício se encontrava degradado, a Escola foi transferida para outra instalação, onde em anos anteriores, tinha sido a antiga Escola Comercial e Industrial, situada perto da Sé.



Figura 14: Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil.

Como a população crescia consideravelmente, esta Escola em 1970, teve que ser ampliada, ocupando 10 lugares, e, no final desse ano, passou a funcionar com o n.º 2, como escola mista, já que até ao momento, só funcionava com turmas, de rapazes ou raparigas. Esta escola, posteriormente, foi deslocada para as instalações do antigo Colégio do Sagrado Coração de Maria.

Todavia, o edifício onde se encontra atualmente localizada esta Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil, em tempos passados, tivera sido uma fábrica de seda, bem como outros serviços, até ser fundada a escola que é hoje.

⁷ Fonte: <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/81-be-augusto-gil>.

O nome Augusto Gil foi escolhido em 1977 pelos professores que lecionavam ali, homenageando, assim o poeta da “Balada da Neve”, poema esse que se encontra afixado à entrada da escola. Contudo, as instalações sofreram remodelações, ao longo de três anos (entre 1998 e 2001), sendo inaugurada no dia 17 de Setembro de 2001, com a presença das autoridades locais e regionais, ligadas ao Ministério da Educação.

4.1.2. Caracterização da Instituição

A Escola Básica Augusto Gil, atualmente apresenta excelentes condições arquitetónicas, está estruturada segundo três pisos: rés-do-chão, primeiro e segundo andar. Beneficiando de um espaço exterior, destinado às atividades livres.

As remodelações geraram, então, no seu interior, sete salas de aula, uma sala de apoio, um gabinete de fotocópias/de assistentes operacionais, instalações sanitárias para os alunos da Instituição, bem como para os docentes e assistentes operacionais, uma zona de duche, uma Unidade de Ensino Estruturado, quatro arrecadações, um polivalente e uma biblioteca escolar que pertence à Rede de Bibliotecas Escolares.

No primeiro andar encontram-se as salas de aula e uma sala de apoio, equipada com um computador, uma impressora, um aquecedor, uma mesa, um quadro e uma excelente iluminação. Todas as salas de aula são equipadas com materiais úteis e adequados à prática de ensino-aprendizagem, nomeadamente, cada sala beneficia de um ou mais quadros de giz e quadros magnéticos, armários, mesas, cadeiras, placares, computador e uma tela, para a aplicação do videoprojector. Também é neste piso que se encontram as instalações sanitárias e o gabinete de fotocópias/de assistentes operacionais, destinado às cinco auxiliares de educação.

No segundo andar os alunos podem beneficiar da biblioteca escolar, onde podem consultar e requisitar livros e usufruir dos computadores para eventuais pesquisas ou realização de trabalhos. Neste andar, ainda existe uma sala de convívio para os professores se reunirem, normalmente, nos intervalos. Existem também duas áreas destinadas ao apoio de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a área de musicoterapia e também a área de unidade de apoio aos alunos com espectro de autismo.

No que respeita ao exterior da escola, o grande pátio existente, permite que os alunos pertencentes à Instituição, possam usufruir, de um ambiente educativo favorável, embora não haja, baloiços, ou algo que lhes permita utilizar, para brincar, quando se encontram no período de intervalo. É um espaço revestido por um pavimento de cimento e possui uma área destinada à prática de basquetebol, apesar de esta ser pouco ou nunca utilizada.

Quando as situações climatéricas, não são favoráveis, os alunos no intervalo e na hora do almoço, dirigem-se a um salão polivalente, que se encontra situado no rés do chão.

4.1.3. Caracterização da sala do 1º Ciclo do Ensino Básico

Para que os alunos sejam o centro do processo de ensino-aprendizagem e realmente possam participar ativamente na construção da sua aquisição de saberes, os docentes devem proporcionar-lhes boas bases de aprendizagem, criando oportunidades de exploração e de contacto com os diversos materiais. Como refere Arends (2008, p. 12), “a aprendizagem não tem lugar em salas de aula passivas, mas em comunidades caracterizadas por elevados níveis de participação e envolvimento”. Na figura 15 encontramos a sala de aula do 1º CEB.

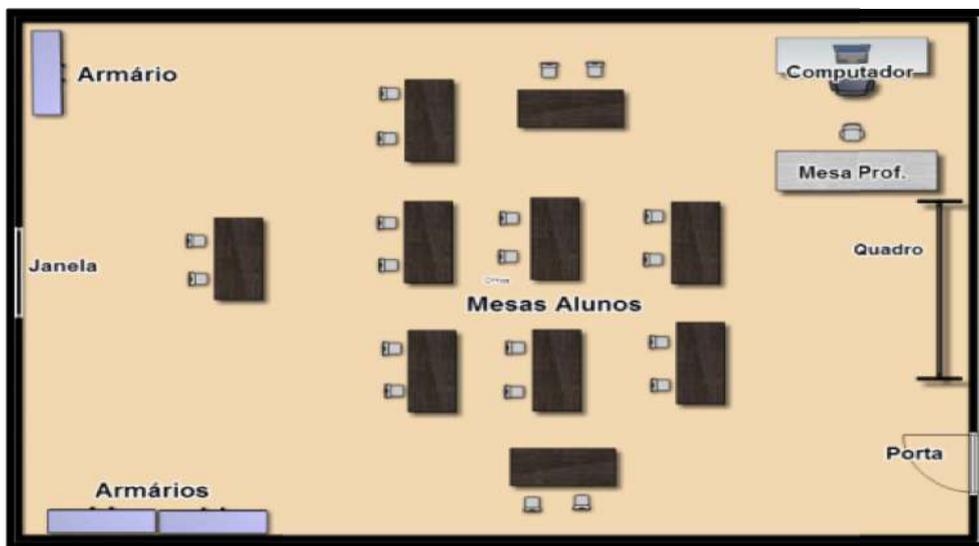


Figura 15: Planta da sala de aula do 1º CEB.

Quando entramos na sala, “da turma da amizade”, verificamos que o seu espaço se encontra organizado. A maioria dos alunos está sentada a pares, em cada mesa, mas também existem alunos, que se encontram sentados individualmente.

A organização da sala permite a visualização e o acompanhamento de todos os alunos. As mesas não se encontram todas na vertical, verificando-se que algumas se dispõem longitudinalmente. Para além do que referimos anteriormente, a sala só dispõe de uma janela, no ponto mais equidistante, o que torna, por vezes, exígua e complicada a observação dos alunos.

No que respeita ao aquecimento da sala, esta possui dois aquecedores, proporcionando um ambiente agradável e acolhedor.

Em termos de arrumação, existem três armários que somente são utilizados pela professora, contêm alguns materiais e recursos, que são utilizados pelos alunos sempre que necessário.

Num dos armários, a docente guarda, os dossiês dos alunos (cada um com a respetiva identificação) para, durante o ano letivo, estes irem colocando as suas fichas e os trabalhos que realizam. Por sua vez, estes materiais constituem instrumentos de avaliação.

Nesta sala de aula também existe a presença de um computador, que possibilita e promove a pesquisa. É, sem dúvida, uma ferramenta bastante útil e importante, pois fomenta a autonomia, desenvolve o enriquecimento dos conhecimentos e apoia no processo de reflexão e construção do conhecimento dos alunos. Para Arends (2008, p. 79), “outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço, onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras; e como criar um ambiente adequado à aprendizagem”.

Relativamente aos outros recursos e materiais, presentes na sala podemos referir que a sua presença tem por objetivo promover e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, que segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, página n.º 17, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, “constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para convenientemente realização da actividade educativa”.

Na sala de aula desenvolve-se a aprendizagem, o contacto entre alunos e professor – alunos e alunos, onde se expõem as dificuldades, constituindo o meio onde crescem, enfim, onde ocorre o ato educativo.

Ora, como refere Arends (1995, p. 109), “os alunos e os professores passam metade do tempo que estão acordados no contexto social a que chamamos sala de aula”. Podemos referir que, como em todas as situações sociais, interagem entre si.

A interação entre professor – aluno, que surge na sala de aula, permite o conhecimento, a aprendizagem e o ensinamento, sendo que estes conceitos são constantes no percurso de vida do ser humano. Assim sendo, tal como referem Tavares e Alarcão (2005):

para bem desempenhar o seu papel (ao professor) exige-se-lhe que seja genuíno, que tenha opinião positiva a respeito de si próprio e dos outros, que seja empático, ele próprio também um aluno, capaz de criar bom clima, de ir ao encontro das necessidades dos outros de descarregar o excedente de energias, de libertar tensões, de ajudar os outros a aprender (p. 134).

5. Caraterização Psicopedagógica

5.1. O grupo de crianças da educação pré-escolar

O grupo de crianças da sala n.º 2 do jardim de infância de Póvoa do Mileu é um grupo heterogéneo (figura 16) contudo, existe um desequilíbrio quantitativo no género, sendo este de grande destaque. Ora, este grupo de onze crianças, com idades compreendidas entre os 3, 4 e 5 anos, é constituído por 18% de raparigas e 82% rapazes. No que concerne à assiduidade, verificamos que o grupo é, em regra é assíduo.

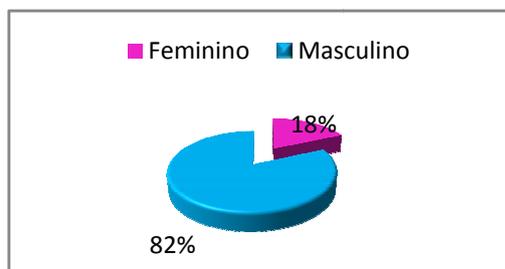


Figura 16: Género das crianças do grupo Pré-Escolar.

No que diz respeito à conduta do grupo, de um modo geral, é calmo, agradável e notoriamente assertivo. Trata-se de um grupo dinâmico, mostrando interesse em trabalhar, e motivação em desempenhar diversas e enriquecedoras aprendizagens. Gosta de participar na elaboração de regras, bem como na distribuição das tarefas necessárias à vida coletiva.

No domínio da interajuda, assinalamos o facto de o grupo interagir muito bem entre si, quer nas atividades em grupo, quer nas atividades de pares. Pudemos constatar esta situação ao longo do estágio, nomeadamente, no simples gesto de uma criança que ajuda o seu colega na sala a desempenhar determinada tarefa, como no arrumar um jogo.

Quanto à autonomia das crianças de nível etário compreendido entre os 3 e os 5 anos, são bastante independentes, contrariamente às crianças de 3 anos, que ainda não estão completamente dotadas de autonomia para desapertar o botão das calças ou para irem buscar um lenço para se assoarem. Em relação ao asseio, o grupo, na sua maioria, é autónomo, uma vez que grande parte das crianças consegue realizar a sua higiene sem ajuda. O grupo não apresenta carências afetivas e mostra-se calmo, ainda que possua personalidades distintas, mormente, umas mais afáveis, calmas e trabalhadoras, e outras mais agitadas e até desatentas às atividades propostas.

Por outro lado, acerca do seu desenvolvimento da linguagem, a maioria das crianças, possui uma linguagem enriquecida e bem desenvolvida, não utilizando diminutivos. No entanto, existe uma minoria, que apresenta algumas dificuldades, nomeadamente as crianças de 3 anos de idade. Regra geral, as crianças conseguem compreender facilmente as mensagens orais e já possuem um vasto léxico de palavras. É de salientar igualmente que algumas crianças, deste

grupo, já conseguem reconhecer por escrito o seu nome e o dos seus colegas, o que se pode constatar no quadro de presenças. Algumas das crianças identificam o seu nome no placar e conseguem escrevê-lo nos seus trabalhos.

Passando à área do Conhecimento do Mundo, o grupo possui algumas noções significativas, sobre o corpo humano (o esquema corporal, a imagem de si mesmos, a noção de género), o sobre o meio físico, as características das diferentes estações do ano, noções espaciais e temporais, discriminação de algumas cores, formas, tamanhos e os números. Esta área provoca curiosidade natural nas crianças, desejo de saber o porquê, visto terem a oportunidade de contactar com novas situações e ocasiões de descoberta.

No domínio da motricidade fina, as crianças mais velhas (4 e 5 anos) já conseguem colorir as imagens, respeitando os limites das mesmas. Quanto ao desenho da figura humana, esta já é notória e diferenciada, porque já realizam desenhos completos e estruturados. Neste sentido a ação do educador é indispensável no processo de desenvolvimento de cada criança.

Neste nível também é visível que algumas crianças conseguem utilizar tesouras corretamente nas suas atividades. Relativamente ao manuseamento do lápis ou do pincel, as crianças mais velhas, já o conseguem segurar corretamente o que facilita um maior desempenho nas tarefas de pintura, da escrita e picotagem. Como quer que seja, o educador deve saber em que ponto se encontra cada criança aquando da produção gráfica no jardim de infância, isto porque cada um tem um ritmo diferente de aprendizagem. Nas crianças mais novas (de 3 anos), constatamos que ainda apresentam algumas dificuldades em colorir as imagens, não respeitam os limites do desenho e pegar numa tesoura ou num lápis revela-se algo complexo e difícil.

No que diz respeito ao domínio da expressão motora, as crianças de 4 e 5 anos, apresentam uma motricidade bem desenvolvida, como, por exemplo, saltar com os dois pés juntos. No entanto, as crianças de 3 anos ainda apresentam algumas dificuldades, sendo que esta área constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Trata-se de uma área potencializadora de ocasiões de exercício e motricidade global.

Como nos indicam as OCEPE (ME, 2009, p. 58), “tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo”.

Em relação à escolha do material didático, o grupo demonstra ser bastante autónomo na sua escolha, pois quando este realiza as suas atividades lúdicas, escolhe e retira os materiais da prateleira com facilidade e, finda a utilização, arruma-os com facilidade, sem necessitar constantemente da intervenção ou do auxílio de um adulto. O material que se encontra em cada

sala de atividades pode condicionar cada área, por isso, o educador deve saber como agir para solucionar o problema e adaptá-lo às necessidades de cada criança.

Tendo em atenção as atividades livres, grande parte das crianças tem tendência para brincar em grupo, socializam umas com as outras, sem fazer qualquer distinção. Efetivamente, a criança deve ser capaz de se integrar no quotidiano do grupo.

Como preconizam as OCEPE (ME, 2009, p. 93), “a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender”.

Por conseguinte, o educador deve proporcionar momentos estimulantes e de grande interesse para cada criança, fazer com que a sua curiosidade de aprender despertem e se desenvolva, enriquecendo, assim, o seu quotidiano.

5.2. A Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico

No presente ano letivo (2013/2014), esta turma da Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil, é constituída por doze crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, é uma turma é heterogénea. Esta é constituída por cinco elementos do sexo masculino e sete do sexo feminino, como nos indica a figura 17.

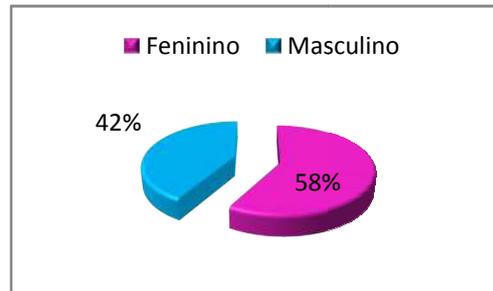


Figura 17: Género dos alunos da turma do 1º CEB.

Importa, todavia, salientar que uma criança nesta turma apresenta dificuldades de aprendizagem, como Correia indica (2004):

Pois são uma categoria das NEE, caracterizadas, numa perspectiva orgânica, por um conjunto de desordens neurológicas que interferem com a recepção, integração e expressão de informação e, numa perspectiva educacional, por uma inabilidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo, ou para aquisição de aptidões sociais (p. 374).

Este é o caso de um aluno que mostra dificuldades ao nível da concentração, autonomia e linguagem, e que influencia o seu ritmo de aprendizagem, em relação ao dos seus colegas.

Devido a estas dificuldades, esta criança usufrui de acompanhamento a nível psicológico, ministrado por uma professora especializada, de uma forma individualizada, duas vezes por semana. Nas restantes horas do dia, o aluno acompanha os seus colegas, na realização de atividades propostas pela professora titular de turma, embora o seu ritmo de aprendizagem seja inferior, em relação ao dos colegas.

5.3. Organização do tempo no Jardim de Infância

A sala n.º2 do jardim de infância de Póvoa do Mileu é regida por uma rotina diária que a educadora estabeleceu em prol dos interesses do grupo. Esta rotina é flexível, bem estruturada e coerente. A organização do tempo oferece segurança e confiança à criança, uma vez que lhe permite anteceder os acontecimentos e ajudar também a criança a consolidar e entender acontecimentos sequenciais. Segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 40), “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças, importa que haja uma organização de tempo decidida pelo educador e pelas crianças”.

Neste sentido, defendemos que o tempo não é condicionante das atividades, mas são as atividades que orientam a forma como gerimos o tempo. A gestão do tempo no Jardim de Infância deve ter em conta a satisfação das necessidades das crianças.

Contudo, é fundamental que o educador organize rotinas e as desenvolva a fim de conceber crianças responsáveis e autónomas. Neste sentido, tornar-se-ão intervenientes ativos no processo de ensino-aprendizagem permitindo uma construção progressiva de uma rotina diária, correta e coerente. Concludentemente, a rotina diária deve possibilitar diferentes e múltiplas oportunidades à criança, para que assim possa brincar, comer, descansar, comunicar, entre tantas outras atividades.

De acordo com as OCEPE (ME, 2009, p. 40), “o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo”.

Deste modo, o tempo educativo deve ser flexível, dado ser preponderante a existência de vários momentos para desenvolver tarefas na educação pré-escolar. É através dele que as crianças começam a ter a perceção da sua vida e da sua importância no meio onde estão inseridas. A disposição das atividades a realizar ao longo do dia, depois de planeada pelo educador, é dada a conhecer às crianças, que devem ter liberdade de fazer sugestões.

Neste grupo podemos reconhecer que existe uma rotina, como demonstramos na figura 18. A nível de suporte à rotina de acolhimento existem os quadros na área da reunião (onde decorrem momentos de diálogo em grande grupo). São eles: o Quadro de presenças, o Quadro do tempo, o Calendário, tendo sido preenchidos por todas as crianças, alguns deles em esquema de rotatividade (o Quadro do Tempo e o Calendário).

O momento de acolhimento, a cada criança, é bastante crucial.

Horário	Rotina
08:00h	Acolhimento matinal
08:30h	Atividades jogos de mesa
09:15h	Atividades de expressão motora
10:00h	Higiene
10:15h	Lanche
10:30h	Reunião no espaço da conversa
11:15h	Atividades orientadas
11:45h	Higiene
12:00h	Almoço
14:00h	Reunião no espaço da conversa
14:30h	Atividade orientada ou ar livre
15:15h	Higiene
15:30h	Saída

Figura 18: Quadro de Organização do tempo no Jardim de Infância.

Valoriza-se o diálogo inicial com cada uma delas, visto que é através dele que a Educadora procura enriquecer o seu conhecimento em relação a todas as crianças. A linguagem é um instrumento fundamental para desenvolver em contexto pré-escolar. Como é salientado pelas OCEPE (ME, 2009, p. 41), “a organização de grupo, do espaço e do tempo constituem um suporte de desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie a organização e avalie o modo como contribui para a educação das mesmas introduzindo ajustamentos e correcções necessárias”.

Com efeito, a rotina e o horário são essenciais na vida na formação de qualquer criança, visto que, deste modo, as mesmas começam a organizar mentalmente as suas atividades e o tempo necessário para cada uma. Assim, cada criança torna-se autónoma, interveniente, ativa e responsável no processo de aprendizagem.

5.4. Organização do tempo do 1º Ciclo do Ensino Básico

O tempo letivo é composto por atividades individuais, em pequeno grupo ou em grande grupo, o que permite aos alunos ter a oportunidade de desenvolver uma aprendizagem diversificada e estimulante. A organização do tempo e do espaço encontram-se interligadas, sendo que a sua articulação deverá adequar-se às características do grupo e às necessidades de cada discente, pois compete ao professor observar a turma e trabalhar os conteúdos para que completem as “lacunas” existentes na turma.

Na organização do tempo devemos ter em conta, como nos menciona Arends (1995, p. 96), “o espaço e o tempo podem por vezes tornar-se escassos e o seu planeamento varia conforme o docente em causa, da mesma forma que os alunos utilizam intervalos diferentes na elaboração de uma tarefa”.

Nesta sequência pressupomos que ao longo do processo de ensino-aprendizagem deve existir uma rotina, ou seja, um horário que estabelece o tempo para cada uma das atividades se deve desenvolver, como se encontra apresentado na figura 19. Assim sendo, com a organização do tempo as crianças conseguem vivenciar novas atividades e estabelecer diferentes tipos de interação quer em grupo quer individualmente.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00h-9:45h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9:45h-10:30h					
10:30h-11:00h	Vigilância Intervalo				
11:00h-12:00h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
Hora de Almoço					
14:00h-14:30h	Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
14:30h-15:00h		Apoio ao Estudo			
15:00h-16:00h	Expressões Artísticas (Mus./Dram)	Expressão Físico-Motora	Expressões Artísticas (Plástica)	Educação para a cidadania	Apoio ao Estudo
16:00h-16:30h	Atendimento E.E				
16:15h-17:30h	Apoio Educativo		Apoio Educativo		

Figura 19: Quadro de Organização do Tempo do 1º CEB.

Segundo Arends (1995, p. 79), “o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral”.

Ao nível do 1º CEB, temos as áreas curriculares disciplinares (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões), não esquecendo a Formação Pessoal e Social, que englobam áreas curriculares não disciplinares (Apoio ao Estudo e Educação para a cidadania), e as atividades de Enriquecimento Curricular, (Expressão Físico-Motora, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica) que são desenvolvidas de acordo com o horário, estabelecido, como podemos observar na figura 19.

De acordo com a figura 19, podemos salientar a distinção entre dois momentos, a parte da manhã e a parte da tarde. Os discentes iniciam a sua componente letiva às 09:00h da manhã, e terminam a parte da manhã às 12:00h para almoço. Entre as 10:30h e as 11:00h, há um intervalo para os alunos tomarem o pequeno-almoço e brincarem no pavilhão da escola ou na área exterior da escola. Na hora de almoço encontra-se um autocarro, do Agrupamento Escolar à porta da escola a fim de deslocar os alunos para a cantina, onde almoçam.

A parte da tarde tem início às 14:00h, e não tem interrupção. Na turma onde decorreu a nossa PES II a professora titular, por volta das 15:00h, fazia uma pausa para os alunos lancharem. O dia escolar dos discentes termina às 16:00h.

Também é visível (figura 19) que existe apoio educativo. Este é lecionado pela docente titular de turma às segundas-feiras e quartas-feiras das 16:15h às 17:30h. Os pais também têm um horário disponível para serem recebidos. Este atendimento decorre nas primeiras e terceiras quintas-feiras de cada mês das 16:00h às 16:30h. No entanto, a professora encontra-se disponível sempre que um Encarregado de Educação solicite falar com ela.

Capítulo II - Descrição do Processo de Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização

Este segundo capítulo baseia-se na descrição e reflexão do processo de ensino-aprendizagem. Começamos por contextualizar a conceção sobre a Educação e seguidamente a conceção sobre o educador/professor. Neste âmbito a observação surge como o aspeto fundamental para o bom desenvolvimento de um trabalho em equipa entre os diferentes intervenientes educativos. O processo de avaliação assume também particular relevo permitindo obter informações objetivas acerca do grupo de crianças/turma de alunos quer para o desenvolvimento do projeto curricular quer o desenrolar das outras aprendizagens curriculares bem como a sua eficiência.

Como base de todo este desenvolvimento e trabalho temos as planificações, que constituem o esteio de toda a transmissão de conhecimentos para o grupo/turma, pois, especificam todos os objetivos, conteúdos, competências e atividades estruturadas para desenvolver no processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, o estagiário, no âmbito da sua prática de ensino supervisionada, deve refletir e avaliar todos esses âmbitos de trabalho, sempre em consonância com o educador/professor cooperante e com o professor supervisor, no sentido do aperfeiçoamento enquanto futuro profissional de educação, com isto a crescente melhoria do aluno. Para que se possa desempenhar um adequado papel na sociedade é fundamental, inicialmente, refletir sobre o conceito de educação e sobre o que é ser educador e professor.

Deste modo, consideramos preponderante a reflexão sobre estas conceções que são a base para uma sociedade sólida.

O conceito de educação não tem apenas uma definição, mas diversas perspetivas. De acordo com Cotrim e Parisi (1982, p. 336), a educação pode ser entendida como “o processo pelo qual o homem através da sua capacidade para aprender, adquire experiências que actuam sobre a sua mente e o seu físico”. Deste modo, o processo de educação apresenta uma ação dinâmica.

A educação desempenha um papel fundamental na vida do Homem, sendo esta considerada como o cerne do desenvolvimento de uma sociedade, pois contribui para a formação global e harmoniosa das crianças/alunos, proporcionando-lhes uma diversidade de experiências concretas, que foram estabelecidas a partir do conhecimento das suas características e das suas necessidades. A educação é a base de cada um de nós, é através dela que nos formamos enquanto seres humanos íntegros e com valores. Aliás, como refere Landsheere (1983, p. 56), “educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo”.

Considera-se importante contemplar a educação como uma ação praticada, de um indivíduo sobre o outro. Desta forma, a importância da relação do adulto com a criança assume uma dimensão de grande valor, como nos refere Baptista (2005):

os professores formam para os valores, a partir de valores. Ou seja, ensinando com e desde valores. (...) O seu testemunho ético começa na sua própria presença, sensibilidade e atitude. É importante a forma como escutam, como comunicam e partilham conhecimentos. A forma como se envolvem no trabalho de equipa, como lidam as situações de conflito, como acolhem e respeitam a liberdade do outro (pp. 88-89).

Percebemos, então, que o essencial é uma educação onde a criança/aluno realiza, experimenta e é o centro do ensino-aprendizagem, o educador/professor só tem de se adaptar às suas necessidades e ao seu ritmo de desenvolvimento. De igual modo, reconhece-se que a educação tende a ter um carácter universal, sendo dirigida para todos. Assim, independentemente do grupo socioeconómico e da cultura em que a criança está inserida, existe a necessidade de a preparar para a vida em sociedade.

As várias correntes psicológicas atuais apontam para a importância dos primeiros anos de vida como modeladores do desenvolvimento cognitivo e social da criança. Segundo Kant (1985, p. 75), “o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é se não o que a educação faz dele”. O homem tem de ter educação e formação para se formar integralmente e poder fazer parte integrante da sociedade. Esta é a base da transmissão de conhecimentos que se desenvolve e fomenta a aprendizagem em cada um de nós.

No entanto, é fundamental que o educador/professor tenha as competências adequadas para transmitir o conhecimento. Assim o educador/professor é uma peça vital no processo educacional da criança/aluno, é o cerne de qualquer Instituição de ensino é a base da sociedade. O trabalho deste é fundamental para a sociedade, visto que uma sociedade sem ensino, sem formação, sem educadores/professores, seria uma sociedade desestruturada.

Este é construtor do desenvolvimento e do conhecimento de cada criança/aluno. Atualmente, transformou-se num facilitador de conhecimento que suscita na criança/aluno o interesse e a vontade por esclarecer as dúvidas, sendo estes os principais aglutinadores para uma formação profícua e eficaz no desenvolvimento de qualquer criança. Segundo Aquilino (2007, p. 81), “o professor será aquele que vai passar segurança e motivar a nossa investigação, ou seja, ele terá a função de orientar a investigação, colocar questões para que ela progrida, auxiliar com o fornecimento de fontes e informações, assim como colocar desafio para que o aluno perceba as diferentes perspectivas possíveis do problema”.

O educador/professor deverá envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver, visto serem os pais os principais responsáveis pela educação das crianças. Assim

sendo, podemos afirmar que o educador/professor deverá ajudar a construir uma escola aberta, cujo trabalho educativo é enriquecido pela partilha de ideias e troca de experiências entre todos.

É de ressaltar que o educador/professor não pode ser visto como um ponto final no processo de ensino-aprendizagem de qualquer criança/aluno, deve, todavia, ser entendido como um ponto inicial e fulcral para a elaboração do conhecimento de todos os seus aprendizados.

2. Processo de PES I - Educação Pré-Escolar

O estágio é um processo de aprendizagem, um tempo de instrução, por conseguinte, no decorrer deste percurso de aprendizagem a nossa evolução como profissionais foi colossal.

A unidade curricular PES I proporcionou-nos a realização do estágio no Educação Pré-Escolar, com a supervisão da Professora Filomena Velho. Este decorreu desde o dia 26 de fevereiro de 2013 a 12 de junho de 2013, na sala nº2 do Jardim de Infância de Póvoa do Mileu.

É de ressaltar que o estágio decorria durante 3 vezes por semana, com a duração de cinco horas diárias, não esquecendo que as duas primeiras semanas pertenceram às observações do grupo. O estágio decorreu de um modo cooperante e partilhado entre as duas estagiárias, ou seja, as planificações e atividades eram definidas entre ambas.

Para que o trabalho de qualquer docente seja bem-sucedido, este deve recorrer em 1º lugar a uma técnica de grande importância, a observação. Efetivamente, a observação é um fator primordial no progresso de qualquer educador.

Conforme refere Formosinho (2002, p. 170), “a observação implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes”.

Com o decorrer da observação o educador conhece a pouco a pouco cada uma das crianças que orienta, consegue deste modo acompanhar-las durante o seu progresso e avaliar o modo de como cada uma pode agir e interagir em diferentes situações na sala de atividades. Nesta sequência, o educador direciona as suas práticas pedagógicas de modo a alcançar e desenvolver as suas planificações ajustando-as ao grupo sempre que necessário.

Durante o período de observação verificamos o bom comportamento do grupo, a vontade de trabalhar e o respeito pelas regras já inseridas na sala de atividades. Sempre nos preocupou a contínua transmissão de regras e do bom comportamento dentro e fora da sala de atividades.

Segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 25), “observar cada criança e o grupo conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”. A realização destas análises iniciais, permitiu-nos conhecer o grupo e desenvolver uma prática educativa profícua, sem descurar o desenvolvimento individual.

A observação permitiu ainda verificar que a docente privilegiava a autonomia do grupo, dando oportunidade para que cada criança pudesse exprimir a sua opinião sobre uma determinada tarefa, e em consenso com o restante grupo poderia ser alterada e dessa maneira era

uma atividade pensada por estes. Como exemplo, referimos o caso dos trabalhos no âmbito da Expressão Plástica. Em grande grupo, como um placar para a peça de teatro, as crianças escolhiam como queriam desenhar e que tipo de pintura queriam fazer.

Foi notória a forma como a educadora privilegiava, a rotina diária: o momento de acolhimento, a primeira reunião do dia, onde procurava dar voz a cada uma das crianças e enfatizava a troca de saberes. Este era um momento essencial para que a criança se sentisse à vontade para poder expressar e deixar os seus medos de lado.

O tempo dedicado a essa atividade era organizado de acordo com as necessidades de partilha das crianças. Por vezes, a educadora estendia o diálogo para que as crianças pudessem desenvolver o pensamento, complementando-o com abordagens diversas, de modo a enriquecer essa interação entre adulto – crianças e crianças - crianças.

De acordo com a interação diária entre o educador e a criança é de referir que, segundo Chalita (2003, p. 40), “a interação professor/aluno só é positiva quando a necessidade de ambos é atendida, quando há uma cumplicidade, quando os interlocutores são parceiros de um jogo; o jogo da linguagem, do diálogo, que é algo fundamental. É casar interação com conversação”. Portanto, esta interação diária é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.

Foi notória a preocupação da educadora cooperante de agir em função dos interesses e sugestões das crianças ao longo de todo este processo de ensino aprendizagem. Na maioria das vezes as sugestões das crianças eram aceites e trabalhadas. Apesar da planificação das atividades serem da responsabilidade da educadora, esta trabalhava como se a planificação não fosse estanque, mas possível de ser alterada assim que o grupo propusesse.

Aquando da elaboração/desenvolvimento das atividades as crianças eram divididas por grupos, mesmo sendo uma turma pequena a docente optava por dividi-la usando como critério principal a idade. As atividades não eram diferenciadas, apenas o nível da atividade poderia ser facilitada para as crianças de 3 anos.

A avaliação que a mesma desenvolvia consistia numa observação direta e indireta, através de registos fotográficos e do portefólio de cada criança, onde se reúnem os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Estes trabalhos são considerados reveladores da evolução das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo do ano letivo.

Este período de observação constituiu um momento de aprendizagem que muito nos enriqueceu.

2.1. Planificação das atividades da Educação Pré-Escolar

Ao nível da educação pré-escolar, a planificação das atividades tem como base as OCEPE, um instrumento não normativo que imprime grande flexibilização à prática pedagógica no que concerne à seleção das estratégias para se abordarem os diversos conteúdos.

O Ministério da Educação publicou brochuras e outros documentos de apoio aos educadores de infância, com vista a proporcionar vivências em atividades variadas. Mais recentemente, em 2010, surgiu um dossiê que veio complementar as OCEPE, construtor de metas de aprendizagem, relativamente a cada domínio de cada área de conteúdos.

As atividades que se fomentaram ao longo do estágio foram previstas de modo a desenvolverem-se como oportunidades educativas, levando as crianças a realizar experiências concretas de aprendizagem. O educador deverá conseguir dissociar as aprendizagens criadas por si, e as que são propostas por iniciativa das crianças. Revela-se fundamental que a própria criança aprenda a ter iniciativa e autonomia para o seu processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito às atividades/regências, é essencial planearmos as atividades e as estratégias adequadas aos conteúdos que queremos abordar com o grupo, tendo em conta todas as áreas curriculares e nunca esquecendo a interdisciplinaridade nas planificações. A evolução do processo educativo de cada criança depende dos conhecimentos que adquirem nas diferentes áreas de saber, daí a importância da interdisciplinaridade nas mesmas. Devemos ter em conta as necessidades e os interesses das crianças, valorizar as suas conceções prévias e posteriormente fomentar uma aprendizagem significativa e duradoura a cada um deles.

Não só deve, como tem de existir uma interdisciplinaridade nas planificações que desenvolvemos, como refere Pombo et al. (1994, p. 54), “a interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se, antes, por combinações dos saberes convocados para o estudo de um determinado assunto ou objecto”. Contudo nunca devemos esquecer a exploração de cada área. Temos a responsabilidade de atribuir o tempo necessário a cada uma, nunca desvalorizando as capacidades de cada criança, devemos adequar as planificações ao grupo.

Durante o estágio elaboramos planificações semanais com conteúdos que considerámos pertinentes e fundamentais para o desenvolvimento de cada criança, tendo sempre presente a temática do Projeto Curricular da Instituição. Assim sendo, consideramos que a planificação é indispensável e essencial para o sucesso de cada educador e para a aprendizagem de cada grupo de crianças. Como considera Calderhead (1984), citado por Pacheco (1996):

os professores ao planificarem uma actividade consideram uma série de factores e tomam várias decisões. Têm que decidir sobre a matéria a abordar, a informação a dar

aos alunos, os procedimentos a ensaiar, os livros e materiais a usar ou exercícios a realizar. Ao tomar estas decisões devem ter conta o contexto no qual se trabalha, as capacidades e interesses dos alunos, o curriculum e outros aspectos como o plano global da escola e as restrições do horário (p. 105).

Assim, o educador ao planificar deve atender ao conteúdo exato a trabalhar e ter presente que as planificações não são estanques, estas devem ser alteradas e moldadas sempre que o grupo não as acompanhe ou que proponha novas ideias para as atividades a desenvolver.

O tipo de planificação desenvolvida no decorrer de PES I foi a de curto prazo, isto é, a planificação semanal. Neste sentido procurámos escolher uma temática globalizante, atribuímos também prioridade ao interesse e às necessidades das próprias crianças bem como atendemos ao calendário anual e às respetivas festividades. Procurámos nunca descurar do Projeto Curricular da Instituição, que nesse ano tinha como temática a desenrolar: “Energias Renováveis”. Baseando-nos nesta temática desenvolvemos as planificações e as respetivas atividades. Contudo, como a PES I decorreu no 3º período, e o conteúdo proposto era a água, desenvolvemos atividades consoante esta temática.

Nesta sequência, sempre que em grupo se escolhia uma temática para desenvolver e planificar com as crianças havia uma prévia troca de ideias com a educadora cooperante. As planificações foram sempre direcionadas para as diferentes áreas de conteúdos, não só no decurso dos três dias de estágio mas como ao longo de toda a prática supervisionada.

O educador deve ser capaz de fomentar diversas formas de expressão e comunicação, proporcionando situações de verdadeira aprendizagem e interesse por diversificadas áreas do saber. Progressivamente deve dificultar gradualmente as suas tarefas, para que as crianças se sintam desafiados a procurar aprender mais, mas sem esquecer o nível de desenvolvimento de cada criança.

Neste grupo de crianças desenvolvemos preferencialmente as questões de oralidade, não as incidimos na componente escrita, embora esta estivesse presente em diversos momentos do dia, quando o mesmo se justificava.

As áreas de conteúdo na educação pré-escolar são três: Área de Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Conhecimento do Mundo. Contemplam vários domínios do saber: “saber fazer” e “saber ser”. Estes domínios essenciais devem ser transmitidos e desenvolvidos na vida de qualquer criança, devendo, por isso, ser trabalhados de um modo não estanque e de uma forma integradora.

A. Área da Formação Pessoal e Social

O educador deve proporcionar um conjunto de vivências às crianças, tendo como base a integração a socialização. Como sabemos e conforme nos indicam as OCEPE (ME, 2009, p. 15), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. A educação pré-escolar deverá dotar as crianças da capacidade de tomar decisões, de resolução de conflitos, de pesquisa de respostas, de descoberta de soluções, de interiorização de regras e de limites bem como a capacitação de se compreender e perceber o outro. Segundo as OCEPE (ME, 2009):

a formação pessoal e social integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o modo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articula entre si (p. 49).

O grupo de crianças demonstrou saber respeitar as regras básicas, bem como saber esperar pela vez, saber ouvir os outros, permanecer em silêncio e cada um sossegado no seu lugar.

Neste contexto educativo, em que começam a desenvolver-se as relações afetivas entre as crianças, é fundamental que a criança perceba que deve respeitar o outro, o sentimento do outro e a partilha intrínseca a eles adjacente. Como referem as OCEPE (ME, 2009, p. 52), “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem colectivo”.

No decurso das regências, planificámos diversas atividades. A título de exemplificativo apresentamos em Apêndice A uma atividade que desenvolve a ligação entre as diversas vertentes da área de formação pessoal e social e com ela, pretendemos que as crianças trabalhassem a manipulassem e participassem nas atividades, ou seja, o aprender fazendo.

Nesta intervenção, onde relacionamos a formação pessoal, social e o grupo, foram trabalhados conteúdos relativos à “Água” (figura 20). Iniciamos pela leitura e pela exploração, da história da “Gotinha de Água-Salpico”, que se encontra no Anexo 1. Com este recurso e com a sua exploração, pretendíamos que as crianças percebessem a importância da água no dia-a-dia.



A história é formada por dez cartões alusivos ao estado da água e com personagens: gotas de água e flocos de neve (Anexo 2). Esta história foi lida pausadamente, para facilitar a sua compreensão, e após a leitura, colocámos algumas questões tais como: “-Onde vivia a

Figura 20: Atividade da área de Formação Pessoal e Social.

Fonte: Própria

gotinha?”; “-Como subiu a gotinha para as nuvens?”; entre outras questões. Deste modo as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas concepções prévias e o que foram aprendendo em relação à mesma e conseguiram expressar todos os conhecimentos apreendidos com aquela atividade.

Inicialmente, as crianças não estavam a perceber o que era um ciclo da água, porque é um conceito abstrato, logo não é tão perceptível. Perante esta situação, como vimos as dificuldades do grupo, voltámos a contar a história. Começámos por perguntar onde se iniciava a viagem da gotinha e onde terminava. Entretanto, dispusemos a história em forma de círculo no centro da manta para ser visível a todos.

Paulatinamente, fomos explicando que a água passava por todas aquelas fases que estavam no centro da manta, desse modo, formavam um círculo. Assim sendo, as crianças verificaram que a água voltava ao seu estado líquido e ficava no lago.

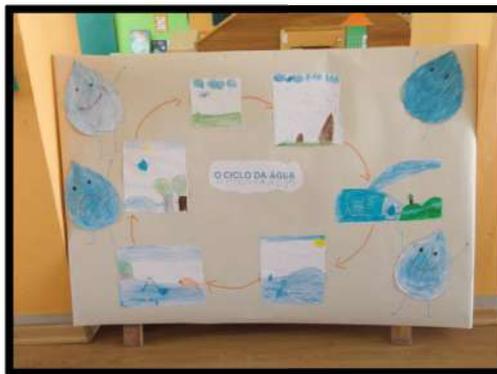
Nesse momento, pedimos a uma criança de 5 anos que fizesse o seu reconto da história para os colegas. Esta formou-a como nos tinha visto a organizá-la.

Então, questionámos a criança e o restante grupo, se a história só podia ser formada com aquela sequência. As crianças não estavam a perceber, então, reformulámos a questão: “-Quando a nuvem vai para junto das outras nuvens, vem logo a seguir neve?”. As crianças responderam que não e assim se foi alterando a sequência da história do ciclo da água, com todas as crianças a formarem a sua história e, posteriormente, a explicarem-na para o grupo.

No final, com o grupo de crianças, a educadora e estagiárias formou-se um ciclo da água. Cada criança de 5 anos desenhou uma parte do ciclo da água com a imagem da história à sua frente e as crianças de 3 anos pintaram e picotaram a gotinha. Por último, inquirimos as

crianças mais velhas sobre o seu desenho. Deste modo, com estes desenhos realizou-se a construção do painel (figura 21), onde o grupo pode criar em conjunto o Ciclo da Água.

Quando colocaram os desenhos no painel, formando, assim, o ciclo da água, perguntámos qual era a primeira imagem a ser colada, a segunda e assim sucessivamente. As crianças foram identificando as imagens que teriam de colocar. Coladas todas as imagens, voltou-se a pedir a cada



criança de 5 anos que nos explicasse o ciclo que se encontrava no painel.

Nesta atividade foi fundamental o respeito e o valor do grupo. Conseguiram interiorizar o Ciclo da Água, perceberam a sua importância e as diferentes sequências. Verificamos que as crianças ficaram a perceber a história e, conseqüentemente, compreenderam o Ciclo da Água. Podemos referir que ainda que o valor da entajuda e partilha de saberes foi grande e precioso para que a atividade se desenrolasse com sucesso.

Segundo Castro e Rodrigues (2008, p. 12), o educador não deve esquecer que “criar ambientes de aprendizagem ricos, em que as crianças se possam desenvolver como seres de múltiplas facetas, construindo percepções e bases onde alicerçar aprendizagens. Estas, reflectir-se-ão ao longo da vida, quer nas aprendizagens, quer na sociabilização, e mesmo no reconhecimento de algumas regras e procedimentos”.

Portanto, não nos esqueçamos que o educador tem nas suas mãos uma profissão muito nobre. Se o processo de ensino-aprendizagem decorrer de forma positiva e os valores forem bem transmitidos estas crianças decerto irão ter oportunidade de construir uma sociedade com valores intrínsecos a uma cidadania responsável.

B. Área de Expressão e Comunicação

Na Área de Expressão e Comunicação encontram-se três domínios interligados entre si e essenciais para o desenvolvimento das crianças e para a sua interação com o meio envolvente. Como preconizam as OCEPE (ME, 2009, p. 56), estes domínios “englobam aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio das diferentes formas de linguagem”.

Os domínios abrangem diferentes formas de linguagem: o domínio das expressões, o da linguagem oral e abordagem da escrita e o da matemática. No domínio das expressões são contempladas quatro vertentes das expressões: a Musical, a Dramática, a Plástica e a Físico-Motora.

C. Domínio das Expressões

Na educação pré-escolar é primordial que se desenvolva um contato com as diferentes formas de linguagem, deste modo a criança constrói e adquire conhecimentos sólidos e de contínua apreensão. Nesta sequência as crianças vão desenvolvendo inúmeras capacidades de foro cognitivo, motor e afetivo. O desenvolvimento destas capacidades é fundamental para o processo de crescimento de qualquer criança.

Daí a importância de promover atividades diversificadas para crianças desta faixa etária, explorando a manipulação de diversos materiais e técnicas, adequando-as às respetivas idades. Podem diferenciar-se neste domínio quatro vertentes, tendo cada uma a especificidade própria mas não podem ser vistas de forma totalmente independente por se complementarem mutuamente.

O educador ao trabalhar com as crianças o texto das canções constituiu a ponte entre o Domínio da Linguagem e o da Expressão Musical, contribuindo para o enriquecimento vocabular, a distinção de sons e a análise de carácter lúdico das palavras.

O educador deve também conhecer muito bem as escolhas de músicas (letras/ritmos) que pretende trabalhar com as crianças, uma vez que estas devem ser adequadas às suas idades e respetivas aprendizagens. Por exemplo, a música que utilizámos no início da intervenção relacionava-se com a temática em estudo: a água, fazendo referência a um estado físico da água, conteúdo que vamos trabalhar posteriormente (Apêndice B).

A música transmite estímulos para a criança, auxiliando no equilíbrio, desenvolvimento e emoção de cada uma. Por conseguinte, é fundamental que a criança seja habituada desde pequena a ouvir música e a poder exprimir-se livremente ao som da música.

Ora, a expressão musical é fundamental na educação pré-escolar, pois ajuda a criança a ser organizada na compreensão auditiva. Desenvolve a sua imaginação e criatividade. Com efeito, a expressão musical contribui para o desenvolvimento da criança. Por isso deve estar presente na rotina diária da sua vida. Para Hohmanne Weikart (1997, p. 657), “a música é uma linguagem organizada pelo ritmo, a melodia e a harmonia, que desperta no seu ouvinte uma resposta emocional, tem um carácter universal e exprime a vida humana sensível e criadora”.

Naquela manhã de atividades, propusemos ao grupo a aprendizagem de uma canção “Música da Chuva”- (Anexo 3) cuja melodia já era sua conhecida. A atividade proposta foi dividida em 4 partes.

No início da atividade as crianças ouvem apenas a música. Em seguida, introduzimos gestos com os membros superiores, para acompanhar a música, mas com uma dificuldade neste exercício, as crianças encontravam-se sentadas e aquando da pausa da música teriam de parar e mostrar o seu gesto. Na terceira parte da atividade, já se encontravam todas levantadas.

No decorrer da música, têm de estar agarrados aos colegas, fazendo movimentos com os membros inferiores, (figura 22) mas aquando da paragem da música, têm de se encontrar parados, ainda que continuem a representar o movimento. No final, as crianças podem dançar livremente ao som da canção fazendo os gestos e movimentos que se pretendem.



Esta atividade foi profícua para a aquisição de gestos/coreografia juntamente com

o enriquecimento vocabular do grupo. Este demonstrou coordenação motora, e foi mostrando a vontade e flexibilidade no desenrolar da atividade. Aliás, as crianças mostraram muito interesse e motivação na coordenação da dança com os gestos/coreografia.

Figura 22: Atividade da área de Expressão Musical.

Importa, assim, referir que a exploração da expressão musical, se encontra de mãos dadas com a expressão físico-motora, pois estas áreas, em conjunto, cativam e incentivam as crianças na participação das atividades propostas de uma forma espontânea. Efetivamente, todas estas atividades demonstravam ser dinâmicas e de interação com o outro.

Ora, a música forma a criança como ser, como pessoa e faz com que esta tenha um desenvolvimento equilibrado na sua personalidade. Segundo Gainza (1988, p. 38), “a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e, por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento”.

A música utilizada no início da intervenção está relacionada com a temática escolhida pelo Projeto Curricular da Instituição, pois é fundamental que as atividades se relacionem com o quotidiano no grupo. O processo educativo, nesta área, deve focalizar-se na investigação e na criação artística, a qual se desenvolve como um veículo de conhecimento e ainda como meio de comunicação expressiva. Pretendíamos que as crianças dominassem e utilizassem o corpo para poderem contactar com diferentes materiais e conteúdos.

As expressões artísticas desenvolvem a capacidade de observação e a curiosidade inata de qualquer criança. Ainda no âmbito do domínio das Expressões é de referir que explorámos a Expressão Dramática, (figura 23).

Antes de explorarmos esta área desenvolvemos um diálogo com as crianças, sobre a temática que tínhamos vindo a desenvolver até então. Conversámos sobre as atividades que fomos propondo ao grupo, a sua importância e pedimos-lhes para nos explicarem qual a atividade que os tinha



Figura 23: Atividade da área Expressão Dramática.

agradado mais. Questionámos o grupo sobre o que se podia

fazer ainda, no âmbito da temática da água enquanto *habitat*.

Nesta sequência desenvolve-se a ideia de se fazer um desenho sobre os diferentes locais onde se encontra a água e o seu meio envolvente. Então, questionámos as crianças quanto aos mesmos e quais os seres vivos que habitavam neles. Assim, as crianças referiram: o Mar, o Rio, o Lago, e a respetiva vida selvagem que neles habita. Dos três *habitats* escolheram dois para desenhar em com a referente vida selvagem. No final, o trabalho das crianças foi exposto no placar da sala.

As crianças desenvolveram-se no domínio cognitivo e tornaram-se mais autónomas e construtoras das suas próprias aprendizagens. Além disso, foi significativo que as crianças percebessem a vida selvagem que existe em cada habitat, compreendendo as suas diferenças e as suas semelhanças.

Inicialmente não estávamos à espera desta atividade, mas quando começámos a questionar as crianças, estas seguiram o seu próprio caminho, o que nos levou a alterar a nossa planificação. Este facto permitiu-nos constatar que a planificação não é estanque, é somente uma ferramenta pedagógica para o educador.

Posteriormente propusemos ao grupo a construção de uma história relacionada com o

mar, isto é, queríamos que esta estivesse relacionada com animais marinhos, já que tínhamos como prioridade proporcionar aprendizagens através do “aprender fazendo”.

Na nossa planificação, (Apêndice C), encontramos a atividade que explicamos na vertente da expressão dramática. Numa primeira fase, as crianças foram dando ideias sobre a possível história, que fomos anotando, quando todo o grupo se expressou, foram lidas essas ideias ao grupo. Da junção dessas ideias, formou-se a história final. Por último, a história foi lida ao grupo, que concordou com a sua narração organizada. Posteriormente através de uma pequena votação, o grupo intitulou a história de “O Menino do Mar”, (Apêndice C.1).

No final, cada criança escolheu a personagem que queria representar na dramatização. Antes disso, fizeram um esboço da sua personagem, ou seja, desenharam e caracterizaram livremente.

Paulatinamente, ao longo das restantes semanas de estágio, desenrolou-se em conjunto a construção dos fatos, que foram elaborados segundo o esboço de cada criança. Construiu-se também um painel relativo ao *habitat* onde se ia desenvolver a peça de teatro, sendo que esta foi elaborada pelo grupo. Todos estes domínios/áreas foram fundamentais para o desenvolvimento e construção da história. Todos os domínios/áreas da educação pré-escolar foram trabalhados na construção da história, na memorização das falas, no esboço de cada personagem, na construção do painel e dos respetivos fatos. A expressão dramática foi desenvolvida através da peça de teatro “O Menino do Mar”.

Em síntese, podemos salientar que esta atividade foi desenvolvida com sucesso e bastante criatividade, por parte das crianças, já que estas mostraram-se muito estimuladas e entusiasmadas.

Por outro lado, podemos referir que esta atividade foi-nos bastante gratificante, exigiu muito esforço da nossa parte, mas todos conseguimos alcançar os objetivos pretendidos. Tratou-se de uma atividade que se alargou durante as restantes semanas de estágio, porque tínhamos de continuar os ensaios para a peça de teatro, desenvolver a construção dos fatos e sequentemente a construção do painel. A dramatização foi apresentada no final do ano letivo aos pais.

A criança tem de viver o jogo de “faz de conta”, explorando diferentes personagens e realidades para perceber quem é e o que pretende, somente assim poderá definir a sua própria personalidade e identidade, sendo fundamental para o crescimento das crianças. Para fomentar o empenho do grupo, o educador deve contar histórias que vão ao encontro dos interesses das suas crianças, incluindo temáticas atuais e do quotidiano das crianças. É através do meio lúdico que o educador começa a perceber a personalidade de cada criança, do seu grupo de trabalho, e que o fantástico mundo do imaginário livre aproxima as crianças, cria a troca de emoções e sentimentos que são essenciais para o desempenho no teatro, neste caso na expressão dramática.

Segundo Saltine, citado por Porto (2007, p. 46), “o professor (educador) obviamente precisa conhecer a criança. Mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofísica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, na sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca compreender o mundo que a cerca, bem como o que ela escolhe”.

Nesta sequência dentro da área de expressões e comunicação ainda existe mais uma vertente de expressão, a Expressão Plástica. Esta, pode ser desenvolvida através da observação e manipulação de materiais de forma criativa. A aquisição permanente de noções e a necessidades de compartilha com os outros no seu estado emocional. Como referem as OCEPE (ME, 2009, p. 61), “implica um controlo de motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão”.

A expressão plástica atua sobre dois eixos: o “saber fazer” da arte e o “saber ver” a arte. O primeiro eixo abrange a verdade produtiva e expressiva da arte enquanto criação de um saber específico. O segundo eixo implica a integração transversal de conhecimentos da linguagem visual e plástica, tendo em vista a inserção da produção no discurso social, educativo e profissional, de forma a criar competências em termos de expressão e realização criativa.

Esta contribui positivamente no desenvolvimento da criança, estimulando a sua criatividade, habilidade mental e motora. Conforme salientam as OCEPE (ME, 2009, p. 62), “a interação das crianças durante as actividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração”.

O jardim de infância de hoje procura estimular as crianças na criatividade, no prazer da descoberta, no espírito crítico e na capacidade de intervir pelos seus próprios meios, consoante as situações que se lhe são propostas.

Na área de expressão, explorámo-la na sequência da atividade (Apêndice C), onde uma das atividades foi a elaboração do esboço das suas personagens para a peça de teatro, como nos mostra a figura 24.

No desenrolar desta atividade todas as expressões foram desenvolvidas, sendo a expressão plástica, talvez, a mais utilizada, uma vez que, o grupo elaborou o esboço



Figura 24: Atividade da área de Expressão Plástica.

das personagens, desenvolveu a pintura do painel relativo ao *habitat*, sugeriu a pintura de

animais marinhos pertencentes ao placar, e participou da elaboração dos fatos, através de aplicações (por exemplo, as barbatanas).

Aqueles animais marinhos foram pintados de várias formas, sendo elas: pintura com esponja,



pintura com lápis, pintura com a **Figura 25:** A criança pinta, a ponta do dedo, um peixe para ponta do dedo (figura 25). painel.

Nesta sequência foi fundamental trabalhar os diferentes tipos de pinturas, criando uma interação entre a criança e as diferentes técnicas. Esta interação foi essencial para o desenvolvimento da criança, já que a manipulação é pertinente no progresso da atividade e para todo o processo de ensino-aprendizagem de cada criança. Aliás, não podemos esquecer que a aquisição de novos conhecimentos e técnicas são importantes para o crescimento de cada criança, transformando-se, assim, em auxílios fundamentais na vida do grupo.

Para finalizar importa referir que todos os dias no bloco da manhã o grupo desenvolvia atividades de expressão físico-motora. Nomeadamente com o grupo, desenvolvemos jogos e danças. Como refere Neto (2001, p. 194), “jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se uma área de grande atracção e interesse para os investigadores no domínio do desenvolvimento humano”.

Assim, neste domínio das expressões salientamos o jogo “Twister” (Apêndice C). Realizamos diversas atividades ao longo das semanas de estágio, mas, faremos somente referência a este jogo (figura 26).

Escolhemos este jogo porque trabalha o equilíbrio, a agilidade e a lateralidade. Portanto este exercício foi promotor de novos conhecimentos, não esquecendo que corresponde à temática que o grupo estava a trabalhar na altura.



Este jogo era organizado **Figura 26:** Atividade da área de Expressão Físico-Motora. por um saco que continha quatro imagens diferentes de animais marinhos e um tabuleiro em dimensões reais, que as crianças podiam pisar. O jogo encontra-se dividido em quatro partes iguais, o local da mão direita, da mão esquerda, do pé direito e do pé esquerdo. No centro tem ainda um círculo, no qual estão referenciados os mesmos animais

marinhos que se encontravam no saco. As crianças aleatoriamente retiravam um cartão do saco, observavam a imagem do animal marinho, e identificavam quais os quadrados onde se encontrava a imagem e assim teriam de colocar as mãos e os pés na posição indicada.

Inicialmente, começamos por desenvolver esta atividade com um grau de dificuldade fácil, como, por exemplo: pedir às crianças para identificarem o animal marinho que retiraram do saco e indicá-lo no círculo. Posteriormente, pedimos para colocarem a mão esquerda onde era indicado e assim sucessivamente com a mão direita, como podemos verificar na figura 27. Utilizámos esta técnica, devido ao facto de termos um grupo heterogéneo, e de as crianças com 3 anos terem menos flexibilidade.



Figura 27: Criança coloca as mãos nos quadrados do jogo “Twister”.

Deste modo, adaptámos a atividade para que todo o grupo pudesse trabalhá-

la. Após, este grau inicial de dificuldade, começámos por aumentar o grau de exigência.

Criando outras indicações para o desenvolvimento do jogo, aumentando, assim, o grau de dificuldade para que se conseguisse trabalhar a lateralidade e o equilíbrio de uma forma lúdica. Além disso, no jogo trabalhamos mais uma vez os animais marinhos, relacionando, por conseguinte com a temática em abordagem. Segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 59), “os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e do alargamento da linguagem.”

Assim através da atividade física a criança desenvolve o seu pensamento, a sua atitude no trabalho individual, ou a pares, e estimula a competitividade. Para além disso, a sua prática promove a transmissão de conhecimentos científicos.

Neste sentido, é também através da atividade físico-motora, que a criança promove a cidadania, o trabalho de grupo, o respeito, mostra as suas capacidades e desenvolve o seu carácter. O educador deve fomentar nas crianças a aquisição de hábitos e comportamentos próprios de um estilo de vida saudável. Conforme refere Bento (s/d, p. 127), “o desporto não é só a preparação para a vida, é vida, vontade e prazer de viver.”

Por conseguinte, pretendemos que as atividades realizadas neste domínio das expressões fossem lúdicas, para que, assim, fossem mais atrativas e cativantes. Na verdade, foi notório que ao trabalhar as áreas de expressão, na sala de atividades, a atitude e o interesse demonstrados pelas crianças foi positivo. Todas as áreas de expressão são importantes para o processo de

ensino-aprendizagem, pois favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

D. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O contacto com o código escrito na educação pré-escolar é fundamental para qualquer criança, dado que as histórias representam um meio enriquecedor que deve ser valorizado pelos educadores. Não nos esqueçamos que estes são as pedras basilares para desenvolverem atividades que impulsionem a criação de espaços como o “canto dos livros”, a “hora do conto”, ou até mesmo a ida às bibliotecas.

Nesta Instituição, desenvolvia-se uma prática de transmissão de valores e interligação escola/família, em que de três em três dias uma criança levava um livro para casa. A criança escolhia o livro que desejava levar para casa. As crianças analisavam as imagens, através da capa fazia-se uma perspetiva do que talvez seria a história, posteriormente indicava-se no calendário qual era o dia em que teria de trazer o livro para a sala de atividades. Nesse mesmo dia a criança explicava a história que lhe teria sido lida e em seguida, a mesma era lida para todas as crianças. Deste modo, a educadora promovia a importância do livro e da própria leitura, quer na Instituição quer em casa.

De acordo com Mata (2008, p. 64), “estas estratégias permitem que as crianças integrem a importância da compreensão associada à leitura, desenvolvam estratégias de leitura e gradualmente se apercebam de algumas convenções e características do sistema da escrita”.

Nesta sequência, os educadores devem facultar a exploração de diversos suportes de escrita, tais como: livros, revistas, cartazes, jornais e fazer com que as crianças se integrem nas diversas formas de escrita e as possam transmitir para a sala de atividades. Assim, desenvolveram-se diversos registos e recorreu-se a diferentes formas de escrita, como, por exemplo, desenhos, como observamos na figura 28.



Figura28: Desenhos para oferecer no dia da Mãe.

No decorrer de uma das semanas de intervenção realizámos a leitura de uma história, “Coração de Mãe”, relacionada com um dia marcante na vida das crianças: “O Dia da Mãe”, (Anexo 4). Esta atividade encontra-se planificada no Apêndice D, neste apêndice encontramos outras atividades que também foram desenvolvidas ao longo da semana de estágio. Escolhemos esta história para trabalhar com as crianças por esta ser uma narrativa diferente do habitual transmitia emoção,

chamando a atenção na maneira que a narração se desenvolve. A narração envolve-se de realismo, inseguranças e medos e é, por isso, que a história é envolvente e cativa as crianças na narração.

Nessa semana começámos por desenvolver um diálogo com o grupo sobre a importância do dia que se aproximava. Em seguida, mostrámos a capa do livro e perguntámos às crianças se percebiam a imagem que se encontrava ali representada. Estas responderam corretamente e sequencialmente foi lida a história “Coração de Mãe”.

Aquando do término da leitura, analisaram-se algumas questões relacionadas com a história e antes de finalizar a atividade cada criança explicou a essência da história que tinham acabado de ouvir. Por fim, fizeram o registo da história na folha que lhes foi atribuída, cujo desenho tinha como significado o coração de cada uma das suas mães.

Porém, devido a este domínio ser abrangente nas atividades desenvolvidas na educação pré-escolar mencionamos a atividade



“Menino do Mar” **Figura 29:** Ensaio para a peça de teatro “O Menino do Mar”.
representada pela figura 29,

onde desenvolvemos o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

É pertinente referir novamente que o grupo, construiu uma história designada por “Menino do Mar”, (Apêndice C.1). Esta história teve a colaboração e criatividade de todo o grupo. *A posteriori*, juntamente com a educadora, organizámos a história, ficando assim definida e as crianças aceitaram facilmente as mudanças.

Seguidamente, desenvolvendo a interligação com as outras áreas de expressão, foi desenvolvida a peça de teatro, onde as crianças interpretaram a história que criaram, sendo elas, as personagens. Constatamos que as crianças, através dos ensaios e da repetição da dramatização, conseguiram memorizar as falas, as posições/gestos que cada criança/personagem teria de desenvolver. Efetivamente, refira-se que neste nível educacional devemos trabalhar a repetição dos conteúdos, visto que, é através da repetição que começam a perceber os conteúdos e a memorizá-los. Quando se trabalha a memorização, o educador deve também insistir no recordar, reviver e lembrar.

O desenvolvimento deste domínio tornou-se, sem dúvida, uma atividade fundamental neste nível pré-escolar. Como salientam as OCEPE (ME, 2009, p. 67), “é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu

vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação”.

Na, verdade, o domínio da língua materna não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também implica um pleno desenvolvimento a nível pessoal, social, inclusive na prática da cidadania. Por conseguinte, o desenvolvimento do conhecimento da língua portuguesa na educação pré-escolar é preponderante para a vida das crianças. Segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 65), “a aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico”, atualmente e cada vez mais cedo as crianças estão em contato com o código escrito, através de jogos e atividades lúdicas, podendo ser dinamizadas no jardim de infância como em casa.

Devemos partir dos conhecimentos prévios que as crianças têm, promovendo a interação entre as competências do educador e do educando.

O educador deve seleccionar os textos para desenvolver a leitura. Conforme Villas-Boas (2002, p. 81), “o desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita, por sua vez integram com a linguagem”. Nesta perspectiva denota-se que a atividade de ler e de contar histórias permite alargar o vocabulário da criança e contribuir para o aumento de conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.

No desenvolvimento do livro/da história é fundamental questionar as crianças, quer verbalmente, quer através de jogos. É por meio de histórias que a criança tem oportunidade de enriquecer a sua imaginação. O educador não se pode esquecer que as práticas devem ser centradas nas crianças, tem somente de adaptar a forma pedagógica ao público-alvo, visto que nem todas as crianças se encontram no mesmo desenvolvimento cognitivo. Segundo Figueiredo (2002, p. 1), “a pedra angular do processo é a atenção à criança e a construção de uma atitude por parte do educador, que motive a curiosidade e o interesse, para que a relação com a leitura surja naturalmente num processo mais vasto e diversificado de comunicação”. Neste sentido torna-se fulcral e fundamental que a educação pré-escolar ofereça qualidade, por isso, há que ter cuidado com a abordagem da leitura, já que esta faz parte do processo de aprendizagem e do sucesso ou insucesso educativo da criança.

E. Domínio da Matemática

O contacto com o domínio da Matemática é construído de modo espontâneo, por isso, ao longo do estágio, pretendemos desenvolver este domínio através de experiências do quotidiano, exercitando, desta forma, as capacidades da própria criança.

A educação matemática tem um papel significativo e insubstituível na educação pré-escolar. O educador de infância deve enquadrar neste domínio diversas vivências do dia-a-dia, de forma lúdica, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das respetivas crianças. Como afirmam Moreira e Oliveira (2003):

a criança ao comunicar matematicamente verbaliza os seus raciocínios, utiliza novos termos e troca de ideias com os outros o que não só a ajuda a organizar e clarificar o seu próprio pensamento, mas também a ter em atenção as ideias e estratégias dos outros. Assim as oportunidades para dialogar com outras crianças ou com o educador no decorrer de uma atividade, ou em resposta a uma solicitação comunicativa, como por exemplo, responder a uma pergunta, justificar um raciocínio, apresentar um trabalho, ou expor uma conclusão, exercita as competências comunicativas da criança e estimula o seu raciocínio (p. 60).

É fundamental que as atividades sejam trabalhadas em grupo. As crianças devem explicar as suas ideias e fundamentá-las em frente aos colegas, partilhando, assim, o pensamento e interagindo com o outro.

É através das atividades matemáticas (figura 30) que o educador percebe os conhecimentos de cada criança.



Figura 30: Atividade da área de Matemática.

Fonte: Própria

Conforme salientam Moreira e Oliveira (2003, p. 20), “a

educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionem com a matemática”.

O domínio da matemática era explorado em todos os momentos possíveis do estágio, através de contagens e conjuntos. Assim sendo, aquando da realização de uma atividade existiam questões relacionadas com o domínio da matemática, mais em concreto, através de um jogo designado “Vamos arrumar” (Apêndice E). Neste apêndice encontram-se explícitas outras atividades que decorreram durante este a semana de estágio. Para explicarmos o porquê da escolha desta atividade, convém referir que esta foi fundamental na construção e elaboração de conjuntos, apelando ao sentido do número, e procedendo ao aprender fazendo, que é essencial para o desenvolvimento da criança.

Nesta atividade, as crianças encontravam-se divididas em dois grupos, sendo estes “rivais”, e no chão da sala estavam espalhadas as peças para o jogo. Quando começou o jogo, cada um dos membros das equipas apanhava uma peça de cada vez, colocava-a na caixa referente à sua equipa. A equipa que contivesse mais peças na sua caixa ganhava o jogo. No final, foi pedido a um elemento de cada grupo que fizesse e as respetivas contagens e conjuntos consoante as cores das peças que se encontravam na sua caixa.

Ora, o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático é decisivo para a compreensão da realidade da vivência da criança. Além disso, no seu espaço familiar, em casa, e até mesmo em sociedade esta é confrontada com o conceito de número, pois é inevitável que este facto aconteça, visto que a sociedade “gira” à volta de números, como por exemplo: as horas, os pagamentos.

Neste contexto, verificamos que os conjuntos trabalhados desde a infância são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas, antes dessa formação, a criança tem de aprender a noção de número, de quantidade, sendo este o crescimento para a base do pensamento matemático e do pensamento lógico-formal, que é pretendido mais tarde.

Efetivamente, a educação matemática deve contribuir para a cidadania responsável, ajudando a formar crianças independentes. É fundamental dar-lhes a oportunidade de experimentar a matematização, através da manipulação de materiais, pois não estamos apenas a fomentar uma atividade lúdica, mas a criar situações que favorecem o desenvolvimento e o pensamento abstrato.

O educador deve motivar as crianças para a participação em atividades matemáticas, uma vez que é através de conhecimentos transmitidos e colocados em prática, que estas vão consolidar as aprendizagens matemáticas. Todos estes conhecimentos são fundamentais e não apenas as contagens, pois são o início para o desenrolar da aprendizagem nesta área, o resto vem com o treino, a manipulação e o pensamento lógico. O educador deve ter em conta que a criança só pode aprender, se possuir estruturas mentais correspondentes.

F. Área do Conhecimento do Mundo

A área de Conhecimento do Mundo abrange as mais diversas áreas de estudo/conhecimento. Neste sentido podemos referir que a criança quando inicia o seu percurso na educação pré-escolar já está envolvida com o mundo, tem uma construção de ideias sobre a relação com o outro. Podemos caracterizá-la como a descoberta da curiosidade natural de cada criança no seu dia-a-dia, deste modo, as crianças são levadas a valorizarem o meio, acolhendo hábitos de respeito e valores para uma contínua preservação do ambiente que os envolve.

Para as OCEPE (ME, 2009, p. 21), “a área de Expressão e Comunicação constitui uma área básica que contribui simultaneamente para a Formação Pessoal e Social e para o Conhecimento do Mundo. Por seu turno, a área do Conhecimento do Mundo permite articular as outras duas, pois é através das relações com os outros que se vai formando posição perante o “mundo” social e físico”.

Assim, esta área foi subdividida nos seguintes domínios: localização no espaço e no tempo, conhecimento do ambiente natural e social, e dinamismo das inter-relações natural-social. Nesta área de Conhecimento do Mundo desenvolveu-se uma abordagem ao património natural, abordagem essa, que foi enriquecida por algumas saídas do meio escolar para entrar em contacto com o mundo exterior, sem ser o quotidiano que conheciam. Neste sentido verificamos que, segundo as OCEPE (ME, 2009, p. 19), “a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda”. Como se pode observar na planificação que se encontra em Apêndice A.

O nosso objetivo principal foi proporcionar novos conhecimentos, com metodologias de ensino diversificadas, mas enriquecedoras de modo que houvesse continuidade com as aprendizagens posteriores, ampliando o seu contacto e os conhecimentos do mundo.

As crianças tiveram oportunidade de visualizar e manipular os objetos que iam sendo trabalhados durante atividade.

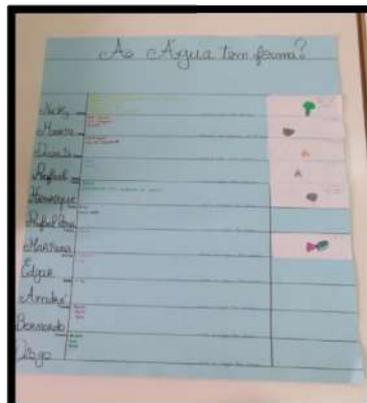
Uma das atividades trabalhadas consistiu na exploração da forma e fluidez da água, e envolveu materiais desenvolvidos pelas estagiárias. Começamos por explorar ideias prévias das crianças em relação aos conceitos a transmitir com a atividade. Exemplificando: demos um saco com água (figura 31). Este saco



com água foi atribuído ao grupo e **Figura 31:** Atividade da área de Conhecimento do Mundo.

cada criança mexeu, sentiu e visualizou se a água teria alguma forma.

No decorrer da observação anotávamos na tabela “A Água tem forma?” (figura 32) a forma que cada criança atribuía ao saco de água, quando lhe mexia ou apenas o observava. Posteriormente, as crianças desenharam, num papel, o que tinham relatado anteriormente. O desenho foi pintado e colado à frente daquilo



que tinham descrito. Constatámos que, inicialmente, as crianças pensavam que a água tinha forma.

Figura 32: Tabela com as formas da água atribuídas pelas crianças.

Deste modo, foram dados às crianças 5 recipientes de vidro, com formas diferentes e por onde foi distribuída a mesma quantidade de água. Pedimos a ajuda das crianças para que estes pudessem manipular os materiais que lhes foram fornecido e conseguissem perceber a verdadeira forma e fluidez da água.

Neste sentido, foi através da manipulação e interação com os objetos em estudo, que as crianças começaram a referir que a água tinha a forma dos 5 recipientes, ou seja, que não tinha forma (figura 33).



Assim,

verificamos que as crianças precisam de

Figura 33: Criança experimenta colocar água nos 5 recipientes diferentes.

manipular os objetos, diversas vezes, aliás podemos referir que neste caso foi através da repetição da atividade com diferentes objetos que o grupo concluiu que a água não tem forma.

Com a apreensão dos conteúdos apresentados e para finalizar a atividade, o grupo desenhou cada um dos recipientes que continha a água. Esses desenhos foram colados na tabela “A água tem forma?” (figura 34), por baixo das imagens iniciais, já mostradas ao grupo. As crianças



entenderam que a água não tem uma forma, o que faz a

Figura 34: Tabela com 5 diferentes recipientes de vidro.

forma da água é o recipiente onde foi colocada.

Com esta atividade concluímos que através da manipulação, da visualização e da repetição da atividade prática o grupo adquiriu novos saberes.

Esta atividade prática teve por meta, o desenvolvimento do pensamento científico, a descoberta e a exploração de situações inerentes ao mundo. A área do conhecimento do mundo, para as OCEPE (ME, 2009, p. 79), “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo”.

Por último, saliente-se que o grupo demonstrou ter gostado de desenvolver a atividade, mostrando interesse em participar e interagir com os conteúdos em estudo.

3. Processo da PES II- 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta parte do relatório reporta-se ao enquadramento da nossa segunda experiência enquanto aluna de PES II, sob a supervisão da Professora Doutora Urbana Cordeiro. O mesmo decorreu entre 13 de novembro de 2013 e 28 de janeiro de 2014, na sala do quarto ano da Escola Básica Augusto Gil. A turma deste 4º ano de escolaridade tinha como professora titular Olívia Monteiro Cunha e era constituída por doze crianças.

As regências foram lecionadas e preparadas individualmente, sob a orientação de uma professora cooperante e uma professora supervisora. É de referir que o período de observação decorreu nas três primeiras semanas de estágio, entre os dias 7 de outubro a 30 de outubro de 2013.

Durante todo este percurso de incessante aprendizagem, é de referir que o estagiário vai apreender diversos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e aplicá-los.

A observação é a fase inicial para qualquer estagiário. Para o desenvolvimento profissional do estagiário torna-se pertinente que o processo de observação seja proveitoso, para que este se sinta envolvido no processo de ensino-aprendizagem e assim, aquando da sua vez de participar, possa desenvolver aprendizagens progressivas, constantes e úteis. É a partir da observação que cada estagiário conhece as crianças e o meio educativo onde vai trabalhar, por isso, durante esse processo o estagiário deve ser capaz de desenvolver importantes capacidades como: a atenção, a imaginação, a criatividade, a memorização e ainda a capacidade de socialização, através da interação e da utilização de regras.

Durante o período de observação, é fulcral que se seja observador e construtor de algumas conceções e da aquisição de novos saberes, uma vez que o conhecimento teórico adquirido durante o curso não é suficiente para exercer a profissão. Desde logo tentamos proporcionar à turma um ambiente de aprendizagem produtivo, como salienta Arends (1999, p. 110), “ter um contexto no qual os alunos revelam atitudes positivas entre o professor e os seus pares e onde demonstrem um elevado nível de motivação para o sucesso e envolvimento nas tarefas escolares”.

Os professores devem estar conscientes da importância do estabelecimento de uma interação positiva com os alunos, privilegiando-os nesta etapa inicial de observação.

A concretização do estágio, enquanto processo de formação do docente, constrói-se também com a sua prática no quotidiano escolar. O estágio vai torna-se um momento de aprendizagem e de verificação de desempenho do estagiário, da forma como este enfrenta as dificuldades ocorridas em cada momento.

Ao longo do período de observação conseguimos verificar que, na sua generalidade, este grupo de alunos demonstra muito interesse no desenvolvimento das atividades propostas.

Devemos considerar que as observações são um ato de enorme importância, desenvolvendo oportunidades de enriquecimento e de valor pessoal para o estagiário. Para finalizar, como preconizam Pimenta e Lima (2004, p. 102), “o estágio tem por objectivo preparar o estagiário para a realização de atividades na escola, com os professores nas salas de aula, bem como para a análise, avaliações e crítica”. Portanto, podemos depreender que, para nos tornarmos e crescermos enquanto futuros profissionais qualificados, é o estágio que nos concede as bases. É nesta fase inicial da nossa vida que começamos a evoluir e a construir paulatinamente as nossas competências no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com a sabedoria popular, “não podemos começar a construir a casa pelo telhado, mas pela base”.

3.1. Planificação das Aulas

Sendo o 1º CEB impulsionador de um desenvolvimento completo de aulas e áreas de conhecimento, o professor deve desenvolver procedimentos e instrumentos que permitam o acesso à informação, visando a construção de aprendizagens significativas.

É de referir que o professor tem o dever de proceder a um planeamento cuidado de cada situação de aprendizagem e transmissão de valores/conhecimentos, envolvendo sempre a utilização de variados suportes de aprendizagem. O mesmo deve ter em conta os objetivos para alcançar com a aquisição de saberes com o grupo, com vista ao desenvolvimento das respetivas competências. Como preconizam as OCPE (ME, 2006):

o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza de forma mais ampla o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (p. 15).

No decorrer do estágio empenhámo-nos no desenvolvimento de aulas criativas, nunca deixando de parte a interdisciplinaridade, a metacognição, a manipulação, as transferências de aprendizagem e a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Os interesses da turma e as suas necessidades estiveram sempre presentes no desenvolvimento de todas as aulas propostas.

Como referem as OCPE (ME, 2006, p. 29), “os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos a meios didácticos”. É fundamental desenvolver condições para que a turma trabalhe e realize aprendizagens ativas.

Com a realização de aulas estimulantes pretende-se promover aprendizagens ativas, desenvolvendo o espírito crítico, raciocínios céleres e ao mesmo tempo que envolva o aluno e o leve a participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Importa igualmente referir que, segundo as OCPE (ME, 2006, p. 24), “as experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas”.

Os temas tratados foram explorados de modo encadeado, nas diferentes áreas de estudo, ao longo dos três dias de regência numa perspectiva de interdisciplinaridade.

Para nós, era fundamental a envolvência da família no percurso escolar dos educandos, pois, segundo Tavares e Alarcão são (1992, p. 145), “os principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”.

A família é a base de cada criança, é na mesma que o discente aprende valores, conhecimentos e faz a interiorização de todos os papéis que deve desempenhar ou não na sociedade. A família é o espelho para o aluno e o exemplo para a sua postura na sociedade.

Deste modo, Arends (1999, p. 97), refere que “neste âmbito da participação da família no processo da aprendizagem, salientamos o papel dos “trabalhos de casa”, que devem ser planeados de forma a relacionarem-se com a componente prática e não a da instrução e ainda a permitirem o envolvimento dos pais”. Por conseguinte, não podemos descurar o papel essencial da família.

A. Área de Português

O 1º CEB proporciona aos alunos o primeiro contato com um modelo de ensino formal, o que constitui uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar. De acordo com Reis (2009):

a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo (p. 14).

Nas planificações estipuladas para a área de português, decidimos diversificar os suportes de leitura e as estratégias de exploração e interpretação de textos. Todas as aulas, relacionadas com esta área, basearam-se na leitura, no diálogo e no confronto de opiniões, subjacentes ao texto de apoio, fomentando, assim, a curiosidade, o gosto pela expressão oral e escrita.

Como nos salienta Albuquerque (2006, p. 71), “é necessário revalorizar a comunicação oral em sala de aula, dando-se maior ênfase a atividades de oralidade que têm de ser encaradas na sua vertente binária social e individual, instrumental e afectiva”. Compete à escola proporcionar instrumentos de leitura, sendo este basilar há sua promoção. O professor deve transmitir um papel de exemplo, que veicula aprendizagens e estimula, nos seus alunos, o gosto pela leitura, criando um instrumento de aprendizagem e de descoberta.

Neste contexto, é fundamental referir que a valorização de espaços como a biblioteca escolar, ou as viagens à biblioteca municipal, revelam-se de extrema importância para a aquisição do saber de qualquer discente. O português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.

Num dos blocos, onde foi explorado o português, que se encontra no Apêndice F, foi proposto aos alunos que procedessem à leitura do texto “À luz das estrelas”, que se encontrava no manual (Anexo 5).

Primeiramente, os alunos tiveram a oportunidade de ler o texto silenciosamente e depois em voz alta. Em seguida, desenvolveu-se a comparação textual. Refira-se que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso na escola e para a futura vida profissional.

Verificámos o nível de compreensão e comunicação oral de cada aluno. Tivemos como processos de operacionalização a interdisciplinaridade, que se desenvolveu através da contagem das luas e da elaboração das mesmas através de discos de algodão, recorrendo à observação das imagens do texto e do título através dos quais desenvolvemos a comparação.

Simultaneamente fizemos, a exploração e interpretação do texto, a sua localização no tempo e no espaço, individualmente e, posteriormente, em conjunto, e ainda foram trabalhados conteúdos gramaticais referentes ao texto. Por fim, foram trabalhados conteúdos gramaticais referentes ao texto. Por fim, foram analisadas as diferentes fases da lua (figura 35), recorrendo à interdisciplinaridade com as áreas de Estudo do Meio e de Expressão Plástica.

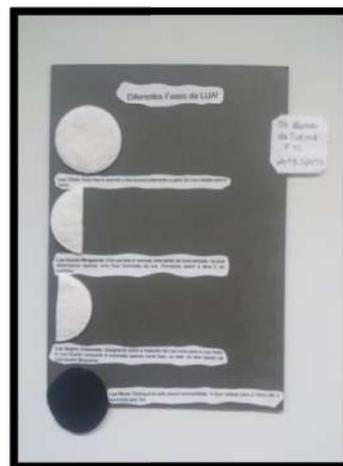


Figura 35: As diferentes fases da lua.

Pedimos a cada criança que cortasse e colasse um disco de algodão no caderno diário, em relação à temática das fases da lua. Esta atividade desenvolveu a manipulação de diferentes objetos e criou novas competências e conhecimentos que foram fundamentais para a aplicação dos conteúdos recebidos do Português. Simultaneamente, foi explicado aos alunos quais as fases lunares, sendo assim trabalhada a metacognição.

Verificámos, que se trabalhou a aplicação de conhecimentos das novas situações que designamos como transferências de aprendizagem e que são essenciais na aprendizagem de cada aluno.

Esta atividade foi bem-sucedida e a parte prática da mesma foi bem aceite pela turma, aliás, notámos que os alunos gostaram bastante da atividade, transmitindo interesse na aquisição dos novos saberes. No que concerne, às outras áreas inerentes a este bloco, tais como a expressão plástica, estas foram pouco exploradas neste nível de ensino. Apenas conseguimos realizar duas atividades desta área, devido à falta de tempo e às opções da professora cooperante.

Em relação à Expressão Físico-Motora e a Expressão Dramática foram duas áreas, que não tivemos a oportunidade de explorar com a turma.

No entanto, sabemos que as expressões fazem parte da essência da vida de qualquer aluno, permitem desenvolver vertentes basilares no seu percurso, tais como a motricidade, a afetividade e a cognição. Assim sendo, as expressões desenvolvem a estruturação e a exposição dos pensamentos, sentimentos e a interpretações da realidade que lhe está próxima.

No que concerne à questão da criatividade, esta desenvolve o equilíbrio emocional, forma a personalidade e afirmar a sua própria identidade, promovendo assim a interação e o autoconhecimento. Para além de facilitar a própria transmissão de conhecimentos noutros domínios cognitivos.

Consideramos, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, aliás, o seu grau de importância na aprendizagem dos alunos é bem visível no programa de português. Como indicam as OCPE (ME, 2006, p. 41), “este oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação”.

Estas áreas em questão são fundamentais para a aprendizagem de cada aluno, oferecendo situações de interação com o outro e com o meio, podendo favorecer a adaptação das crianças no contexto escolar, sobretudo aquelas crianças que se encontram mais retraídas. A expressão físico-motora permite que as crianças desenvolvam a parte da motricidade global, enquanto a expressão dramática, permite a exploração do corpo, da voz, do espaço e dos objetos. Segundo as OCPE (ME, 2006, p. 95), “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies”.

Torna-se mais interessante e gratificante para as crianças, se puderem explorar os diferentes materiais e efetuarem construções de forma lúdica, garantindo-se o empenho e o gosto pela resolução de problemas, com os quais são confrontados diariamente.

B. Área de Matemática

No 1º Ciclo do Ensino Básico o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos, à semelhança de outros conteúdos, convém que tenha como ponto de partida as conceções prévias dos alunos em relação a esses conteúdos matemáticos. Há que relacioná-los com situações e vivências do dia-a-dia dos educandos. Para que cada um dos alunos não perca o interesse e a vontade de aprender mais, a Instituição deve ajudá-los e criar estratégias para a exploração de problemas e debatendo-os explicando raciocínios e pensamentos de lógica, ao mesmo tempo que incentiva nos alunos a capacidade de comunicação matemática, pois esta é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança.

Ainda assim, o Programa de Matemática do Ensino Básico sublinha a importância do suporte físico no processo de aprendizagem. Conforme Ponte et al. (s/d, p. 9), “a aprendizagem da Matemática inclui sempre vários recursos. Os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1º ciclo”.

Na turma, em questão, a área da matemática era uma disciplina muito apreciada pelos alunos, visto que a professora cooperante tinha incutido aos mesmos, problemas e pensamentos matemáticos, o que fez com que estes se interessassem pela área. Para que o docente tenha sucesso nas suas aulas e consiga transmitir conhecimentos, deve encontrar meios e estratégias aliciantes, para estimular o gosto por esta área. Contudo, para que haja sucesso, é preciso que os professores desenvolvam suportes de aprendizagem com as crianças. Segundo Bivar et al. (2013, p. 2), “a matemática é indispensável a uma compreensão adequada de grande parte dos fenómenos do mundo que nos rodeia, isto é, a uma modelação dos sistemas naturais que permita prever o seu comportamento e evolução”.

Ao longo das regências, verificámos que as crianças demonstravam um nível de raciocínio e comunicação adequados, mostrando um gosto crescente pela disciplina. Tendo em conta, esse nível de satisfação, os educandos realizavam os exercícios com dinamismo e praticavam-nos com entusiasmo. Só assim, e segundo as OCPE (ME, 2006, p.169), “esta disciplina deixará de ser um factor de selecção para se tornar num instrumento de desenvolvimento de todos os alunos”.

Na exploração dos conteúdos, como sequências e regularidades, e a medida de tempo (as horas), disponibilizámos materiais conhecidos do quotidiano das crianças. Como estes se sentem mais familiarizadas com os materiais, mais facilmente constroem o seu próprio raciocínio acerca do material utilizado. Um dos nossos objetivos principais foi criar ambientes de aprendizagem ricos levando os alunos a desenvolver diversas facetas, que os enriquecessem e assim consolidassem aprendizagens.

A resolução de problemas colocados aos alunos numa situação de aprendizagem ativa, possibilita a exploração e a descoberta de novos conceitos, testando a sua eficácia e o seu raciocínio durante a aula. Segundo Ponte (s/d, pp. 173-174), “a resolução de problemas, quer na fase de exploração e descoberta, quer na fase de aplicação, deverá constituir a actividade fundamental desta disciplina, só há aprendizagem quando a criança reage dinamicamente a uma questão que suscite o seu interesse e responda à curiosidade”.

Todas as situações problemáticas analisadas em contexto de sala de aula, tinham um nível de dificuldade próprio, permitindo que houvesse um debate e era sempre baseado em questões relacionadas com o problema apresentado. As situações de “erro” eram oportunidades para formular novas questões e criar níveis de dificuldade maior, que fortalecessem o nível de raciocínio dos discentes.

Neste sentido, pretendíamos que os alunos adquirissem diversas competências, tornando a matemática acessível para todos, nomeadamente, na atividade que desenvolvemos num dos blocos da área de Matemática (Apêndice G).

Nesta aula de matemática propusemos à turma a divisão e a multiplicação: estratégias de cálculo (Anexo 6). Para darmos início a esta aula, período da manhã fizemos a análise e observação de talões de compra, promovendo, deste modo, estratégias de cálculo, tais como: “Na compra de dois artigos a Joana gastou 35 €, quanto falta para 40 €?; A Joana comprou um artigo por 11€, pagou com uma nota de 20€, quanto receberá de troco?”, entre outras questões.

Estes exercícios promovem o desenvolvimento mental de cada aluno e são fundamentais para o seu sucesso escolar. Segundo Piaget (1969, p. 25), “a criança é um participante ativo na construção da sua própria inteligência, edificando constantemente a sua realidade, em vez de se limitar apenas a captar informações”.

A partir deste momento, que nos serviu para motivar os alunos para o cálculo mental, assim, continuamente a turma teve de identificar a temática que ia ser trabalhada. Assim, procederam à identificação das estratégias de cálculo, evidenciando e executando problemas referentes à mesma. Para o desenvolvimento destes exercícios relacionámos o quotidiano com os conteúdos. Em suma, os alunos trabalharam diferentes estratégias de cálculo e compreenderam-nas.

As situações problemáticas são conteúdos pertinentes e fundamentais no desenvolvimento do aluno, por isso, essas situações foram trabalhadas no caderno diário e no quadro. Os discentes tiveram de explicar os processos centrais subjacentes para aquele determinado raciocínio e cálculo que realizaram, ou seja, promoveu-se a metacognição defendida por Pinto (2001, p. 7), “os conhecimentos de uma pessoa sobre o âmbito e limites de funcionamento da

mente humana e dos respectivos processos cognitivos de atenção, aprendizagem, memória e raciocínio”.

Efetivamente, estabelecendo-se aprendizagens ativas, constrói-se o conhecimento de cada criança, já que este edifica o seu próprio saber, ou seja, a criança é o centro do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os objetivos da aula de Matemática foram atingidos, os alunos tiveram um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

C. Área de Estudo do Meio

No que respeita à área de Estudo do Meio, consideramos tratar-se de uma área transversal, que é utilizada como fator de aprendizagem em relação às outras áreas curriculares. É fundamental a compreensão gradual das relações que se estabelecem entre a natureza e a sociedade. Implicando deste modo um ensino interdisciplinar, que faz a ponte com a vida e com os fenómenos naturais e sociais promovidos pela construção de aprendizagens significativas.

Nesta sequência, procurámos estabelecer estratégias capazes de motivar os alunos, envolvê-los na construção de aprendizagens diversificadas. Deste modo, segundo as OCPE (ME, 2006, p. 107), “o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade”.

Da exploração e do interesse visível das crianças pelo novo conhecimento é fundamental que estas percebam o que as rodeia, uma vez que desta forma as crianças fazem descobertas valiosas e fundamentais para o seu desenvolvimento.

Em relação à abordagem de conteúdos da área de Estudo do Meio, em sala de aula, é fundamental que o professor consiga gerar nos alunos curiosidade e vontade de fazer novas descobertas e relacionar com os seus conhecimentos, nomeadamente com o que perceberam e analisaram anteriormente. Deste modo, exemplificamos uma atividade que desenvolvemos e cuja planificação se encontra no Apêndice H. Esta foi desenvolvida no período da tarde, no seguimento das outras aulas, procurámos promover a interdisciplinaridade com a área de Português, através da exploração das designações das montanhas existentes no nosso país que eles conheciam. Trabalhámos os conteúdos sobre as maiores elevações de Portugal (Anexo 7) por meio da observação do livro de atividades, tendo a preocupação de os relacionar com o texto em causa, ou seja, houve sempre preocupação de interligar o quotidiano de cada criança

com cada aprendizagem. Deste modo, os alunos identificaram as diferentes elevações, indicaram as diferentes altitudes, localizando, também a as maiores elevações em Portugal.

O excerto textual foi preponderante na aquisição, de saberes, já que os alunos foram construtores do seu próprio conhecimento, pois a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem. No final, a turma procedeu à construção de um mapa com as respetivas elevações (figura 36). Assim, os alunos desenvolvem aprendizagens ativas e tem a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho, através dos meios didáticos.

Como nos indicam Hohmannet al. (1992, p. 14), “as experiências activas e directas envolvem os sentidos e o sistema motor; habilitam a criança para a compreensão íntima mediante a qual ela pode adquirir novos conhecimentos por meios menos directos, quando tiver atingido um grau de maior maturação no desenvolvimento”.

Tudo o que é ensinado é fundamental, mas todo o conhecimento que é adquirido por vontade própria tem um valor mais acentuado nas aprendizagens de cada aluno.



Figura36: Elevações de Portugal

3.2. Avaliação

A avaliação é a base do planeamento das atividades, por isso salientamos a importância da avaliação e do seu papel fundamental no processo educativo e nas necessidades e evoluções do grupo/turma. A avaliação faz parte integrante de qualquer processo educativo, pois permite uma recolha sistemática de informações, permitindo uma tomada de consciência da prática pedagógica. Esta visa apoiar o processo educativo, permitindo ajustar a prática ao grupo/turma de crianças/alunos em geral e a cada uma individualmente e refletir sobre as consequências da ação educativa para melhor o ajustar.

Como nos preconizam as OCEPE (ME, 2009, p. 93), “a avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”. É fundamental que as crianças/alunos sejam avaliadas, no sentido do educador/professor perceber se cada uma apreendeu os conhecimentos transmitidos.

Assim, o educador/professor compreende se os conhecimentos transmitidos influenciaram positivamente à criança/aluno. É através da avaliação que este sabe o que pode melhorar na transmissão dos conhecimentos de modo a desenvolver um processo ensino-aprendizagem mais eficaz, proporcionando também o envolvimento dos pais nesse processo. Para as OCEPE (ME, 2009, p. 94), “avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem”.

Assim sendo, é primordial avaliar o modo como decorrem as atividades/aulas planeadas para perceber os aspetos positivos e negativos da atividade/aula realizada. As avaliações que efetuamos no grupo/turma foram essencialmente avaliações diretas, realizadas através da observação do grau de participação e envolvimento do grupo/turma nas atividades. Por meio da avaliação indireta, foram analisados os trabalhos desenvolvidos pelo grupo/turma, nomeadamente: frases verbalizadas, a captação de imagens no decorrer das atividades/aulas propostas. Durante todo este processo de prática de ensino supervisionada tentámos enriquecer e inculcar novos conhecimentos nas crianças/alunos.

Assim sendo, a avaliação serve para responder aos interesses e necessidades das crianças/alunos; verificar o desenvolvimento e aprendizagens das crianças/alunos; adequar as oportunidades de aprendizagens; identificar problemas no processo de ensino-aprendizagem.

É de salientar que procurámos que as planificações se enquadrassem no Projeto Curricular da Instituição, ajustando sempre as atividades/aulas ao grupo/turma. Paralelamente, durante todo este percurso, constatamos que as crianças/alunos foram evoluindo e envolvendo-se as nossas propostas de trabalho cada vez mais facilmente e com uma maior interação.

Consideramos que o ponto fulcral relativamente à avaliação é a construção de aprendizagens e a sua transversalidade. O docente deve ter em conta que a aquisição de uma competência torna a criança/aluno capaz de aplicar determinado conhecimento no contexto do quotidiano.

Capítulo III - Perceção de fatores associados à Obesidade Infantil: um estudo com crianças dos 4 aos 7 anos

1. Introdução

Os jardins de infância e as escolas são instituições imprescindíveis para o desenvolvimento e para o bem-estar das crianças e jovens, das organizações e da sociedade. É nas Instituições de ensino que a maioria das crianças e dos jovens aprende e se desenvolve ampliando os conhecimentos e as competências que dificilmente poderão apreender noutros contextos. Assim sendo, cabe a estas instituições o papel inicial de lhes inculcar o desejo de aprender, compreender o contexto onde estão inseridos, intervir crítica e responsabilmente no meio que pertencem.

No âmbito do desenvolvimento de competências com vista à promoção de saúde individual e coletiva as orientações curriculares da educação pré-escolar e o programa do Estudo do Meio do 1ºCEB refletem inequivocamente a preocupação com a educação para a saúde. Neste contexto, há que atender ao problema da prevalência da obesidade a nível Mundial.

Segundo Campos et al. (2008), citados por Magalhães (2013, p. 121), a obesidade “é o resultado de um desequilíbrio permanente e prolongado entre ingestão calórica e gasto energético, onde o excesso de calorias se armazena como tecido adiposo”. Menciona também que o excesso de peso é a doença infantil mais comum na Europa com prevalência acentuada e que, em Portugal, uma em cada três crianças sofre de obesidade.

Este estudo tem como objetivo fundamental dar um contributo para a prevenção da obesidade infantil. Como nos referem Amaral e Pereira (2008, p.320), “o conhecimento da prevalência de obesidade e dos respetivos fatores de risco é de extrema importância para que possam ser adotadas medidas preventivas”.

A vida ativa está associada a uma redução da incidência de doenças como a obesidade, pois contribui para a redução da prevalência do sedentarismo e por consequência melhorar o perfil metabólico do organismo. Como nos define Cuprari (2002, p. 132), “a obesidade como uma enfermidade crónica, que se caracteriza pelo acúmulo excessivo de gordura a um nível tal que a saúde esteja comprometida”.

Os conceitos de atividade física e de desporto, por vezes, são confundidos, mas não são sinónimos. A atividade física é qualquer movimento físico, em resultado da contração do sistema muscular esquelético. O desporto é sujeito a determinadas regras, visando a competição.

Para Bento (1995, p. 244), “o desporto é pedagógico e educativo quando proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros”.

Os educadores/professores devem apresentar atividades lúdico-didáticas, nesta área, desenvolvendo conteúdos enriquecedores e de acordo com o programa estipulado, nunca

esquecendo que os mesmos devem ser estimulantes e impulsionadores de uma aprendizagem profícua em cada criança/aluno. A prática de atividade física regular e o desenvolver de atividades criativas e diversificadas para cativar as crianças leva à redução ou até mesmo à prevenção da obesidade.

Depreendemos que a atividade física tal como o desporto, cada um com as suas regras, é essencial para a vida de qualquer criança, jovem ou adulto. Embora diferentes, pois têm objetivos distintos, não deixam de ser essenciais e pertinentes na prática de uma vida saudável, deve esta ser complementada com uma alimentação saudável. Uma massa corporal equilibrada é fundamental, pois são inúmeros os benefícios que transporta para a saúde em geral e para a melhoria da qualidade de vida. Aliás, reduz igualmente a mortalidade e contribui para a melhoria das doenças crónicas.

A maneira mais eficaz de prevenir a obesidade é desenvolver um estilo de vida ativa, desenvolvendo atividades simples, mas eficazes para combater esta doença. Por exemplo, a corrida, andar de bicicleta, nadar são fundamentais para uma vida saudável.

2. Obesidade

Relativamente à obesidade, que é uma acumulação de excesso de gordura, esta pode prejudicar muito a vida do ser humano. Efetivamente, a obesidade para a Organização Mundial de Saúde (OMS), citada por Sérgio et al. (2005, p. 4), “é uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde”.

No entanto, esta doença pode ser diagnosticada em crianças, jovens e adultos. Inicialmente define-se como pré-obesidade e posteriormente, se os valores assim o indicarem, por obesidade, no entanto, existem diversos fatores que fazem com que esta se desenvolva em qualquer pessoa, idade, género ou etnia. De acordo com WHO (2011), citado por Santos (2012):

excesso de peso e obesidade são definidos como anormal ou excessiva acumulação de gordura prejudicial à saúde. A causa fundamental decorre de um desequilíbrio energético entre as calorias consumidas e as calorias gastas. Globalmente, tem havido um aumento da ingestão de energia através de alimentos que são ricos em gordura, sal e açúcares e uma diminuição da actividade física (p. 10).

Para que o excesso de peso diminua os seus índices de alta gravidade é aconselhável que se implementem medidas. Assim sendo, podem propor-se estímulos para uma alimentação saudável e para a prática de atividade física regular. Como Padez et al. (2004), nos apresentam num estudo divulgado pela Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, realizado entre outubro de 2002 e junho de 2003, citado por Pereira e Lopes (2012, p. 107), “Portugal é o segundo país europeu com maior prevalência de excesso de peso e obesidade em crianças, onde se concluiu que 31,5% das crianças portuguesas entre os sete e os nove anos têm excesso de peso ou obesidade.

Tendo assim presente este estudo, o número de obesos é relativamente maior nas áreas urbanas. Podemos referir, por conseguinte, que a obesidade encontra-se em vantagem nos grandes centros urbanos, visto que o poder económico e social das famílias é maior, assim como o consumo de alimentação e bebidas pouco saudáveis. Além disso, a diversidade de recursos de transportes dificulta a promoção de uma vida ativa. Ama et al. (2003), citados por Pereira e Lopes (2012), dizem-nos que:

a origem do excesso de peso, genericamente e especificamente, e da obesidade infantil está, certamente, associada a hábitos sociais, como o consumo de refrigerantes em vez de água, de *fast-food*, ao sedentarismo, ao recurso a transporte motorizado e a formas de entretenimento que não privilegiam o exercício físico (p. 108).

Visto que a obesidade é uma das doenças mais prevalentes no séc. XXI, deve-se desenvolver intervenções de combate à mesma, ações multidisciplinares e nunca esquecendo

que é fundamental sensibilizar cada pessoa que sofre desta doença. As influências sociais, culturais, económicas e ambientais, são fundamentais para o combate a esta epidemia. Isto porque, podemos aferir que o número de obesos tem sido crescente ao longo dos anos. Como refere Santos (2012):

os últimos dados da OMS a obesidade é mais do dobro do que era em 1980. Em 2008, 1.5 bilião de adultos estavam acima do peso, dos quais cerca de 500 milhões eram obesos (mais de 200 milhões de homens e quase 300 milhões de mulheres). Cerca de 65% da população do mundo vive em países onde o excesso de peso e a obesidade mata mais pessoas do que o baixo peso e em 2010 quase 43 milhões de crianças menores de cinco anos estavam acima do peso considerado adequado (p. 11).

Verificamos que o excesso de peso mata mais população do que o oposto e isto acontece porque não existe combate a esta doença, devido à ausência de protocolos de cuidados de saúde com vista à promoção de vida saudável. Deste modo, tornar-se-á difícil mudar esta realidade. Como se pode constatar através da figura 37, onde observamos a prevalência da obesidade na Europa que, segundo Sérgio et al. (2005):

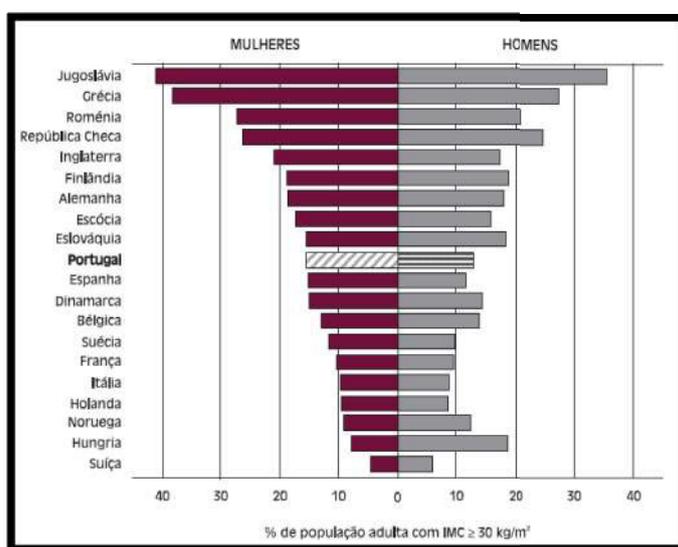


Figura 37: Prevalência da obesidade na Europa.⁸

em 1999 foi encontrada, na população da União Europeia com mais de 15 anos, uma prevalência da pré-obesidade de 41%. O aumento da obesidade em crianças e adolescentes é, também, cada vez mais preocupante. A prevalência da pré-obesidade e da obesidade na população portuguesa adulta tem sido avaliada através do Índice de Massa Corporal (IMC), com uma prevalência média de cerca de 34% para a pré-obesidade e de 12% para a obesidade, sendo de realçar a grande percentagem de homens com pré-obesidade e obesidade, em relação às mulheres (p. 7).

Constatamos assim, que nos países europeus encontra-se um crescente número de população obesa, constatando-se um número elevado no género feminino. Contudo o que mais nos preocupa é o crescimento gradual de cidadãos portugueses com excesso de gordura,

⁸ Fonte: <http://www.dgs.pt/areas-em-destaque/plano-nacional-de-saude/programas-nacionais/programa-nacional-de-combate-a-obesidade.aspx>

verificando-se em Portugal a tendência da Europa. A obesidade está a tornar-se um problema de saúde pública.

Na figura 38, pode-se encontrar a percentagem da população portuguesa (referente à década de 90) com pré-obesidade e obesidade, nos diferentes níveis de escolaridade.

Constatamos que a pré-obesidade tem valores mais altos que a obesidade, sendo que, estes são mais elevados ao nível da escolaridade básica e do ensino secundário.

	Nível de Escolaridade		
	Primário	Secundário	Superior
Pré-obesidade IMC 25-29,9	38,2 %	27,2 %	17,8 %
Obesidade IMC \geq 30	12,5 %	3,7 %	3 %

Figura 38: Percentagem da população portuguesa com pré-obesidade e obesidade, por nível de escolaridade.⁹

Contudo, esta doença, de cariz público, não afeta apenas adultos, mas começa a ser cada vez mais observada em idades pediátricas nos países desenvolvidos.

Os mesmos autores (*Ibid.*, p. 8), salientam “existem disparidades a nível regional quanto à prevalência da pré-obesidade e da obesidade. É de realçar o interior e centro do país, onde se verifica a maior prevalência de pré-obesidade, e Setúbal e Alentejo, onde se destaca a maior prevalência de obesidade”.

Neste sentido, na figura 39, pode-se observar a evolução da prevalência da pré-obesidade e da obesidade em jovens Portugueses. A pré-obesidade aumentou ao longo dos anos, mostrando-se em evidência na década de 90.

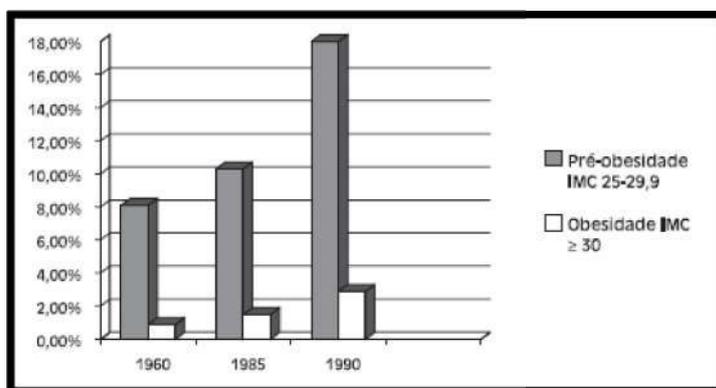


Figura 39: Evolução da prevalência da pré-obesidade e da obesidade em portugueses.¹⁰

⁹ Fonte: <http://www.dgs.pt/areas-em-destaque/plano-nacional-de-saude/programas-nacionais/programa-nacional-de-combate-a-obesidade.aspx>.

¹⁰ Fonte: <http://www.dgs.pt/areas-em-destaque/plano-nacional-de-saude/programas-nacionais/programa-nacional-de-combate-a-obesidade.aspx>.

Sabemos ainda, que através de dados já adquiridos pelo Programa Nacional Contra a Obesidade, estima-se que crianças, jovens e adultos com pré-obesidade têm com um IMC de 25-29,9 enquanto, que os mesmos com obesidade encontra-se com $IMC \geq 30$.

Os mesmos autores referem (*Ibid.*, p. 9), que “a pré-obesidade e a obesidade estão, assim, directamente relacionadas com um balanço energético positivo, resultante de um excesso de ingestão em relação aos gastos”. Observamos, portanto, através a evolução da prevalência da pré-obesidade e da obesidade que ao longo dos anos as crianças, jovens e adultos portugueses tornaram-se cada vez mais sedentários. Assim sendo, estes são apenas pré-obesos, mas passando rapidamente a obesos.

No entanto, como nos indicam ainda os mesmos autores. (*Ibid.*, p. 4), “a pré-obesidade e a obesidade constituem, portanto, importantes problemas de saúde pública em Portugal, exigindo uma estratégia concertada, que inclua promoção de hábitos alimentares saudáveis e de vida mais activa”. É fundamental que os educadores/professores e pais consigam terminar com o sedentarismo nas crianças, devendo promover hábitos saudáveis na alimentação e impulsionar a atividade física. Como nos indicam Padez et al. (2004), citados por Almeida (2010):

O contexto epidemiológico e alarmante, e as projecções estimam, em cerca de 4500 crianças do continente português, 33,7% das raparigas e 29,5% dos rapazes com excesso de peso ou obesidade, valor que é dos mais altos do continente europeu. É um facto que a dimensão deste problema coloca Portugal no 2º lugar de entre os países europeus com maior percentagem de crianças obesas entre os 7 e os 9 anos de idade (pp. 1-2).

A opção de produtos de reduzido valor nutricional, mas de elevada densidade calórica, ou seja, alimentos pobres em nutrientes e ricos em calorias são um grave problema para o crescimento da obesidade nas crianças, jovens e adultos.

2.1. Índice de Massa Corporal

O Índice de Massa Corporal (IMC) de uma forma rápida e simples permite ao indivíduo saber se tem baixo peso, peso normal ou peso excessivo. Como nos refere Santos (2012, p. 10), “de acordo com a OMS (WHO, 2011), o Índice de Massa Corporal (IMC) é um índice simples, usado para classificar excesso de peso e obesidade em adultos e é definido como o peso da pessoa em quilos dividido pelo quadrado da sua altura em metros (kg/m²)”. A OMS (2000), citado por Sérgio et al. (2005, p. 11), consideram que há excesso de peso quando:

o IMC ≥ 25 e que há obesidade quando o IMC ≥ 30 . Indica-nos também que a Obesidade se pode classificar em três classes de IMC.

- Classe I (IMC 30,0 – 34,9) Obesidade Moderada;
- Classe II (IMC 35,0 39,9) Obesidade Grave;
- Classe III (IMC $\geq 40,0$) Obesidade Mórbida.

Os fatores que determinam este desequilíbrio e que geraram a obesidade são fatores genéticos, metabólicos, ambientais e comportamentais. Conforme nos indicam os mesmos autores (*Ibid.*,p.11), “o diagnóstico de pré-obesidade e de obesidade faz-se através do cálculo do IMC, este mede a corpulência que determina a divisão do peso, em quilogramas pela altura e em metros elevado ao quadrado”. Apesar do IMC ser amais útil medida para identificar o excesso de peso e obesidade, deve ser considerado apenas como um guia porque pode não corresponder ao mesmo grau de gordura em crianças diferentes.

Segundo os mesmos autores (*Ibid.*), o valor do IMC em idade pediátrica, deve ser percentilado nos seguintes valores:

Valores de IMC iguais ou superiores ao percentil 85 e inferiores ao percentil 95 permitem fazer o diagnóstico da pré-obesidade; Valores de IMC iguais ou superiores ao percentil 95 permitem fazer o diagnóstico da obesidade”. Com sequentemente, é essencial que os pais estejam atentos aos valores de IMC que os seus filhos apresentam, uma vez que é através deste diagnóstico que podem ter consciências e os seus filhos estão em risco de serem pré-obesos ou obesos (p. 12).

Nas crianças e nos jovens não é possível definir criteriosamente se estes padecem de pré-obesidade ou obesidade, isto acontece devido ao facto das simultâneas mudanças no crescimento de ambos os sexos. Como é espectável, no adulto é possível definir com precisão a pré-obesidade e a obesidade. No texto “Como se diagnostica a obesidade?”, do *Portal da Saúde*

(2005)¹¹, “o diagnóstico de excesso de peso e de obesidade em função do IMC em crianças e adolescentes não é aplicável com as regras do adulto, devido às características dinâmicas dos processos de crescimento e de maturação que ocorrem durante a idade pediátrica”.

2.2. Tipologia, Morfológica e Comorbilidades

Quando nos referimos à tipologia morfológica de cada indivíduo, temos de salientar o aspeto fundamental que é a avaliação, ou seja a distribuição de gordura corporal. Como nos indicam Sérgio et al. (2005):

Quando o tecido adiposo se acumula na metade superior do corpo, sobretudo no abdómen, diz-se que a obesidade é andróide, abdominal ou visceral, sendo típica do homem obeso. Quando a gordura se distribui, sobretudo, na metade inferior do corpo, particularmente na região glútea e coxas, diz-se que é do tipo ginóide, sendo típica da mulher obesa(p. 12).

Podemos referir, que a obesidade visceral relaciona-se com dificuldades metabólicas, como por exemplo, diabetes tipo 2, doenças cardiovasculares, hipertensão arterial, entre outras.

Neste sentido, uma das causas de instabilidade da adiposidade corporal é a alimentação, ou seja, a ingestão excessiva de alimentos que, deste modo, vão gerar uma instabilidade corporal.

Com a dinâmica de vida atual vai perder-se o controlo da ingestão de alimentos saudáveis, o que leva, por vezes, ao exagero do consumo persistente de alimentos com excesso de gorduras. Não esqueçamos que quem tem uma alimentação desequilibrada tem longos períodos em jejum durante o dia. A fome ou o apetite aumentam e a pessoa acaba por ingerir mais alimentos de uma só vez.

¹¹ Fonte: <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/obesidade/comosediagnosticaaobesidade.htm>.

2.3. Causas e Consequências da Obesidade

Como se referiu anteriormente a obesidade é uma doença que constitui um importante fator de risco para o aparecimento, desenvolvimento e agravamento de outras doenças. Neste sentido, importa referir que a obesidade tem causas e também possui consequências.

Assim sendo, importa conhecer as suas causas e como esta se manifesta nas crianças e as suas consequências a curto e a longo prazo. Como observamos em “Causas e consequências da obesidade”, do *Portal da Saúde* (2005)¹²:

- Vida sedentária, quanto mais horas de televisão, jogos electrónicos ou jogos de computador, maior a prevalência de obesidade;- Zona de residência urbana - quanto mais urbanizada é a zona de residência maior é a prevalência de obesidade;- Grau de informação dos pais - quanto menor o grau de informação dos pais, maior a prevalência de obesidade;
- Factores genéticos - a presença de genes envolvidos no aumento do peso aumentam a susceptibilidade ao risco para desenvolver obesidade, quando o indivíduo é exposto a condições ambientais favorecedoras, o que significa que a obesidade tem tendência familiar;
- Gravidez e menopausa podem contribuir para o aumento do armazenamento da gordura na mulher com excesso de peso.

Como se constata, a família, os educadores e professores têm um papel primordial na prevenção da obesidade. Devem promover uma vida ativa e salutar, inculcando hábitos alimentares saudáveis e a prática constante de atividade física.

Tendo presente a informação de Tatiana Zanin sobre a obesidade (2013)¹³, as consequências da obesidade para o organismo das crianças, jovens e adultos são graves. Estas, incluem complicações como diabetes tipo 2. Para além disso as consequências da obesidade na infância e na adolescência são ainda mais graves, pois a criança ou adolescente encontram-se em fase de crescimento, e a obesidade pode afetar o seu desenvolvimento.

A obesidade tem consequências em termos socioeconómicos e psicossociais. Conduzem à discriminação educativa e social da criança, podendo levá-la a sofrer de isolamento social, de depressão e de perda de auto estima.

Face às consequências decorrentes da obesidade não é possível diligenciar um estilo de vida saudável. Neste âmbito a promoção da literacia tem um papel relevante.

Neste sentido, é de salientar que, segundo a Direção-Geral de Saúde (ME, 2012, p. 1), “Portugal era um dos poucos países Europeus que não dispunha de um programa nacional de alimentação, ou seja, um conjunto concertado e transversal de ações destinadas a garantir e

¹² Fonte: <http://www.portaldasauade.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/obesidade/causaseconsequenciasdaobesidade.htm>.

¹³ Fonte: <http://www.tuasaude.com/obesidade/>.

incentivar o acesso e o consumo de determinado tipo de alimentos tendo como objetivo a melhoria do estado e saúde da população”.

Como as causas e as consequências da obesidade devem ser combatidas por todos e em especial pelos educadores/professores, visto que têm como papel fundamental na educação das crianças é crucial que as instituições de educação promovam ações/projetos com vista à promoção da saúde.

No desenvolvimento desta área, durante o percurso na educação pré-escolar, o educador deve dar a importância devida à perspectiva de que o ser humano se constrói em interação social, sendo cada criança influenciada pelo meio que a rodeia. Como nos indicam as OCEPE (ME, 2009, pp. 51-52), “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode ou não pode fazer”.

Sendo as OCEPE um meio de orientação para cada educador, este não deve esquecer que a criança que entra na educação pré-escolar já é portadora de algumas concepções, as OCEPE (ME, 2009, p. 58), mencionam que “andar, transpor obstáculos, manipular objetos de forma mais ou menos precisa. (...) o desenvolvimento de cada criança deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar melhor o seu próprio corpo”.

O educador tem um papel fundamental na escolha dos temas/conteúdos a desenvolver durante as suas atividades, é fundamental que o mesmo conheça e potencie o facto de as crianças serem portadoras de conhecimentos prévios para este poder explorar e trabalhar mais a fundo as áreas relacionadas com a promoção da saúde.

O educador/professor deve ser o transmissor da importância da prática de atividade física as OCPE (ME, 2006, p. 35), “a actividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação”.

Por conseguinte, é fundamental que os docentes não se esqueçam da continuidade e da regularidade de atividade física adequada a cada nível de aprendizagem, sem descuidarem as aptidões dos mesmos. Efetivamente, toda esta atividade física deve ser de carácter lúdico, desenvolvida num ambiente pedagógico de exploração e descoberta de novas possibilidades. “a falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis”as OCPE (ME, 2006, p. 35).

2.4. Fatores de risco

Um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento da obesidade é a alimentação, ou seja, uma alimentação desequilibrada e desadequada. Outros fatores, são a família, a publicidade, o sedentarismo e a falta de descanso/sono.

2.4.1. A Alimentação

A alimentação é um processo essencial para o desenvolvimento das funções vitais de qualquer ser humano. Na infância devemos promover as crianças hábitos alimentares saudáveis, inculcando de forma gradual e duradoura. Como se refere no sítio *Alimentação Saudável* da DGS (2015)¹⁴, “a Dieta Mediterrânica é um património cultural, histórico, social, territorial e ambiental que tem sido transmitido de geração em geração durante séculos e que está intimamente ligado ao estilo de vida dos povos do Mediterrâneo”.

Como sabemos a cultura mediterrânea faz parte da nossa tradição, e verificamos isso através do clima, da geografia, da economia, da cultura e da forma de vida dos portugueses. No entanto, a dieta mediterrânea e os seus benefícios estão a cair em desuso pela população portuguesa. Segundo Martins (2005), citado por Pereira e Lopes (2012, p.108), “essa dieta, bem mais saudável, pela utilização do peixe, da fruta e dos legumes está a ser substituída por outros alimentos prejudiciais”.

Depreendemos que a alimentação saudável é fundamental no crescimento de cada ser humano, como refere Nunes & Breda (s/d, p. 8), é “uma necessidade fundamental do ser humano, a alimentação é um dos factores do ambiente que mais afecta a saúde. Somos o que comemos”. No entanto, não basta ter acesso a bens alimentares, é preciso saber fazer uma alimentação saudável, pelo que a educação alimentar desempenha um papel primordial.

O educador e o professor são essenciais para a aquisição de hábitos alimentares saudáveis na vida da criança. Estes devem igualmente desenvolver estímulos e afetividade com a atividade física pois a alimentação e a atividade física estão inter-relacionadas. Segundo o *site Alimentação Saudável* da DGS (2015),¹⁵ “a Dieta Mediterrânea, Património Imaterial da Humanidade pela UNESCO, é considerada a par da prática de atividade física regular, provavelmente, a melhor forma conhecida de ter mais anos com saúde, sem esquecer o prazer da mesa e o bem-estar que dela decorre”. Proporcionar atividades diferentes e inovadoras, quer no âmbito da atividade física quer na alimentação, é o primeiro passo para estimular e

¹⁴Fonte: <http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/biblioteca/dieta-mediterranica/>.

¹⁵*Idem*.

desenvolver novos gostos e hábitos para uma vida mais saudável. O comportamento alimentar das crianças e das comunidades onde estão inseridos deve ser trabalhada e debatida desde a educação pré-escolar. Há que referir que o tipo de alimentos, a sua preparação e as consequentes refeições devem ser adequados às condições e necessidades de cada criança, tendo em consideração a idade, o género e o grau de atividade física desejável.

Segundo Nunes & Breda (s/d, p.11), os objetivos da Educação Alimentar de Crianças em Idade Pré-Escolar são:

- Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;
- Encorajar a aceitação da necessidade de uma alimentação saudável e diversificada;
- Promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde;
- Promover o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis.

Ao longo da idade pré-escolar (dos 3 aos 6 anos) verificamos um desenvolvimento das crianças. Ainda segundo os mesmos autores (*Ibid.*, p. 15), “verifica-se um crescimento acentuado, a qualidade da alimentação é determinante, para a maturação orgânica e a saúde física e psicossocial”.

Podemos referir que os primeiros anos de vida das crianças são particularmente importantes, e essenciais para criar hábitos saudáveis, citando novamente os mesmos autores (*Ibid.*, pp. 15-16), “é durante estes, que muitos comportamentos relacionados com a alimentação se adquirem e muitos erros alimentares do adulto se inicia, ou seja, o excesso de ingestão de doces e gorduras, acompanhado por um défice de ingestão de hortaliças, legumes e frutos”. Portanto, depreendemos que este período é vital para o início de uma educação alimentar cuidada.

Neste momento existe um novo guia alimentar, que foi lançado por pesquisadores da Escola de Saúde Pública da Universidade de Harvard, que nos assevera tornar-se num substituto da tradicional pirâmide alimentar. Denomina-se de Healthy Eating Plate (HEP) (figura 40),

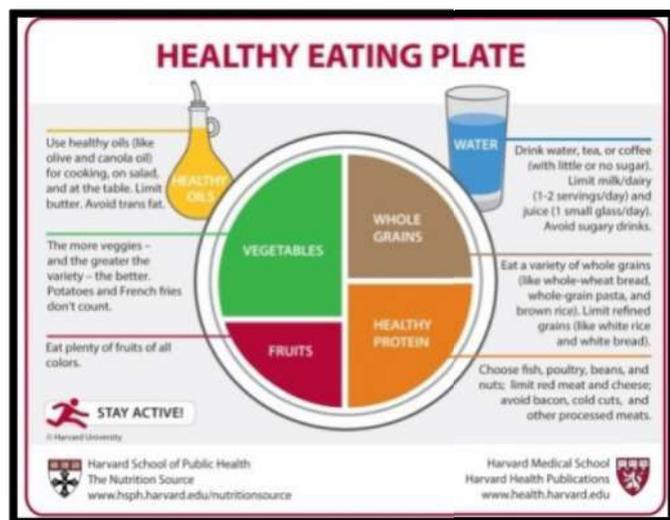


Figura 40: Health Eating Plate.¹⁶

¹⁶ Fonte: <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/pesquisadores-de-harvard-lancam-novo-guia-alimentar/>.

e é simples e fácil de entender, pois o HEP consiste num modelo visual onde verificamos quais são as melhores opções de tornar uma refeição saudável.

Walter Willett, professor de Epidemiologia e Nutrição da Universidade de Harvard¹⁷, refere que, "O HEP é baseado nas melhores evidências científicas disponíveis e fornece aos consumidores as informações que eles precisam para fazer escolhas que podem afetar profundamente sua saúde e bem estar". O HEP é um novo guia alimentar que podemos seguir e onde encontramos com clareza como é constituído um prato saudável.

Em primeiro lugar, observamos que se encontra dividido em quatro partes, sendo que a maior corresponde às vitaminas. Com efeito, a ingestão em abundância de uma alimentação rica em vegetais, como os legumes e as verduras, pode evitar doenças provocadas pela falta de nutrientes. Nesta metade do "prato" também é referenciada a fruta, sendo fundamental a ingestão diariamente.

Em relação ao outro lado do prato, este também se encontra dividido em duas partes, os cereais e as proteínas. A maior dessas partes corresponde aos cereais integrais, cuja ingestão é essencial para uma alimentação saudável e para a diminuição de doenças cardíacas. A outra parte é ocupada pelas proteínas, como o peixe, as aves, os feijões, os frutos secos que são indispensáveis na alimentação diária de cada ser humano.

Simultaneamente, é proposta ainda a utilização preferencial de óleos vegetais, ou seja, aqueles que não são portadores de gorduras saturadas. A água é considerada como fundamental para a vida, por isso encontra-se em evidência, já que deve ser ingerida com frequência.

Por último, este novo guia alimentar ainda comporta a vida ativa, facto que até então não tinha sido conjugado na pirâmide nem na roda dos alimentos.

É de salientar que segundo Welsh (1992), citado por Philippiet al. (1999, p. 66), "tem-se procurado uma forma gráfica de distribuição dos alimentos para uma melhor compreensão por parte da população, ou seja, fazer com que haja o consumo de vários alimentos e em quantidade suficiente para que juntos componham uma dieta adequada nutricionalmente".

A intenção desta proposta é elaborar um prato colorido, variado e saudável. O importante deste prato é o equilíbrio, a variedade e a moderação. É fundamental que as crianças desenvolvam atividades lúdico-didáticas com temáticas relacionadas, neste caso com o prato da alimentação saudável, podendo, assim, adquirir conhecimentos e aprendizagens diferentes mas essenciais. Assim sendo, a criança enriquece os seus conhecimentos e enceta a apropriação de concepções corretas sobre a alimentação e a prática de vida ativa.

¹⁷Fonte: <http://www.tuasaude.com/obesidade/>.

Sequentemente depois de termos abordado este fator de risco para a saúde, não nos podemos esquecer do papel dos pais na prevenção da obesidade infantil, dado tratar-se de mais um ponto-chave no desenvolvimento das crianças.

Importa, portanto, referir que é em casa que, as crianças desenvolvem os seus hábitos alimentares e de vida ativa, visto que imitam e seguem as rotinas dos seus progenitores. A família constitui uma influência considerável no comportamento das crianças. Neste âmbito Precioso e Silva (2004), referem-nos um estudo desenvolvido com a temática educação alimentar com um grupo de crianças do Norte de Portugal, a frequentar o 2º ciclo tem um efeito significativo na adoção de hábitos alimentares saudáveis. Concluíram ainda ser fundamental a participação e o envolvimento dos pais na educação alimentar. Refere-se igualmente existirem alguns fatores limitantes à eficácia da escola tais como a promoção de atividade física, bem como a fraca participação do setor da saúde, ausência de cursos de formação para docentes na área da saúde, a falta de tempo para desenvolver a implementação de projetos de educação para a saúde e, por fim, enfatiza-se, o envolvimento dos pais nas decisões.

Segundo WHO (1998), citado por Precioso e Silva (2004, p. 89) “é recomendado a criação de escolas promotoras de Saúde e o empenhamento destas na promoção de uma alimentação saudável e na educação alimentar dos alunos”. É fundamental que as crianças e jovens trabalhem a temática da alimentação saudável nos jardins de infância/escolas. Na idade escolar, tal como nas outras fases de desenvolvimento de cada criança, a alimentação saudável é um dos fatores determinantes para o adequado crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde das crianças. Como nos refere Odgen (2003), citado por Sousa (2009, p. 4), “o consumo de alimentos nesta fase deverá ser adequado às necessidades das crianças, e deverá incluir os diferentes nutrientes pertencentes aos grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas dos alimentos”.

2.4.2. A Família

Neste contexto de fatores de risco é pertinente desenvolver o valor que a família ocupa na vida das crianças, pois é a base sólida de transmissão de valores e conhecimentos para qualquer criança. O envolvimento da família na prevenção e no tratamento da obesidade é fundamental. Segundo Satrik et al. (2005), citados por Sousa (2009, p.7), “as preferências alimentares são factores determinantes do comportamento alimentar das crianças”.

O estilo alimentar dos pais dá-nos indicações sobre que o tipo de alimentação dos seus filhos. A criança tende a desenvolver comportamentos semelhantes aos dos seus familiares. Segundo Abreu (2010):

A família têm um grande impacto no desenvolvimento de comportamentos alimentares saudáveis e na prática de atividade física regular, consequentemente na adequação do peso ideal da criança. Nem todos os pais têm a noção do excesso de peso dos seus filhos é fundamental que se estabeleça uma barreira para que a criança atinja o seu peso saudável (p. VII).

O grande impacto familiar no comportamento alimentar infantil é designado de modelagem parental, isto é, a tendência que a criança tem em desenvolver comportamentos semelhantes aos dos seus familiares. Assim, é essencial que os pais e os filhos façam as refeições conjuntas, pois trata-se de um momento familiar importante, onde as crianças podem observar o tipo de alimentação da sua família. Se a sua família tiver uma alimentação saudável, as crianças vão tomá-la como rotina. Pelo contrário, se a criança não vê os seus pais, irmãos ou até mesmo os avós a ter uma alimentação saudável, ela tentará seguir essas rotinas.

Não nos esqueçamos que as aquisições de práticas alimentares saudáveis na infância são determinantes na saúde das crianças e, posteriormente, na sua saúde enquanto adultos. A alimentação saudável é composta por objetivos, como preconizam Candeias et al. (2005):

a alimentação saudável assegura a organismo; contribui para a manutenção do nosso estado de saúde físico e mental; desempenha um papel fundamental na prevenção de certas doenças (exemplo: obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes) e contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes (p. 5).

A promoção dos hábitos alimentares saudáveis deve ter início no contexto familiar e continuar no contexto escolar. Sendo salientado por Calero (1998), citado por Sousa (2009, p. 9), “devem ser desenvolvidas competências pessoais/sociais, que possibilitem o incremento de comportamentos em relação a alimentação saudável nestes meios”.

Os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta. Contudo é de ressaltar que o tratamento da obesidade infantil deve

ser baseado na aquisição de hábitos saudáveis, devendo ser abordadas as componentes da alimentação saudável da atividade física e necessário as da mudança comportamental.

Como nos refere Abreu (2010, p. VIII), “a influência da família nos comportamentos alimentares da criança, é amplamente recomendada uma intervenção de base familiar, sendo dado especial enfoque à mudança comportamental de toda a família”.

Toda a família e os meios envolventes devem participar no processo de educação alimentar, para que, deste modo as crianças adquiram hábitos alimentares saudáveis.

Neste contexto, Vallee Euclides (2007) fazem uma revisão de alguns aspetos abordados na literatura nos últimos dez anos, sobre alguns fatores que podem interferir na formação dos hábitos alimentares na infância durante o período de alimentação materna, mista e escolar. Os fatores foram divididos, por estes autores, em dois grupos: fatores fisiológicos e fatores ambientais. Os primeiros envolvem o hábito alimentar, as experiências intra-uterinas, a rejeição de alimentos novos, e por fim, o leite materno. Já os fatores ambientais foram subdivididos em alimentação dos pais, comportamento do cuidador, condições socioeconómicas, influência da televisão e alimentação em grupo. Podemos constatar que a formação de hábitos alimentares iniciam-se desde a gestação e amamentação e, por isso, as crianças devem ser expostas aos diferentes alimentos para facilitar a sua aceitação. A influência dos pais bem como de outros cuidadores na alimentação das crianças não está só relacionada com as atitudes tomadas, mas também pelos exemplos expostos. Por exemplo, assistir a programas televisivos influencia bastante os hábitos das crianças.

Efetivamente a influência do cuidador é o que mais se destaca nos fatores ambientais e que mais influenciam na atuação dos fatores fisiológicos. Estudos em países em desenvolvimento demonstram uma acentuada influência das condições económicas sobre a oferta de alimentos às crianças o que condiciona terrivelmente os seus hábitos alimentares.

Estes autores referem ainda que a alimentação em grupo, como no jardim de infância, favorece a modificação de hábitos alimentares, por facilitar a aceitação de novos alimentos. Então a implementação de programas de educação nutricional irá promover uma melhoria na qualidade de vida das crianças.

Nesta sequência, verifica-se que é grande a variedade de fatores relacionados com a formação dos hábitos alimentares da criança. Por último, estes autores reiteram ainda a ideia que a alimentação dos pais costuma ser decisiva para a formação de hábitos alimentares na infância.

2.4.3. A Publicidade

Podemos referir que cada vez mais a população vive num mundo consumista. Onde o tempo disponibilizado a ver televisão, a aceder à internet, preenche cada vez mais uma parte do dia-a-dia das pessoas. A realidade é que tudo aquilo que acontece é transmitido pelos *mass media*. Em grande parte pela publicidade, sendo este um meio de comunicação de carácter persuasivo. Concomitantemente, Mendes e Fernandes (2004), citados por Pereira e Lopes (2012):

Referem que nas últimas décadas a atividade física das crianças e adolescentes tem diminuído, enquanto o uso excessivo da televisão, computador e jogos tem aumentado e é apontado como um fator responsável pela obesidade infantil, através de dois mecanismos: diminuição do gasto energético pela substituição de atividade física pela televisão e aumento da ingestão alimentar durante a observação ou por estímulo da publicidade alimentar (p. 110).

A comunicação social desempenha funções de lazer, formação e informação. Hoje em dia, a sociedade tem na televisão e na internet, um acesso facilitador a novos saberes. Estes recursos tecnológicos são a companhia diária para muitas crianças e adolescentes.

Assim, estes também têm um papel crucial no processo psicossocial da formação de qualquer criança ou adolescente. Como nos refere Wilbur Schramm (s/d), citado por Pinto (2000, p. 36), “para compreendermos melhor o impacto da televisão e os seus efeitos sobre as crianças temos que nos preocupar com o que as crianças fazem com a televisão e não com o que a televisão faz às crianças”.

Os autores Roldão e Serra (2010) constataram que o número total de *spots* publicitários transmitidos durante a programação infantil, nos três canais generalistas televisivos portugueses, era semelhante. Concluindo que os produtos alimentares que as crianças em idade pré-escolar consumiram nos respetivos lanches, eram os produtos mais vistos pela publicidade.

Os pais e destas crianças mostram preferência pelos “desenhos animados” e pelos “programas para os mais novos”. Visto que é durante estes programas que os canais televisivos transmitem os anúncios publicitários mais direcionados a esta faixa etária, estas crianças interiorizam as mensagens transmitidas, pois as cores, os sons, e as imagens são apelativas e motivadoras a estes consumos. Aliás, segundo este estudo, os pais reconhecem a influência da publicidade nas crianças, pois o desejo por determinado produto somente aparece após o visionamento do anúncio publicitário, sendo que esse desejo se torna mais evidente quando se faz referência a um qualquer prémio ou brinde.

As crianças de idade precoce ainda não são capazes de descodificar os conteúdos publicitários que influenciam o seu padrão de consumo, pois esta descodificação é

dificultado pelo uso de personagens populares, jogos, prêmios e outras fantasias que alimentam o imaginário infantil. Como menciona Kapferer (s/d, p. 5), “as crianças conhecem produtos, identificam slogans, marcas e fazem escolhas influenciadas pela publicidade televisiva”.

O meio televisivo, e em particular a publicidade transmitida pelos canais televisivos exercem uma forte influência sobre as solicitações alimentares junto dos seus pais.

Como é referido por Lurçat (1995, p.13), “a existência generalizada da televisão constitui em si mesma um fenómeno social, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender”.

2.4.4. O Sedentarismo

O sedentarismo é caracterizado e está associado ao ganho de peso das crianças, ou seja, a falta de atividade física é um dos principais fatores que leva à obesidade infantil. Este pode ser considerado um problema visto que as crianças hoje em dia passam mais tempo a ver televisão, a jogar videojogos ou até mesmo na internet, do que a fazer atividade física.

É fundamental que as crianças criem interesse e movimentação para a prática de atividade física e assim, poderem sentir-se ativos e saudáveis. Os pais e os educadores/professores deveram reorganizar o seu tempo e as suas práticas promovendo regularmente a prática de atividade física para que as crianças sejam autónomas e motivadas para a sua prática.

Como refere Teixeira (2005), citado por Santos (2012, p. 31), “a adoção de exercício físico é importante para o processo de controlo de peso, particularmente para o sucesso a longo prazo”. Os comportamentos saudáveis devem ter início logo na infância, devendo promover-se, nesta fase um estilo de vida ativo. Para tal, é importante deixar que a criança brinque à sua vontade, tanto nos espaços exteriores como interiores, deixando-as ser ativas e dinâmicas.

Segundo a Divisão de Comunicação e Relações Públicas (2009, p. 7), “o corpo humano foi concebido para se movimentar e como tal necessita de actividade física regular com vista ao seu funcionamento óptimo e de forma a evitar doenças”. Podemos, então, salientar que deverá existir preocupação com a prática regular de atividade física.

Os autores Campos et al. (2007), num estudo desenvolvido com crianças do 1º CEB com idades compreendidas dos 6 aos 9 anos constataram que o ambiente escolar influencia o aumento de peso da criança, isto porque nos bares escolares existe a facilidade em adquirir alimentos densamente calóricos. Mas a rejeição da criança obesa, pelos colegas, é também preocupante, pois implica uma menor participação, por exemplo, em jogos lúdicos como

tal, uma menor prática de atividade física, que fornecem o desenvolvimento e manutenção do excesso de gordura corporal.

Este estudo conclui que as crianças do sexo masculino possuíam valores de IMC superiores às crianças do sexo feminino, e que as crianças que praticam educação física em contexto escolar apresentavam valores de IMC mais baixos relativamente àquelas que a não praticavam. Verificou-se ainda que as crianças que praticam atividade física fora do âmbito escolar apresentam valores de IMC mais baixos relativamente àquelas que não a praticam. Constatou-se também que as crianças que despendem mais tempo com a televisão apresentam valores de IMC mais elevados em detrimento daquelas que gastam menos horas nessa atividade.

2.4.5. O Descanso/Sono

O sono é uma das necessidades fisiológicas do ser humano. Dormir é o descanso mental e físico do funcionamento do cérebro, podemos ainda salientar que é a suspensão de atividade e renovação de atividade.

Segundo Cronfli (2002, p. 1), “durante o sono ocorrem vários processos metabólicos que, se alterados, podem afetar o equilíbrio de todo o organismo a curto, médio e, mesmo, a longo prazo”. As crianças devem descansar, para poderem ter desempenho e motivação para estar no jardim de infância/escola e conseguirem participar nas atividades educativas. Se estas não descansarem o seu desempenho é muito pouco rentável na realização das atividades escolares.

Efetivamente existem diferentes variáveis que influenciam esse momento, tais como o clima, a cultura, o ambiente, a alimentação, o estado de saúde e os diferentes períodos de desenvolvimento. Cada ser humano tem as suas necessidades de horas de descanso, conforme indica Cronfli (2002, p. 3), “a necessidade seja uma característica individual, a média da população adulta necessita de 7 a 8 horas de sono diárias. Falando em crianças, é especialmente importante que seja respeitado um período de 9 a 11 horas de sono”. Como nos refere Chokroverty (2010), citado por Januário (2012, p. 3), o sono é um estado fisiológico normal, complementar ao de vigília, caracterizado pela supressão temporária da actividade perceptiva e da motricidade voluntária”. O sono tem o papel reabilitador na criança”. Um estudo realizado por, Mendes et al. (2004), citados pelo mesmo autor (*Ibid.*), abrangendo crianças dos 5 aos 10 anos:

Indicou que 89% das crianças portuguesas dormem um número de horas de sono nocturno adequado. Deitam-se sensivelmente entre as 21 e 22 horas e acordam entre as 7 e as 8 horas, sendo que 77% das crianças é acordada pelos e 20% acordam espontaneamente, apenas 3% destas crianças recorre ao uso do despertador (p. 12).

Neste sentido é fundamental que os pais promovam rotinas nas crianças desde a idade precoce para que estas tenham hábitos e práticas saudáveis.

No sítio do Programa *Harvard Medical School* Portugal a professora Isabel Loureiro (2011)¹⁸, indica-nos que o sono é como uma necessidade vital para todos e refere que acontecem muitas atividades importantes no organismo de cada um de nós, durante o mesmo. Com efeito, dormir é essencial, para o desenvolvimento do cérebro e do corpo. Aliás, é uma das razões porque as crianças mais pequenas passam tantas horas a descansar.

As crianças, os adultos que não descansam as horas necessárias, podem desenvolver consequências graves para a sua saúde, como, por exemplo, a obesidade menor resistência às doenças, problemas de comportamento, hiperatividade, impulsividade e a desatenção. Assim sendo, é importante conhecer as necessidades habituais de sono de cada uma para garantir o desenvolvimento saudável das crianças.

De um modo geral, as crianças precisam de dormir o suficiente, de acordo com o número de horas de sono recomendadas para cada etapa para assim, organizamos as rotinas e os horários, como a hora de deitar.

Não nos esqueçamos que as necessidades de sono das crianças variam durante os primeiros anos de vida.

Segundo a professora Isabel Loureiro, as crianças de meses devem dormir 10,5 a 18 horas durante todo o dia. As crianças de 3 a 12 meses são aconselhadas a descansar 12 ou mais horas por dia, as crianças de 1 a 3 anos de idade devem dormir 12 a 14 horas por dia, por fim as crianças de 3 a 5 anos podem dormir 11 a 13 horas durante a noite.

Na verdade, cada criança é uma criança e as necessidades de sono podem variar bastante, dependendo do seu corpo e das suas atividades diárias. Os pais são essenciais no desenvolvimento e na percepção das atitudes da criança, ou seja, se esta descansa o suficiente e se não manifesta sinais de falta de descanso, como estar frequentemente irritada ou agitada ou adormecer quando entra no carro mesmo que a deslocação seja pequena. É durante o sono que é libertada, pela glândula pineal, a hormona melatonina. Esta hormona tem um papel fundamental na regulação do sono e uma interferência muito importante na eficiência do mecanismo de defesa imunológico.

Como nos indicam Neto e Castro (2008, p. 7), “A hipótese mais aceita é que a Melanina induz o sono através da redução da temperatura corporal, provavelmente por meio de sua ação

¹⁸Fonte: <https://hmsportugal.wordpress.com/2011/12/15/dormir-bem-para-um-crescimento-saudavel/>

nos seus receptores existentes em vasos sanguíneos periféricos, resultando em vasodilatação e consequente atividade dos centros do sono do hipotálamo”.

2.5. A Escola

A etapa escolar é um período de grande desenvolvimento das crianças, onde estas se encontram envolvidas em diferentes e diversos contextos que lhes possibilitam a aquisição e aprendizagem de novas competências.

A escola é o local privilegiado de interação para qualquer criança, onde pequenas mudanças ao nível da alimentação e da atividade física podem contribuir para travar o aumento da obesidade e desenvolver estilos de vida saudáveis. Como nos indica Martins (2005), sendo referido por Pereira e Lopes (2012, p. 109), “é preciso regulamentar e implementar legislação sobre o funcionamento das cantinas escolares. Algumas já começaram a adoptar práticas mais saudáveis de fornecimento alimentar aos alunos”.

Efetivamente, a escola é referenciada como o local mais adequado para as intervenções relacionadas com a saúde, já que é o local mais acessível para crianças e adolescentes.

Segundo Sperandio et al. (2008, p. 12), “a educação física tem por objetivo promover o bem-estar e a qualidade de vida, contribuindo para a melhoria dos aspectos físicos, da auto-estima e da integração dos indivíduos no ambiente e na comunidade onde vivem”.

A escola é a porta de entrada para encorajar o aumento da atividade física, como nos preconizam a WHO, UNESCO e a UNICEF (1992):

Definem a Educação para a saúde nas Escolas como um conjunto de, oportunidades educativas a favor da saúde, tanto dentro como fora da escola que actuam para harmonizar as mensagens de saúde provenientes de diversas fontes que afectam os alunos e capacitam as crianças e jovens a agirem a favor de uma vida sã e de melhores condições de saúde (pp. 8-16).

Todos os países da União Europeia, como refere a Direção Geral da Saúde (DGS) adotaram orientações de alimentação saudável nas escolas, embora as orientações variem consideravelmente de país para país.

Educar para, uma alimentação saudável na infância fomenta hábitos positivos para uma boa saúde, e proporciona também as bases para estes comportamentos serem permanentes.

Segundo Andrade (1995), citado por Sousa (2009, p. 1), “a educação para a saúde pode ser definida como um facilitador de aquisição de capacidades, competências e comportamentos conducentes a um estilo de vida saudável”.

Educar para promover a mudança social valorizando as práticas saudáveis. Segundo Pasini (1994), citado por Loureiro (2004):

Qualquer intervenção num campo específico, como a educação alimentar, não pode restringir-se à comida e muito menos a nutrientes. A forma como cada um come reflecte a forma como cada um controla os seus instintos, cuida de si e a sua disponibilidade para partilhar com os outros (p. 46).

Importa referir que educar as crianças e os jovens no sentido da valoração de práticas saudáveis/ estilos de vida saudáveis é uma responsabilidade social.

Os estudos de Yokota et al. (2010) referem que a presença da equipa de nutricionistas na escola e a capacitação dos docentes contribuíram para a transmissão de conhecimentos nutricionais. Constataram que a realização de palestras e de outras atividades pedagógicas na comunidade escolar para professores, sobre a educação nutricional, foi consideravelmente útil.

Estes autores referem ainda que não se deve esquecer que na promoção de práticas alimentares saudáveis, o nutricionista é o responsável pela intermediação entre os saberes, possuindo um papel determinante no processo de implementação de hábitos alimentares saudáveis na escola.

3. Prevenção da Obesidade

Para a prevenção da obesidade temos de ter em conta diversos fatores mas principalmente reconhecer que não existem crianças iguais. Como nos referem Fitzgibbon e Kirchenbaum (1990), citados por Santos (2012, p. 13), “as diferenças psicológicas, biológicas e ambientais entre as crianças obesas são diferentes para que o tratamento seja eficaz”. Podemos definir inúmeros benefícios relativos à perda de peso, mas o mais importante de todos será uma melhor qualidade de vida. Contudo, Sérgio et al. (2005, p. 14) “identificam que as pequenas perdas de peso definidas como perdas de 5 a 10% do peso inicial, melhoram o controlo glicémico, e reduzem a tensão arterial e os níveis de colesterol. Há, igualmente, benefícios na dificuldade respiratória”. Indivíduos com obesidade Classe III (IMC $\geq 40,0$) conseguem perdas de peso de 20 a 30 kg e os benefícios são substanciais, com a redução da tensão arterial e na melhoria de níveis glicémicos. Por conseguinte, os tratamentos são fundamentais para a prevenção e combate da obesidade.

No entanto, como referem Teixeira et al. (2005), citados por Santos (2012, p. 13), “nenhum tratamento é eficaz para todos, pelo que se torna necessária uma melhor adequação das características dos tratamentos às necessidades dos pacientes”.

4. Problemática e Objetivos do Estudo

Tendo por base o exposto anteriormente, estabelecemos a seguinte problemática de estudo: Quais as percepções de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 7 anos, bem como dos seus educadores/professores e pais, sobre alguns dos fatores de risco para o desenvolvimento da obesidade?

Para darmos resposta à nossa problemática definimos como objetivos deste estudo:

(A) Conhecer as percepções sobre: as práticas desenvolvidas pelo educador de infância e pelo professor titular de turma em relação à:

Prevenção da obesidade infantil;

(B) Conhecer a percepção do educador e do professor sobre as causas da obesidade infantil;

(C) Conhecer a percepção do educador e do professor sobre a importância de ensinar às suas crianças as causas da obesidade,

(D) Conhecer quais as percepções das crianças em relação:

(i) Aos seus hábitos de atividade física e desporto, nomeadamente:

- Frequência com que brincam;
- Brincadeira preferida no jardim de infância e na escola do 1º CEB;
- Local onde preferem brincar jardim de infância/escola;
- Local onde preferem brincar em casa;
- Gosto pela prática desportiva;
- Desporto favorito;
- Frequência da prática de desporto semanal;
- Frequência da prática de atividade física semanal.

(ii) À realização de alimentação saudável, nomeadamente:

- Preferências alimentares.

(iii) Horas de descanso/sono.

(iv) Aos programas televisivos, nomeadamente:

- Gosto por assistir a programas televisivos;
- Programas televisivos preferidos.

(E) Conhecer as percepções das crianças e dos pais em relação à doença obesidade.

(F) Conhecer as percepções dos pais em relação às preferências/hábitos dos seus filhos, nomeadamente:

- Constituição das refeições;
- Aquisição de produtos alimentares;
- Constituição do lanche;
- Horas de descanso/sono;
- Promoção de atividade física.

5. Metodologia

O nosso estudo enquadra-se em termos metodológicos nos estudos de caso. Estes estudam uma dada entidade em contexto real e utilizam fontes diversas de evidência como entrevistas, observações entre outros (Yin, 1984). Um estudo de caso pode ter diversas finalidades. Estes podem ser comparativos, cronológicos, descritivos e analíticos. Mas, um trabalho de investigação pode ser apenas um estudo de caso essencialmente exploratório, constituindo este um meio de obtenção de informação preliminar sobre uma problemática/objetivo com interesse. É neste âmbito que se insere o nosso estudo.

A recolha da informação neste estudo privilegiou a utilização da técnica empírica do inquérito por questionário.

Os questionários aplicados foram construídos de raiz. Segundo Gil (2008, p. 121), “podem ser definidos como uma técnica de investigação social composta de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre o conhecimento de valores, interesses (...) de comportamentos presentes ou passados”.

O questionário é útil quando o investigador quer recolher informação sobre um determinado tema e aplica-o no público-alvo através de questionário. Este pode ser composto por um grande ou pequeno número de questões. Como nos refere Gil (2008, p. 121), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas irão proporcionar dados ao pesquisador para descrever as características da população pesquisada”.

O questionário foi construído por questões fechadas e respostas abertas, fazendo com que o sujeito tenha uma maior liberdade de resposta e esta possa ser redigida pelo próprio. Para a sua aplicação foi solicitada a autorização ao Diretor do Agrupamento de Escolas do concelho de Oliveira do Hospital. O preenchimento dos questionários referentes às crianças do jardim de infância tiveram a nossa colaboração. Refira-se que foi solicitada a autorização aos pais para o preenchimento e recolha da informação solicitada nos questionários.

Foi-lhes explicado os objetivos do estudo a realizar.

No sentido de organizar e interpretar toda a informação recolhida através dos questionários desenvolveu-se uma análise descritiva. Para a apresentação dos resultados foi utilizado o programa Microsoft Office Excel 2007.

5.1 Amostra

No presente estudo, utilizou-se uma amostra não probabilística, referida como amostra por conveniência pensada. Este estudo abrangeu um grupo/turma de crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, a educadora e a professora da turma. É de referir que segundo Bacelar (1999), citado por Alves (2005, p. 6), “a aleatoriedade não “garante” que a amostra a obter seja representativa, garante apenas que existe uma probabilidade significativa e elevada de que a amostra possua esse qualificativo”. Este estudo de caso envolveu: (a) um grupo de crianças da sala dos 4 e 5 anos do jardim de infância do concelho de Oliveira do Hospital que é constituído por 6 crianças, 5 crianças do sexo feminino e 1 criança do sexo masculino; (b) um grupo de 18 crianças, 10 crianças do género masculino e 8 crianças do género feminino do 1º CEB (dos 6 aos 7 anos) do 1º ano da turma do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Oliveira do Hospital, (c) os respetivos pais e ainda a educadora de infância e professora do 1º CEB. No total, temos uma amostra de 43 inquiridos.

Em termos do desenvolvimento cognitivo, as crianças do estudo, encontram-se no estágio Pré-operatório (idades entre os 2 e os 7 anos). As crianças que se encontram neste estágio desenvolvem pensamentos intuitivos e fundamentais para o seu crescimento. Segundo Piaget (s/d), citado por Lima (2004):

inicialmente neste estágio apresenta-se a função simbólica sendo esta a capacidade de representação mental e de simbolismo nas crianças.

O egocentrismo intelectual nesta idade representa um fator pertinente no crescimento da criança, visto que estas acham que o mundo foi criado para si, não é capaz de perceber o ponto de vista da outra criança ou do adulto.

O animismo, o egocentrismo prolonga-se aos objetos e outros seres vivos, aos quais a criança atribui intenções, pensamentos, emoções e comportamentos próprios do ser humano.

O pensamento mágico é a base do sonho e do desejo de cada criança neste estágio de desenvolvimento. A mesma consegue dar explicações com base nos seus desejos e imaginações, sem ter em conta questões lógicas (pp. 164-165).

As crianças neste estágio de desenvolvimento interessam-se por resultados práticos, a sua percepção momentânea é encarada como verdade absoluta, sem perceber que podem existir outros pontos de vista, privilegiando as suas percepções subjetivas e desprezando as relações objetivas do outro. Não percebem as diferenças entre as mudanças reais e aparentes, portanto, respondem com base na aparência, acreditando que é verdade.

Este estudo desenvolveu-se no Agrupamento de escolas de Oliveira do Hospital, mais precisamente na Escola Básica Integrada da Cordinha sendo esta sede de Agrupamento. Esta localiza-se na zona norte de Oliveira do Hospital.

Estas instituições encontram-se inseridas no meio rural onde prevalece a criação de gado, principalmente ovino. Constituído uma região com grande produção de leite e queijo. Existem ainda algumas indústrias ligadas à madeira.¹⁹

6. Resultados e Discussão

A Instituição onde foi realizado este estudo de caso, desenvolve atividades com vista à prevenção da obesidade. A DGS caracteriza a obesidade como doença crónica (2011) e refere:

importa salientar que, para além do sedentarismo, a alimentação inadequada, que obrigam a uma especial atenção à sua efectiva prevenção, detecção e correcção, não apenas no que diz respeito às acções que evitam a perda da saúde mas, também, todos os cuidados que promovem a sua recuperação²⁰.

Nesta sequência é fundamental tratar o problema, mas nunca esquecendo que é pelos cuidados e pela prevenção que este problema de saúde pública se pode resolver.

A educadora participante no estudo afirmou existir uma parceria entre o jardim de infância e o Centro de Saúde, com vista à prevenção da Saúde Oral e da Obesidade. Trata-se pois de um exemplo de educação não formal, desenvolvida nesta Instituição. Segundo a OMS, citado por Pereira et al. (2012, p. 316), “as metas de saúde para os próximos anos, defendem o ambiente como local para uma abordagem privilegiada da promoção da saúde e os estilos de vida saudáveis e define *Escola Promotora da Saúde* como aquela que inclui a educação para a saúde no currículo e possui atividades de saúde escolar”.

Neste sentido as escolas devem ser promotoras do desenvolvimento de competências com vista ao controlo da saúde, implementando desde cedo, atividades que permitam às crianças perceber, analisar e conhecer formas de prevenir a obesidade.

¹⁹ Fonte: <http://wikimapia.org/3536703/pt/Escola-B%C3%A1sica-Integrada-da-Cordinha-http-www-ebicordinha-net>

²⁰ Fonte: <http://www.dgs.pt/doencas-cronicas/a-obesidade.aspx>

A) Respostas da Educadora de Infância

Em relação à realização de atividades promotoras de uma vida saudável, implementadas no decorrer do ano letivo, esta identificou a atividade física e as ações de sensibilização, referidas, como exemplos práticos.

Nesta linha de pensamento, podemos referir que cada educador deve desenvolver com as crianças atividades de atividade física, como nos refere Barrose Barros (1972), citados por Rodrigues e Mendes (s/d, p. 6), “movimentação variada e exploradora do corpo e do próprio ambiente em que estão situados, dando-lhes plena liberdade e espontaneidade de movimentos como saltar, correr, girar”.

As atividades lúdicas são promotoras no que concerne ao desenvolvimento físico e intelectual de cada criança. Permitem diversos benefícios, tal como salienta Barros e Barros (1972), citados pelos mesmos autores (*Ibid.*, p. 6), “adesinibição para participação das aulas, descarga de agressividade, manutenção da saúde e até corrigindo equívocos de atitude”.

É fundamental que todas as crianças pratiquem atividade física para um desenvolvimento saudável e feliz.

Segundo a educadora, nesta Instituição, não existem crianças obesas. Neste caso, parece-nos assim que as ações desenvolvidas entre o jardim de infância e o Centro de Saúde bem como a prática de atividade física e a realização de ações de sensibilização da atividade física e as ações de sensibilização existentes estão a resultar. Segundo Crawford e Ball (2002), citados por Gomes (2009):

as causas da corrente epidemia da obesidade são o resultado das mudanças nos ambientes em que vivemos. Os factores ambientais jogam um papel preponderante na obesidade e o tipo de alimentação, actividade física e comportamentos sedentários é que constroem a relação entre a nossa biologia e o ambiente em que estamos expostos (p. 37).

Apesar de não existirem casos de obesidade, na Instituição, a educadora conhece a realidade desta doença. Afirma que o número de casos têm vindo a aumentar, e identifica a alimentação pouco equilibrada, a ingestão de açúcares em excesso e o sedentarismo das crianças como as principais causas.

Segundo Silva (2008), citado por Santos (2012, p. 7), “muitas pessoas em risco de saúde têm os meios à disposição para melhorar a sua condição, assumindo que estão disponíveis para agir. Na verdade, o fracasso de muitas pessoas em aderir a comportamentos saudáveis representa um problema de saúde pública”. Portanto, em conclusão podemos asseverar que não é suficiente o conhecimento para mudar os hábitos alimentares.

B) Respostas das crianças da Educação Pré-Escolar

As crianças referem que brincam todos os dias. Brincar é a melhor e mais importante atividade para as crianças. Como nos refere Lopes (1998), citado por Ribeiro (2011, p. 24), “ao brincar a criança vai adquirir conhecimentos à cerca do mundo que a rodeia”. É de mencionar que estas ao brincarem entram num mundo imaginário e muito próprio, onde os seus desejos se tornam realizáveis como por exemplo, permitir que estas consigam fazer de conta que são mães.

Conforme indica Roldão (1995, p. 37), “o sujeito é agente e construtor dos seus próprios processos de aquisição de saberes e organizador do domínio progressivo das suas competências”. Este sujeito só desenvolve este tipo de brincadeiras, como por exemplo a brincadeira de fazer de conta que é mãe, porque admira a sua mãe e a idólatra então quer ser como ela, dessa maneira faz com os bonecos o que a mãe faz com ela.

Ora, para Pimentel (2007), citado por Pinelo (2014, p. 20), diz que, “a atividade lúdica desencadeia desenvolvimentos e aprendizagens porque vai permitir processos imaginários e de desenvolvimento psicológico (...)”.

O educador não se deve esquecer que as crianças se enriquecem pela brincadeira, dado serem meio facilitador de conhecimento de si mesmo e do outro.

Em relação à brincadeira preferida destas crianças, podemos observar a figura 41, em que os “jogos” e “brincar na casinha são os preferidos”. O gosto pela brincadeira e pelo jogo, andam de mãos dadas.

Segundo Formosinho (1996), citado por Serrão (2009, p. 46), “a falta de oportunidades para as crianças



interagirem socialmente na brincadeira, durante

Figura 41: A brincadeira preferida das crianças do pré-escolar.

os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior”. O educador é a base integrante da criança com a brincadeira/jogo. É fundamental que as crianças joguem, explorem o jogo e trabalhem em grupo para deixarem mais facilmente a etapa do egocentrismo. Estas devem interagir e a educadora deve promover várias atividades de grupo.

Como nos indica Neto (1998, p. 161), “o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na

sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos”.É através desta atividade lúdica e didática que a criança representa a sua personalidade como ser humano, que começa a mostrar os seus gostos, a sua personalidade e demonstra os valores e regras já adquiridos no jardim ou em casa. Esta prática desempenha também um desenvolvimento motor, sendo este substancial na motricidade global de cada educando.

O jogo é um auxiliar educativo para qualquer educador/professor, este pode ser utilizado de diversas formas, tendo como meta principal a captação de atenção das crianças. O jogo deve ser dinamizado em qualquer altura do dia e ao longo do ano letivo. Esta atividade lúdica que, muitas vezes, tem como fim transmitir e transpor conhecimentos, faz toda a diferença na vida de uma criança, pois esta não está completa se não jogar.

Observou-se que as crianças referem o espaço exterior para brincarem (figura 42), no entanto quando esta questão é colocada aos pais, um deles responde contra, ou seja,considerao espaço exterior como um espaço potencialmente de risco.



Figura 42: O lugar onde mais gostas de brincar.

Como nos salienta Figueiredo

(2010), citado por Sousa

(2012, p. 35), “no que diz respeito às condições climatéricas e pelo facto de estes considerarem que as crianças se encontram mais vulneráveis a infeções respiratórias, e também por considerarem que existe maior possibilidade para a ocorrência de acidentes”.

Assim, segundo Hohmann e Weikart (2011), citados por Sousa (2012, p. 36), “quando as crianças exploram e brincam no exterior, estão a vivenciar experiências essenciais ao seu desenvolvimento, ao nível da representação criativa, da linguagem e da literacia, da iniciativa e das relações interpessoais, ao nível do movimento, da música, da classificação, da seriação, do número, do espaço e do tempo”. É importante é que as crianças brinquem e se sintam bem no espaço onde brincam.

Através do brincar as crianças integram-se melhor com o outro facilitando a sua inserção no mundo.

Como se pode constatar na figura 43, as crianças preferem brincar na sala, espaço comum aos outros. Segundo Moreira (1986), referidos pelo mesmo autor (*Ibid.*, p. 38), “a brincadeira é vista como um jogo, defendendo que este é essencial para o desenvolvimento da criança, sendo visto como uma função essencial ao nível do desenvolvimento motor, físico, emocional, afetivo e psíquico”.

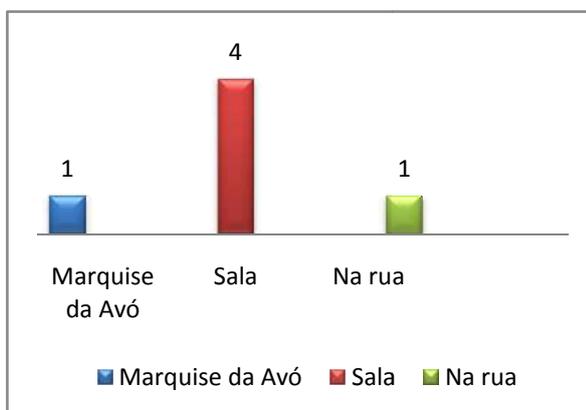


Figura 43: O lugar onde gostas de brincar em casa.

Desta forma, não interessa o sítio onde a criança brinca, o essencial é que esta se sintam bem, até porque esta escolha do local pode estar

relacionada com uma questão de hábito. Face ao exposto, é de referir que, a criança ao brincar explora e reflete sobre a cultura em que está inserida, questionando, muitas vezes as regras dos papéis sociais.

O educador/professor deve ter em conta que, como nos indica Gomes (2010) citados pelo mesmo autor (*Ibid.*, p. 25), “o brincar é a forma mais comum de manifestação do comportamento humano, principalmente durante a infância”.

Quando as crianças são questionadas sobre as suas brincadeiras favoritas, cada uma indica-nos uma brincadeira diferente como verificamos na figura 44.

Brincar é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, ou seja, é a forma natural que todas as crianças têm de se expressar. Podemos considerar que brincar, como nos indica Kishimoto (2010, p. 1), “é uma ação livre, que surge a qualquer hora iniciada e conduzida pela criança, traz

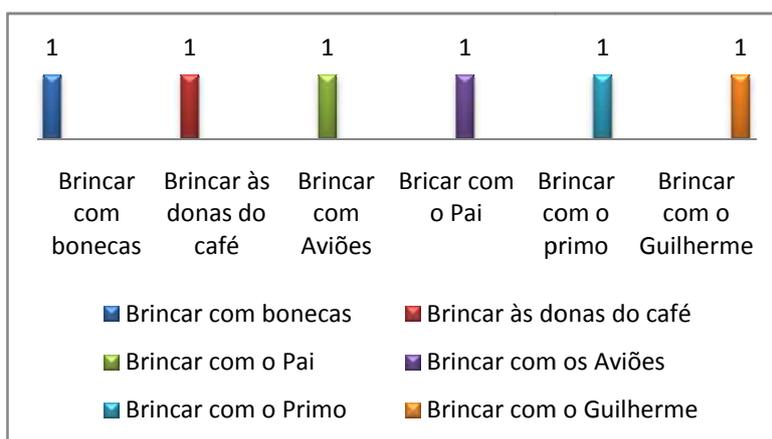


Figura 44: A brincadeira favorita.

prazer, ensina regras, linguagens desenvolve habilidades e introduz o mundo imaginário”. Não interessa como a criança brinca, o mais importante é que brinque porque essa é a principal atividade de desenvolvimento do dia-a-dia de cada criança.

Quando questionadas sobre se gostam de brincar no computador, verificámos que nenhuma criança diz gostar. Com isto, depreendemos que nenhuma criança associou o computador à brincadeira, mas por associar aos jogos, mesmo que o computador seja visto como um jogo, como nos representa a figura 45. Apenas uma criança associou o computador a ver desenhos animados e não aos jogos.

Talvez esta “não associação” se relacione com a utilização que o mesmo tem na sala de atividades do jardim de infância.



Figura 45: Brincadeiras no computador.

No entanto, o computador é considerado como uma nova tecnologia. No jardim de infância este deve dar lugar às novas formas e práticas de aprendizagem. Segundo Moreira (2002, p. 12), “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem”. As crianças salientam, na sua maioria, que fazem jogos no computador como podemos comprovar na figura 45.

Hoje em dia torna-se cada vez mais pertinente que o educador trabalhe aspetos lúdico-didáticos através do computador, desenvolvendo histórias e pesquisas essenciais mas sempre com o intuito de promover o conhecimento e a aprendizagem das crianças.

Como nos refere Costa (2007, p. 276), “nos dias de hoje, o computador surge como um objecto com que a criança começa a contactar deste muito cedo, o que cria condições para a forte ligação que se estabelece entre a criança e a máquina”.

Os educadores não só podem, como devem, incluir as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, cabe aos educadores fomentar nas crianças hábitos e comportamentos próprios de um estilo de vida saudável, nomeadamente através da aquisição de conhecimentos através das novas tecnologias. A expressão físico-motora na educação pré-escolar permite, por si só, uma clara articulação com as restantes áreas disciplinares.

As crianças quando inquiridas sobre o seu gosto pela prática de desporto, mencionam na maioria que não gostam (figura 46). A expressão físico-motora, enquanto área curricular, estabelece ligações e partilha, contributos para a formação dos alunos ao longo dos diversos níveis de escolaridade. As competências nesta área adquirem-se pela efetiva prática de atividade física, estimulando o desenvolvimento de atitudes de cooperação para com os outros em tarefas e projetos comuns.

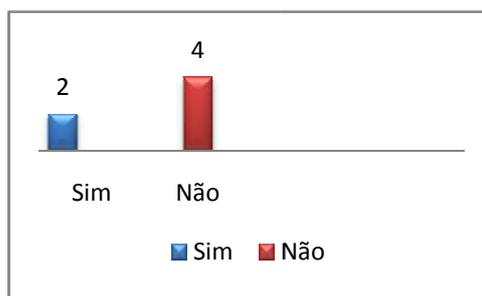


Figura 46: Gosto pela prática de desporto.

A prática desportiva é, em si, uma pedagogia educativa que proporciona oportunidades para ultrapassar obstáculos e desafios, sempre obedecendo a regras. Portanto, o desporto é uma componente que envolve o desenvolvimento, a aprendizagem e a assimilação de normas e valores de cidadania e de trabalho de equipa, uma vez que ensina e comprova que todos podem fazer alguma coisa por si próprios e pelo grupo.

Segundo Lima (1988), citado por Lino (2006, p. 10), “o desporto assume-se também como uma forma de compensação social, para além dos benefícios relacionados com a saúde, na medida em que permite ao indivíduo a valorização do seu ego, através da afirmação da sua personalidade e da sua corporalidade”.

Quando as crianças foram questionadas sobre o seu desporto favorito (figura 47), respondem que gostam maioritariamente de dança, mas que não a praticam, pois referem que não praticam desporto semanalmente como nos indica a figura 48.

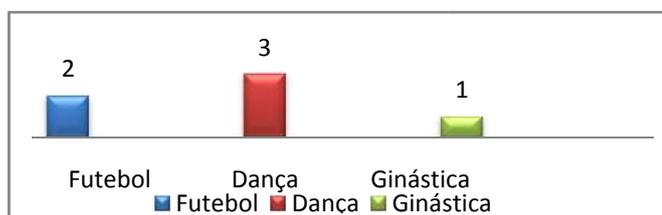


Figura 47: Desporto favorito.

No entanto convém ressaltar a diferença entre a atividade física e a prática de desporto. A primeira é definida como qualquer movimento corporal, ou seja, uma mera prática, nesta idade podemos referir que as crianças nas suas atividades exploram a expressão físico-motora.

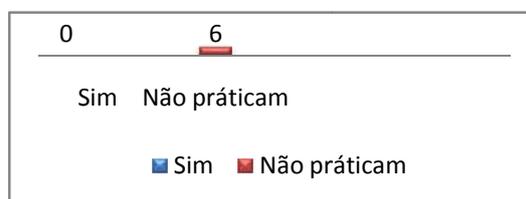


Figura 48: Prática de desporto semanal.

Já o desporto é praticado com complexidade, envolve atividades de competição, o que não sucede neste nível da educação pré-escolar.

No entanto é de ressaltar que educadora refere que existe a prática de atividade física. De facto, é de referir, que a prática da atividade física proporciona à criança um desenvolvimento e crescimento equilibrados. Estas práticas, nestas idades, irão ter repercussão no estilo de vida destas crianças, por isso, esta área deve ser entendida não só uma perspetiva da descompressão lúdica em que muitas vezes é colocada mas como fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças.

Quando estas crianças foram questionadas sobre qual a atividade física que faziam durante a semana todas responderam ginástica. Concluimos, por isso, que estas crianças associam as atividades desportivas que realizam à atividade física.

A maioria das crianças não sabe o que é a doença obesidade infantil, como podemos verificar na figura 49. A explicação poderá estar no estágio de desenvolvimento em que se encontram estas crianças no estágio da inteligência pré-operatória, é caracterizado pelo pensamento simbólico. Constata-se que esta doença, apesar de ter sido debatida e trabalhada no jardim de infância não é reconhecida pela maioria das crianças.

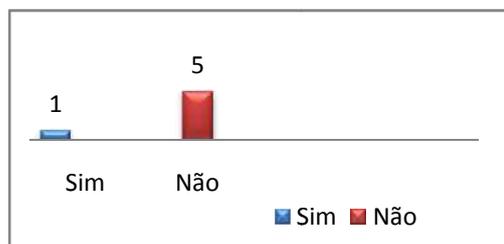


Figura 49: Conhecimento da doença obesidade.

Esta constatação é corroborada quando as crianças dizem desconheceras causas da obesidade (figura 50).



Figura 50: Conhecimento das causas da obesidade.

Em relação às preferências alimentares (figura 51), é de salientar que nenhuma criança diz ingerir diariamente sopa ou legumes. No entanto quando os pais são confrontados com o tipo de alimentação que praticam em casa (figura 55), estes referem que têm uma alimentação saudável, o que não se encontra em conformidade (figura 51). Seria, neste caso, necessário aferir se, nestas crianças, as preferências alimentares coincidem com o que ingeriam.

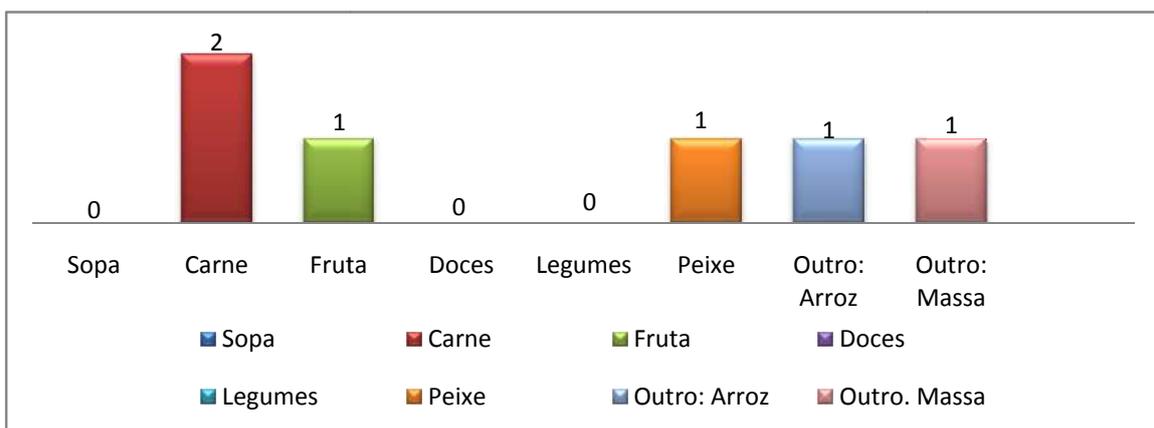


Figura 51: Preferências alimentares.

Constata-se que as crianças dizem ter como preferências alimentares alimentos ricos em hidratos de carbono e gorduras, pelo que há que atender, como nos indica a DGS (2005)²¹, “se, por um lado, muitos dos hábitos alimentares são condicionados desde os primeiros anos de vida, por outro, uma alimentação saudável durante a infância é essencial para um normal desenvolvimento e crescimento, bem como na prevenção de problemas de saúde ligados à alimentação”.

Em relação à ingestão de bebidas, a água é a bebida preferida, 4 crianças optam por água, enquanto 2 dão preferência ao sumo (figura 52) como nos, referem Nunes e Breda (s/d):

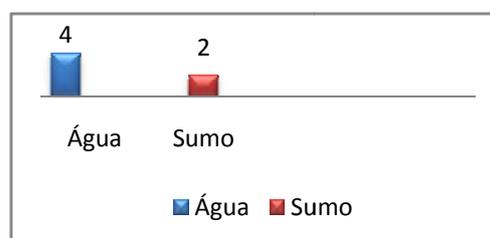


Figura 52: Ingestão de bebidas.

o papel da família na alimentação e na educação alimentar das crianças (...) é inquestionável, mas para além da família, a escola e, em especial, o jardim de infância assumem uma particular importância, na medida em que podem oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias, complementando o papel familiar. Verificamos que na realidade as crianças são aquilo que comem (p. 8).

Importa aqui referir que a ingestão de água é vital e a ingestão de sumos deve ser evitada, visto que são ricos em açúcares e corantes. Como nos indicam os mesmos autores (*Ibid.*, p. 22) “a água é essencial para a vida dos seres vivos, sendo considerada um verdadeiro nutriente. É parte integrante de quase todos os alimentos, em quantidades extremamente variáveis, à excepção, por exemplo, de azeites e óleos alimentares”.

Por fim, as crianças foram questionadas sobre os seus hábitos de descanso/sono. A maioria (4 crianças) diz que se deita logo a seguir ao jantar e as restantes (2 crianças) deitam-se somente depois de jantar e ver televisão (figura 53).

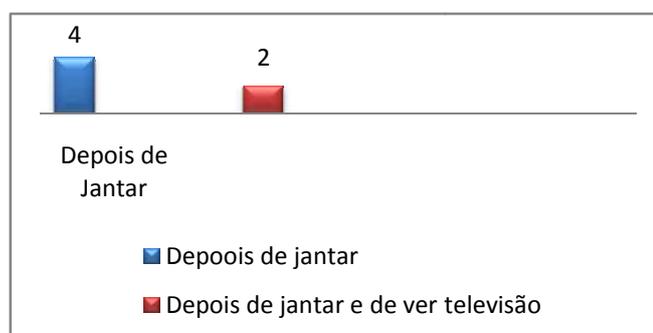


Figura 53: Quando costumavas deitar-te.

Como nos refere Rosa Gouveia, no Sono da Criança (s/d)²², “dormir representa uma importante actividade do dia-a-dia da criança. Se não forem adquiridos hábitos de sono adequados, isto terá repercussões no comportamento da criança e poderá levar a uma

²¹Fonte: <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/infancia/educacaoparaasaude.htm>

²²Fonte: <http://www.spnd-spp.com/sitegest.asp?t=1&galleryID=24&languageID=1>

perturbação da vida familiar”. Ora, torna-se pertinente evidenciar que os pais devem desenvolver uma rotina em relação às horas do descanso/sono. Essa rotina deve ser calma e pode iniciar-se como lavar dos dentes, ouvir uma história e depois apagar a luz.

C) Respostas dos pais das crianças a frequentar a educação pré-escolar

Ao observar a figura 54 constata-se que os pais destas crianças sabem o significado da doença obesidade, pois as suas respostas complementam-se.

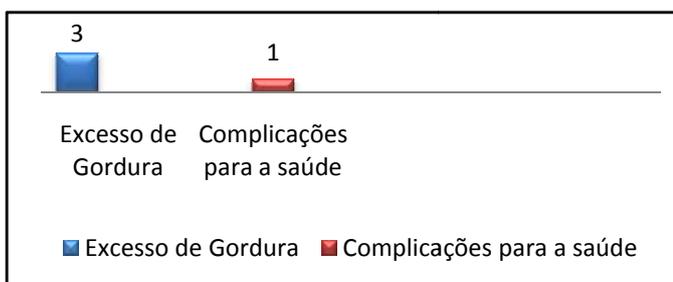


Figura 54: Caraterização da obesidade.

Como nos refere Mello (2000)

citado por Santos (2003, p. 2), a obesidade “é uma doença complexa, que possui causas multifactoriais,

como nutricional, psicológica, fisiológica, social e médica, associadas à interação com uma possível predisposição entre os fatores ambientais, podem-se citar dietas hipercalólicas, nível de atividade física”.



Figura 55: A alimentação em casa é saudável.

O meio familiar é crucial na prevenção da obesidade infantil. É fundamental uma alimentação equilibrada e saudável, para que o desempenho das crianças seja notório na sala de atividades.

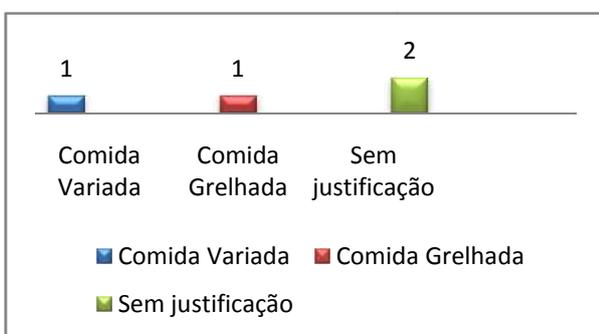
Tendo por base a figura 55, os pais salientam que os seus filhos, em casa, praticam uma alimentação saudável, inferimos que a perceção dos pais sobre o que é “alimentação saudável” é a alimentação constituída pelos alimentos que nos dizem não dispensarem nas refeições da família.

Já quando os pais foram questionados sobre as preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condicionar(em) as refeições da família, verificamos (figura 56), que estes se encontram divididos. Como nos referem Patrick e Nicklas (2005) citados por Sousa (2009, p. 8), “as preferências alimentares das crianças ocorrem logo nos primeiros anos de vida, e que, ao longo do desenvolvimento estas preferências permanecem estáveis devido aos conhecimentos, às motivações e aos valores que orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares”.



Assim, as preferências alimentares das crianças só deverão ser potenciadas se forem saudáveis. Aliás, quando os pais foram questionados sobre as preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s), as suas respostas não foram esclarecedoras, como nos indica a figura 57.

Figura 56: As preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condiciona(m) as refeições da família.



Contudo, destacam as carnes gordas como alimentos que devem evitar/reduzir na confeção das refeições (figura 58).

Figura 57: Preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s).

Indicando que os pais evitam/reduzem os alimentos com teor elevado de gorduras por os considerarem menos saudáveis. Com nos refere Graça (2013, p. 3), “em Portugal, a quantidade de sal presente na alimentação é sensivelmente o dobro daquela que é recomendada pela OMS, tornando-se por isso urgente começar a reduzir, de forma progressiva, a quantidade de sal na alimentação”.

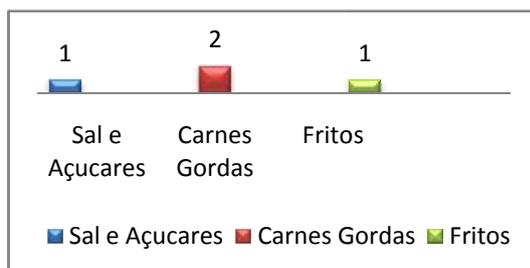


Figura 58: Confeção das refeições.

Os pais ainda afirmaram que não dispensam nas refeições da sua família: a carne, o peixe, a sopa e os legumes. Das respostas dadas pelos pais, destas crianças, parece existir a

percepção do que é uma alimentação saudável apesar das crianças referirem não terem preferência pela sopa e pelos legumes (ver figura 51).

Como preconiza Mata et al. (2007), citados por Santos (2009, p. 8), “os pais têm a capacidade de predizer as preferências alimentares (alimentos que gostam e não gostam) dos filhos, e como tal, eles poderão ajudá-los na manutenção ou aquisição de hábitos alimentares saudáveis”.

Como nos referem Nunes e Breda (s/d, p. 45), “a selecção da alimentação a fornecer às crianças que frequentam jardins de infância deve ter em consideração princípios de alimentação saudável, respondendo às necessidades energéticas e de funcionamento orgânico das crianças”.

É consensual que a alimentação praticada em casa, nos jardins de infância nas escolas tem de ser saudável. Neste caso em particular, os jardins de infância trabalham com nutricionistas, que elaboram ementas diárias para as refeições das crianças. Neste sentido e segundo os mesmos autores (*Ibid.*, p. 15), “se a alimentação da criança não for adequada quer em quantidade, quer em qualidade, o seu crescimento pode ser afectado, podendo surgir diversas situações de doença ou de comprometimento global do desenvolvimento”.

Atendendo à figura 59 os pais referem ter preocupação com o horário das refeições. Afinal, as crianças devem ter rotinas horárias para as suas refeições e este deve ser estipulado pelos pais. Além disso, há que atender que o número de refeições, que a nutrição recomenda para ingerir diariamente, deverá ser respeitado.



Figura 59: Preocupação no horário das refeições.

Como nos referem os mesmos autores (*Ibid.*, p. 44), “o pequeno-almoço é uma refeição fundamental para a criança, nunca devendo ser omitido”. Esta refeição é essencial, pois é a primeira alimentação do dia, não deve passar em branco. Os alimentos devem ter um valor nutritivo adequado às necessidades diárias das crianças.

Como nos indica a figura 60, os pais revelam ter razões da preocupação com o horário das refeições das crianças, em especial, em relação à rotina dos horários das refeições.

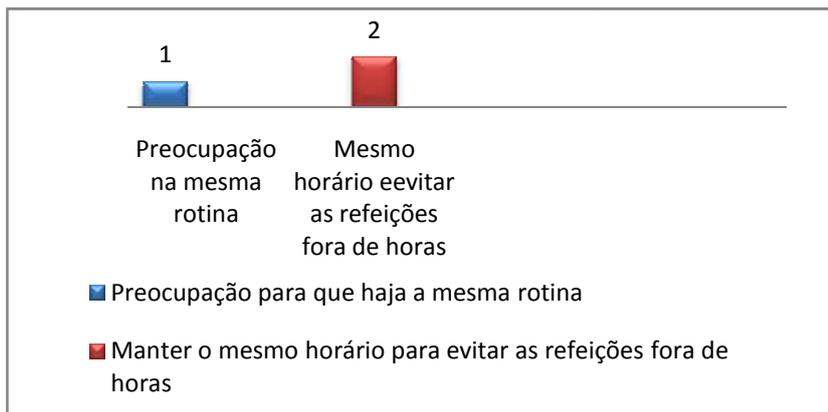


Figura 60: Razões da preocupação do horário das refeições.

As horas de descanso/sono das crianças são também uma preocupação para os pais, como podemos verificar na figura 61. Quando os pais são questionados sobre a preocupação com o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s), todos demonstram ter essa preocupação.

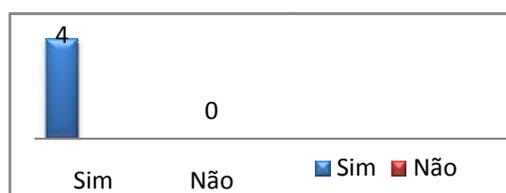


Figura 61: Preocupação com o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).

Já na figura 62 a maioria dos pais encontra-se com preocupação com o número de horas de descanso/sono dos seus filhos.

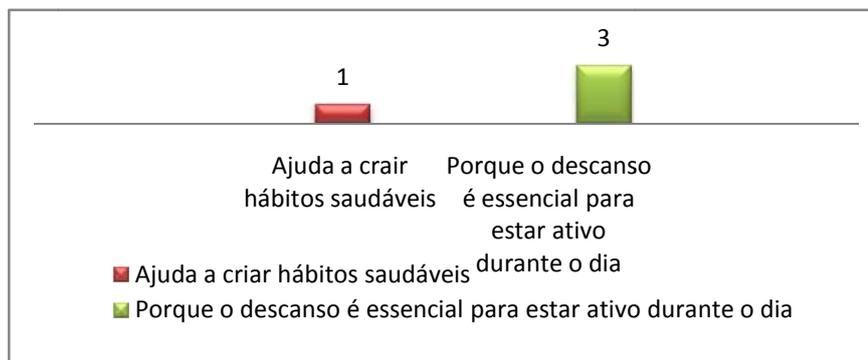


Figura 62: Porquê da preocupação com as horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).

Quando são questionados sobre o porquê desta

preocupação, a maioria dos pais considera ser essencial para as crianças estarem ativas durante o dia, mas não esquecem que esta rotina cria hábitos saudáveis. Efetivamente, é fundamental que as crianças durmam as horas necessárias, pois estão em fase de crescimento e esta rotina é essencial para o seu desenvolvimento.

Quando inquiridos sobre as horas diárias de descanso/sono faz(em) o(s) seu(s) filho(s), metade dos pais diz que o(s) filho(s) dorme(m) 9 a 10 horas e a outra metade 10 a 12 horas (figura 63).

Os pais consideram que o(s) seu(s) filho(s) dorme(m) as horas suficientes para ter(em) um desempenho positivo na vida escolar.

O descanso/sono, a atividade física e a alimentação desempenham um importante papel no crescimento

na maturação e na saúde das crianças e adolescentes, porque permitem a regulação hormonal relacionada com o crescimento, a maturação e a homeostasia energética (Mindell, Owens&Carskadonetal., 1999).

As horas de descanso/sono padronizadas/recomendadas foram definidas como superiores ou iguais a 11 h para crianças com idades inferiores a 5 anos (Sekine, Yamagami&Hamanihiyet al., 2002; Reilly, Armstrong&Dorosty et al., 2005); para crianças entre os 5 e 10 anos de idade, o recomendado é ser igual ou superior a 10 h (Sekine, Yamagami, & Handa et al., 2002; Liu X., Liu L., Owens, & Kaplan., 2005; Amschler, McKenzie, & Elementary., 2005) para crianças com idades superiores a 10 anos recomenda-se ≥ 9 h (Knutson, Lauderdale, 2007; Mercer, Merritt, & Cowell., 1998; Strauch, & Meier., 1988; Carskadon., 2005). Os nossos resultados mostram não existir grande discrepância entre os pais afirmam e o que é recomendado.

Em relação à prática de atividade física desenvolvida pela família (figura 64), todos dizem ter essas rotinas.

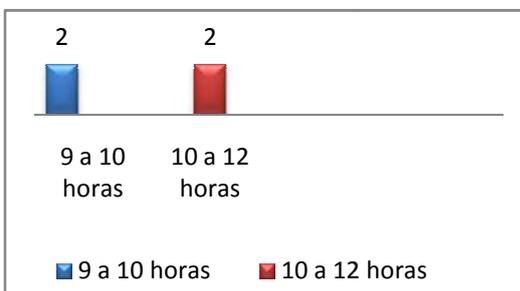


Figura 63: Horas diárias de descanso/sono faz(em) o(s) seu(s) filho(s).



Figura 64: A família e a atividade física.

A maioria diz realizar essa prática 2 vezes por semana (figura 65). Entretanto, os pais indicam-nos que o lanche preferido dos filhos é iogurte, pão com queijo e fiambre. Constatamos que dois alimentos pertencem ao mesmo grupo alimentar e não introduzem a fruta.

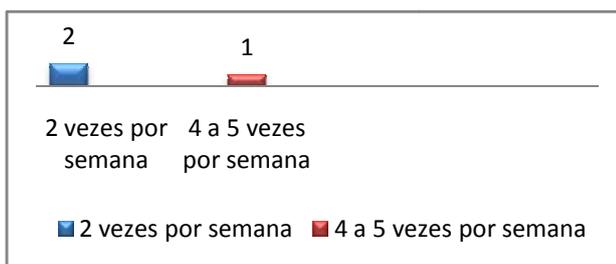


Figura 65: Frequência da prática de atividade física.

É um lanche preferencialmente energético, deixando algumas questões em relação qualidade nutritiva. Contudo, de acordo com Nunes e Breda (s/d, p. 16), “uma das principais funções dos alimentos é a de fornecer energia ao organismo, para o seu bom funcionamento e para a manutenção da vida de relação. A energia no organismo é necessária para manter constante a temperatura corporal e para permitir o trabalho muscular”. O lanche é essencial no desenvolvimento da criança, este deve ser saudável.

Contudo os mesmos autores (*Ibid.*, p. 16), também referem que “para se viver com saúde, é necessário ingerir alimentos de diferentes tipos, em quantidade adequada. Estes alimentos fornecem substâncias ao organismo para que se mantenha vivo”. Neste sentido é fundamental que os pais tenham em atenção a alimentação dos filhos e que possam proporcionar-lhe uma alimentação variada harmoniosa e adequada. Nesta sequência, quando inquiridos sobre se a doença obesidade infantil era uma preocupação (figura 66).

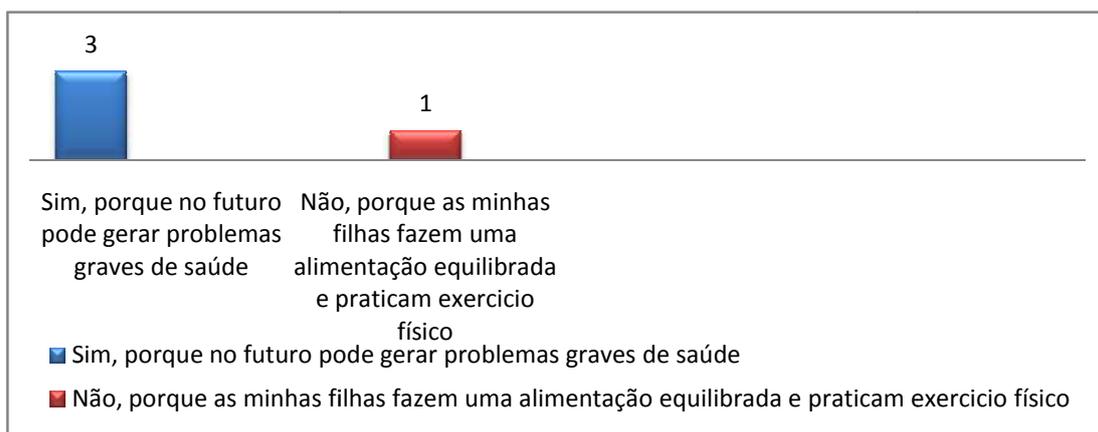


Figura 66: A obesidade infantil é uma preocupação.

Constatamos que a maioria dos pais tem essa preocupação. Porém, um dos pais indica que não receia esta doença, visto que o(s) seu(s) filho(s) fazem uma alimentação equilibrada e praticam exercício físico. No entanto, as crianças, na sua maioria, indicam não conhecerem a doença obesidade (figura 50).

Como nos indicam Lobsteine Frelut (2003), citados por Silva e Silva (2010, p. 157), “para combater esta epidemia é necessário monitorizar as populações com estudos sobre as tendências da obesidade e do excesso de peso”. A este nível a atividade física desempenha um papel fundamental. Verificamos, (figura

67) que os pais têm conhecimento da existência da prática de atividades físicas, coincidindo com a resposta dada pela educadora, referindo que o grupo desenvolve atividades físicas.



Figura 67: No jardim de Infância do(s) seu(s) filho(s) são desenvolvidas atividades físicas.

No entanto, um dos pais não responde à questão. Como nos indica Magalhães et al. (2002), citados por Martins (2011, p. 11), “de acordo com a literatura verifica-se um consenso entre diversos autores que referem que é na infância que se inicia o desenvolvimento de atitudes positivas face à atividade física, bem como um estilo de vida activo e uma boa condição física”.

A prática de atividade física na educação pré-escolar é essencial para o desenvolvimento das crianças. Contudo, quando questionados sobre quantas vezes as crianças praticam atividade física no jardim de infância, verificamos que todos referem que esta atividade se desenvolve 1 vez por semana, indiciando que acompanham as atividades que os seus filhos desenvolvem no jardim de infância. Não nos esqueçamos que estas atividades são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Como nos preconizam Seabra et al. (2008), citados por Martins (2011, p. 10), “a atividade física constitui uma componente nuclear que valoriza e integra no quotidiano do ser humano, profundamente ligado a uma visão de vida saudável e com qualidade”.

A) Respostas da Professora titular de turma do 1º CEB

Quando a docente é questionada sobre a realização de atividades físicas no decorrer do ano letivo, esta menciona datas marcantes para desenvolver atividades físicas, com vista à prevenção da obesidade, referiu que existem parcerias estabelecidas entre o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital e o Centro de Saúde.

Von Amann et al. (2014, p. 6), referem que “as alterações organizativas do Serviço Nacional de Saúde requerem cada vez mais comunicação construtiva entre profissionais das diversas unidades e entre serviços, favorecendo a partilha de atividades e as relações de afetividade”.

A docente ainda salienta que as parcerias existentes estão relacionadas com a alimentação saudável e higiene oral dos alunos. O Plano Nacional de Saúde e Educação (2014), citado pela Plataforma Contra a Obesidade (s/d)²³ referem que:

Este projeto reforça-se com a parceria instituída entre o Ministério da Educação que pretende afirmar a importância que a escola assume no combate à obesidade infantil e sobretudo na promoção de ambientes saudáveis escolares, com espaço e papel para todos os seus “atores” desde os pais, aos professores, às crianças, aos auxiliares de ação educativa aos cozinheiros, para que todos possam agir com a mesma linguagem.

No entanto ao longo do ano letivo, são propostas atividades relacionadas com os benefícios de uma vida saudável e neste âmbito a docente exemplifica a comemoração do dia Mundial da Alimentação. Von Amann et al. (*Ibid.*, p. VIII), “na escola as intervenções efetivas passam pela implementação de projetos holísticos de promoção e bem-estar”.

Para a professora, naquela Instituição não existem crianças obesas. Fica a questão: será que as parcerias desenvolvidas entre a escola do 1º CEB e o Centro de Saúde, em continuidade com o jardim de infância, são uma parte da justificação a esta realidade?. Sem dúvida que este assunto merece um estudo aprofundado.

Como nos indicam os mesmos autores (*Ibid.*, p. 2), a atividade física “promove no ciclo de vida escolar intervenções comprovadamente efetivas que contribuam para ganhos em saúde e, ao trabalhar com toda a população escolar, para a redução das desigualdades”.

²³Fonte: <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=167&exmenuid=-1>

B) Respostas dos alunos do 1º CEB

Em relação à questão referente ao gosto da prática de atividade física todos os alunos indicam que gostam, referindo igualmente que a praticam todos os dias. Podemos referir que é essencial que as crianças pratiquem atividade física diariamente. Segundo a PCO (s/d)²⁴, “o sedentarismo provoca aumento de doenças e mortes prematuras custos humanos elevados e assim como enorme impacte económico”.

Quando os alunos são questionados sobre a sua atividade física preferida, observamos que a escolha recai maioritariamente no futebol, seguida da ginástica, posteriormente os jogos e umalunorefere futsal (figura 68).

No entanto verificamos que as modalidades referidas pelos alunos não são atividades físicas mas sim práticas desportivas/exercício físico.

Estes resultados parecem

indicar que estes alunos associam as atividades desportivas à realização da atividade física.

Os alunos referem que na sua escola há prática de atividade física com regularidade.

Quando são questionados sobre se praticam atividade física fora da escola, a maioria refere que sim (figura 69).

Muitas vezes, os pais não têm horários iguais aos horários escolares dos seus filhos pelo que têm necessidade de encontrar ocupação dos tempos livres dos seus filhos e a prática de uma

atividade física é por vezes a solução encontrada. Muitas escolas dispõem de atividades extracurriculares.

Segundo Valença (1999), citado por Cunha (2013, p. 8), “as actividades extracurriculares consistem num currículo paralelo ao currículo obrigatório, sendo as actividades escolhidas desenvolvidas em simultâneo com o currículo oficial”. Como nos indicam, Melman et al. (2007), citados pelo mesmo autor (*Ibid.*, p. 9), “consideram que os alunos que praticam

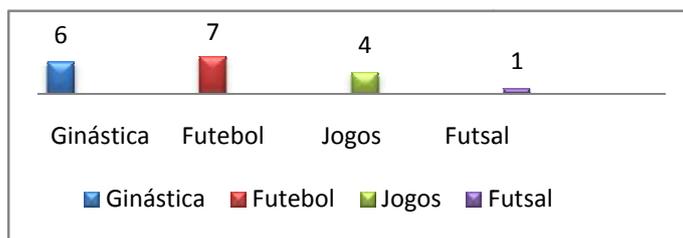


Figura 68: Atividade física preferida.



Figura 69: Práticas atividade física fora da escola.

²⁴Fonte: <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/textos01.aspx?cttextoid=388&menuid=196&exmenuid=-1>

atividades extracurriculares de forma moderada (em tempo e quantidade) não apresentam tantas queixas físicas e defendem que se pode dever ao facto de sentirem dever cumprido por agradar aos pais e por outro lado também têm tempo para fazer outras coisas”.

A maioria dos alunos referem que, fora da escola, preferem praticar ginástica (figura 70). Verificamos que estas crianças associam corretamente o desporto a práticas desportivas (figura 70). Estas respostas parecem indicar que estas crianças têm a perceção do que é uma prática desportiva, mas não têm a perceção do que é atividade física (ver figura 68 e figura 70).

Quando perguntamos se os alunos passam algumas horas no computador, a maior parte dos alunos responde-nos afirmativamente (figura 71).

Constatamos que o número de crianças que passa muitas horas em frente a computador é grande (11 alunos).

Com efeito, os pais devem ser os primeiros a estabelecer uma organização temporal nesta atividade, para que a criança se possa estruturar.

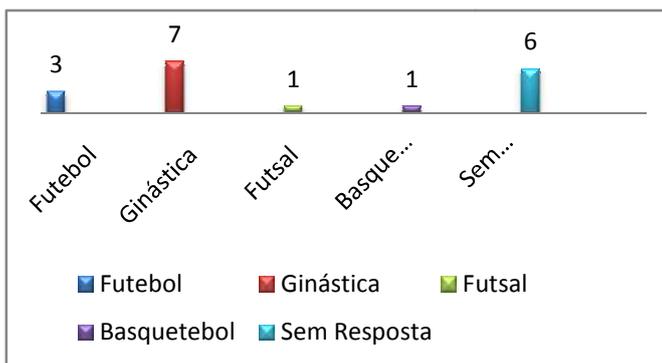


Figura 70: Qual o desporto que praticas fora da escolar.



Figura 71: Passas muitas horas no computador.

Os alunos quando questionados sobre o que fazem no computador, responderam maioritariamente que utilizam o computador para atividade lúdico-didáticas, ou seja, jogos (figura 72). As atividades lúdicas com os seus filhos, como por exemplo, caminhadas, andar de bicicleta, devem ser potenciadas em detrimento ao computador.

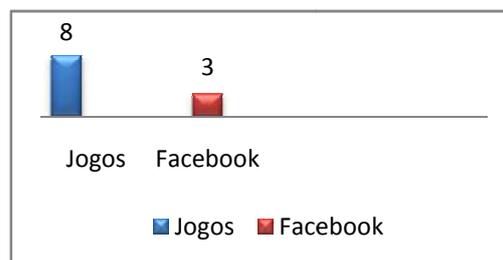


Figura 72: O que fazes no computador.

Este facto coloca alguma preocupação. Pois pode significar sedentarismo se o computador é visto como forma de ocupar os tempos livres, se for este o caso esta prática deverá ser repensada pelas famílias.

Importa salientar que, hoje em dia, todas as crianças têm acesso aos computadores, assim sendo, os jogos deveriam estar relacionados com conteúdos educativos do próprio programa curricular do 1º CEB, como por exemplo jogos de combate à obesidade, ao sedentarismo.

Em seguida, os alunos são questionados sobre o que mais gostam de fazer quando chegam a casa depois da escola. Verificamos que 8 alunos referem que vão fazer os trabalhos da escola, 3 dizem que vão correr e ver televisão, o mesmo número responde que vai brincar, 2 não respondem; 1 afirma ir jogar à bola e o restante diz ir jogar computador (figura 73).

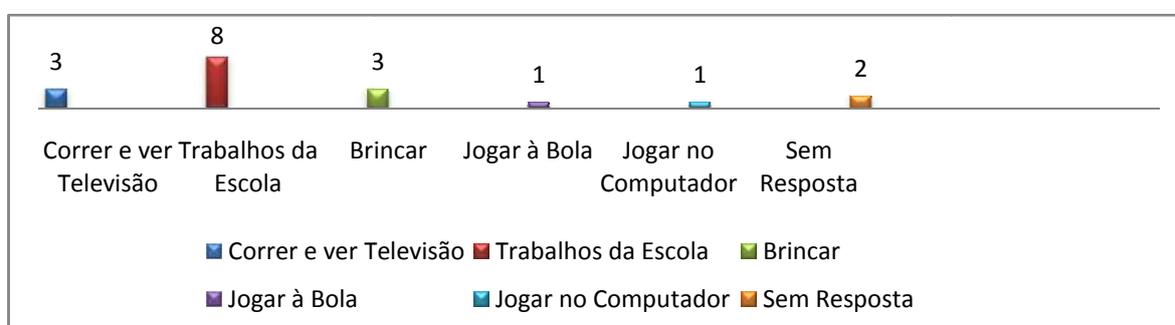


Figura 73: O que mais gostas de fazer quando chegas a casa depois da escola.

Como nos indicam Von Amann et al. (2014, p. 12), “a criação de climas de aprendizagem amigáveis influencia as crianças e os jovens na vinculação à Escola, diminuindo o envolvimento em comportamentos de risco e aumentando o sucesso na escola e na vida”. É fundamental que os pais desenvolvam climas amigáveis de ensino-aprendizagem para os seus filhos, pois para além de estarem a promover uma vida saudável este contribui para o sucesso escolar dos seus filhos.

Quando as crianças foram questionadas sobre as horas a que se deitavam à noite, como podemos observar na figura 74, a maioria indica-nos que se deita relativamente cedo, às 21 horas.

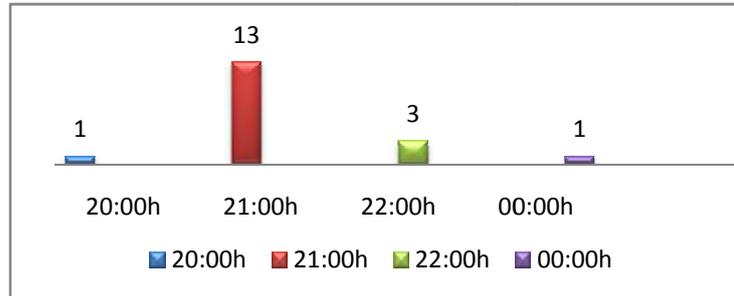


Figura 74: A que horas te deitas à noite.

Pelas respostas dadas, a maioria das crianças dormem as horas recomendadas para o descanso/sono, assim no dia seguinte, encontram-se ativas e

dispostas para mais um dia de aulas. Contudo não deixa de ser preocupante o grande número de crianças que não cumpre a rotina diária de descanso/sono, como é recomendada.

No seguimento da questão anterior, os alunos foram inquiridos sobre as horas a que se levantam de manhã ao observar a (figura 75), verificamos que as crianças se levantam cedo para se deslocarem até à escola (07:00h). O motivo de acordarem tão cedo poderá relacionar-se com o deslocamento até à escola, ou então com o facto de os horários dos pais serem incompatíveis com os horários dos meios de transporte ou o início das aulas dos filhos.

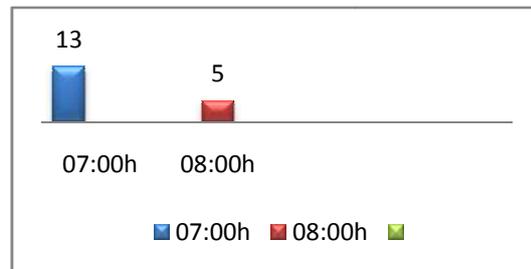


Figura 75: A que horas te levantas de manhã.

Relativamente à temática de alimentação saudável, podemos observar que a maioria dos alunos inquiridos respondeu que sabe o que é a doença obesidade (figura 76).

A percentagem (38,9%) de crianças que diz não conhecer é bastante significativa quando comparada com os que dizem desconhecer.

Quando inquirimos se estes conheciam a doença obesidade (figura 76) a maioria refere conhecer, mas desconhece as causas como nos indica a figura 77. Apesar da professora afirmar fazer debates e ações de sensibilização em relação ao tema, parece que nem todos os alunos perceberam as problemáticas/causas associadas a essa doença.

Porém, quando a questão, incide sobre a prática de uma alimentação variada, todas as crianças respondem que sim (figura 78).

Porém, estes resultados deixam-nos alguma preocupação. A criança parece ter a perceção do que é a alimentação saudável, mas não parece ter a perceção do significado fisiológico da alimentação não saudável. Esta problemática é merecedora de uma investigação futura. Como nos indica o PCO (s/d)²⁵, “a alimentação, particularmente na infância e adolescência, tem uma influência determinante no desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança”. É fundamental que as crianças tenham uma alimentação saudável, saibam o que significa e, igualmente, conhecer as possíveis consequências se esta prática não existir.



Figura 76: Conheces a doença obesidade.



Figura 77: Conheces as causas da doença obesidade.



Figura 78: Tens uma alimentação variada.

²⁵Fonte: <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=219>

Em relação à questão se as crianças têm ou não uma alimentação rica em legumes, a maior parte delas respondeu afirmativamente, (figura 79).



Contudo verificamos que estes têm uma alimentação rica em legumes/vegetais segundo dizem os seus pais

(ver figura 89). No entanto percebemos que estes alunos não têm preferência por estes alimentos (ver figura 81).

Figura 79: A tua alimentação é rica em legumes.

Como salienta o PCO²⁶(s/d), a responsabilidade na educação alimentar passa não só pelos pais como pela escola, que deve funcionar como um todo, coincidindo o que é ensinado na sala de aula e a sua aplicação na cantina”.

Quando a questão é quantas vezes comes fruta por dia, constatamos apenas uma criança não ingere fruta, as restantes comem fruta e várias vezes ao dia.

Mais uma vez, estes resultados podem ser indicativos da prática da alimentação saudável. Sendo esse facto essencial para o seu bem-estar (figura 80).



Figura 80: Quantas vezes comes fruta por dia.

Como preconiza Nunes e Breda (s/d, p. 25), “as vitaminas são substâncias com uma enorme importância a nível orgânico, embora sejam necessárias em quantidades muito pequenas. As vitaminas viabilizam os processos de obtenção e armazenamento de energia, favorecem a actividade de muitos nutrientes e participam na constituição de muitas estruturas celulares”. Não esqueçamos que a alimentação rica em vitaminas é essencial para o bom funcionamento mental, físico e intelectual de cada criança.

²⁶Fonte: <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=219>

Na questão referente ao que mais gostam de comer, as crianças, (figura 81), referem maioritariamente as batatas fritas (6 crianças), ou seja, alimento rico em hidratos de carbono e como a confeção é pela fritura, são também muito ricos em gorduras. Podemos referir que o consumo elevado de gorduras saturadas pode desenvolver o risco de doenças, como já foi referido anteriormente.

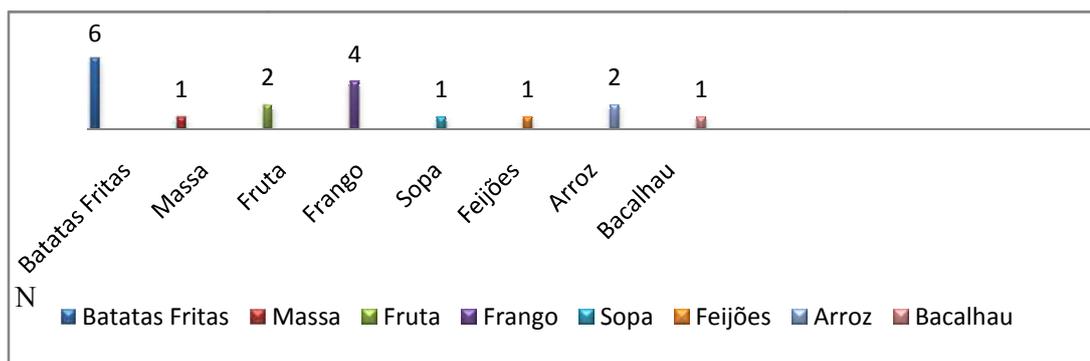


Figura 81: O que mais gostas de comer.

Em relação à questão referente ao que mais gostam de beber (figura 82), maior preferência vai para os sumos.

De acordo com Accioly (2005), citado por Santos et al. (2010, p. 32), “a população infantil é a mais vulnerável aos efeitos dos aditivos, conhecidos como corantes e conservantes”. Este refere ainda que, as quantidades ingeridas pelas crianças, em relação ao peso corporal, são maiores na criança do que no adulto.

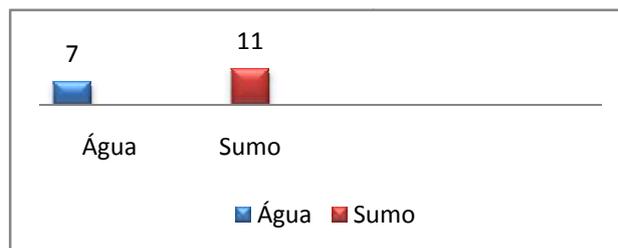


Figura 82: O que mais gostas de beber.

As necessidades de água, segundo Nunes e Breda (s/d, p. 22), “dependem muito do nível de transpiração e do tipo de alimentação, já que a presença de sal pode aumentá-las”. É fundamental que a água seja um elemento representativo nos hábitos das crianças.

Neste seguimento, são questionadas sobre o local onde fazem as suas refeições. Estas referem maioritariamente em frente da televisão, (figura 83).

Ora esta prática permite a não comunicação, o diálogo em partilhar, sobre o que aconteceu durante o período de aulas, ao mesmo tempo que não se incentivam hábitos e práticas alimentares saudáveis.

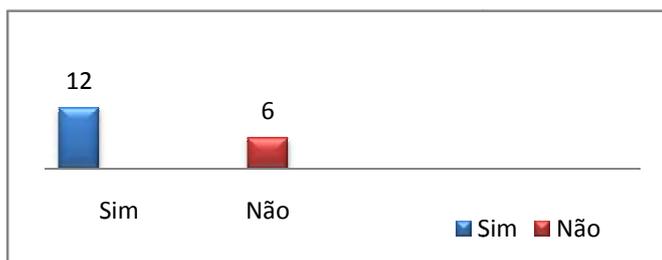


Figura 83: Fazes as tuas refeições à frente da televisão.

Todavia, quando questionamos as crianças em relação à existência de conversas sobre a obesidade, durante as aulas (figura 84), verificamos que a maioria nos responde que esta temática não é debatida nas aulas.

Somente 7 alunos referem que o tema é debatido, a maioria indica-nos que a temática não é abordada na sala de aula, no entanto estas respostas contradizem o que a professora



Figura 84: Nas tuas aulas conversam sobre a doença obesidade.

titular de turma nos referenans respostas ao questionário. Esta refere que o Agrupamento de Escolas estabelece parcerias com Centro de Saúde mencionando ainda, que no decorrer do ano letivo são propostas atividades relacionadas com os benefícios da vida saudável.

Levanta-se aqui uma questão: Que obstáculos á aprendizagem estarão a ocorrer neste processo de ensino-aprendizagem? Mais uma vez constatamos o interesse que este problema engloba e naturalmente é merecedor de posterior investigação. Esta temática deve ser abordada e debatida de modo a que as crianças a percebam e compreendam o quanto são fundamentais os seus comportamentos para terem uma vida saudável. Carmo et al. (2006), citados por Santos (2012, p. 12), “a situação em Portugal é em tudo semelhante à de outros países industrializados, no que concerne à questão da prevalência de excesso de peso e obesidade”.

C) Respostas dos pais dos alunos do 1º CEB

Quando questionamos os pais em relação à caracterização da obesidade (figura 85), constatamos que a maioria (10 elementos) descrevem-na como resultado de maus hábitos alimentares, 2 dos inquiridos caracterizam-na como doença a combater, no entanto 3 elementos não respondem. Face aos resultados parece haver a percepção, por parte dos inquiridos, do que significa esta doença (figura 76).

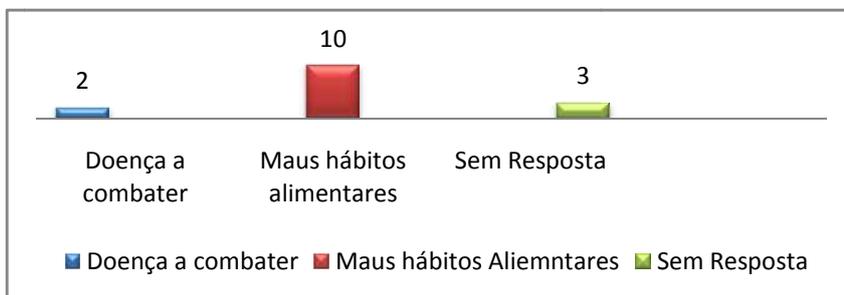


Figura 85: Como caracteriza a obesidade.

Em seguida, questionou-se sobre o tipo de alimentação que praticavam em casa era saudável, ao qual 14 dos pais responderam afirmativamente, apenas um não respondeu (figura 86). No entanto os alunos referem (figura 81) que a alimentação que mais gostam de praticar é baseada num alimento rico em hidratos de carbono e como a confeção é pela fritura, são também muito rico em gorduras. Contudo, os pais (figura 55), referem que os alunos em casa praticam uma alimentação saudável, ou seja, as crianças tem uma determinada preferência alimentar mas parece não ser a prática alimentar familiar.



Figura 86: O tipo de alimentação que praticam em casa é saudável.

São igualmente questionados sobre se as preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condiciona(m) as escolhas que fazem para as refeições da família. Observamos que se encontram divididos (figura 87): 7 dos pais afirmam que não são condicionados; 6 dizem que são condicionados e 2 mencionam que só às vezes



Figura 87: As preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) condiciona(m) as escolhas que faz para as refeições da família.

é que são condicionados.

O crescimento do número de obesos é um facto global. É importante que as escolhas sejam adequadas na alimentação das crianças. Contudo, os pais referem que as preferências alimentares do(s) seu(s) filho(s) consiste(m) numa alimentação variada, rica em peixe, carne e legumes.

Na questão seguinte perguntou-se quais os alimentos que considera(m) que deve(m) evitar/reduzir, e praticamente todos responderam fritos/gorduras (14 elementos, somente 1 não respondeu (figura 88). Como nos indica Duarte (2001), citado por Santos (2003, p. 2), “durante a infância, o estado nutricional deve ser avaliado na relação entre o peso e a altura da criança, salientando-se que é possível interferir no crescimento, uma vez que este depende, principalmente, de alimentação correta”.

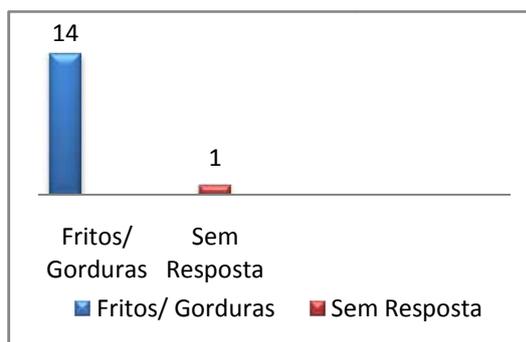


Figura 88: Quais os alimentos que considera que deve evitar/reduzir.

Na figura 89 observamos o gráfico das respostas à questão sobre os alimentos que não são dispensados nas refeições da sua família. Como se verifica, 10 elementos respondem vegetais, 3 peixe/carne e 2 elementos respondem sopa.

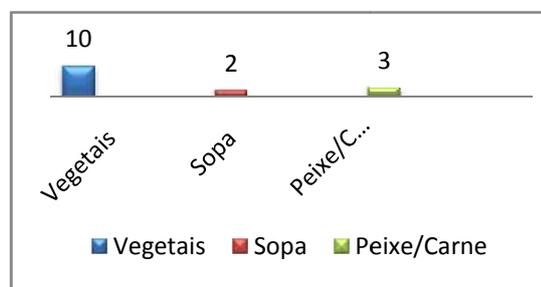


Figura 89: Quais são os alimentos que não dispensa nas refeições da sua família.

Herscovici (1997), citado por Santos (2003, p. 2), refere que a obesidade “é uma doença de dependência e descontrolo de excesso de alimentos, tendo como

consequência mais impactante os riscos sociais psicológicos, ressaltando-se

a própria saúde, significando dizer que o sujeito obeso não o é por opção, apesar de fazer-se muito presente o fator prazer no ato de comer, mas o resultado desse estado se reverte em novas formas de sofrimento e ansiedade”.

Estas respostas parecem corroborar o que referem quando afirmaram praticar uma alimentação saudável.

Em relação ao horário das refeições os pais referem que se preocupam com o horário das refeições dos seus filhos (figura 90). O que é fundamental para que as crianças cumpram rotinas.

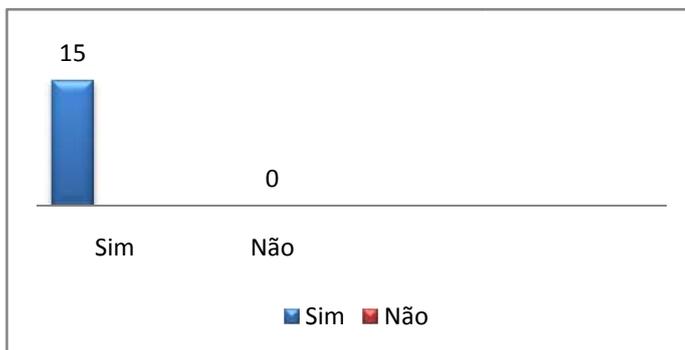


Figura 90: Preocupa-se com o horário das refeições.

Segundo, Filho (2000), citado por Santos (2003, p. 4), “o ser humano sempre viveu em grupos”. É mais fácil estabelecer regras em grupo e desenvolver atividades essenciais para o desenvolvimento da criança.

Relativamente à questão se os preocupa o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s), denota-se que a totalidade dos inquiridos afirma que sim, que se preocupam (figura 91).



Figura 91: Preocupa-se com o número de horas de descanso/sono do(s) seu(s) filho(s).

Ainda sobre o descanso/sono perguntou-se quantas horas diárias de descanso/sono é que o(s) seu(s) filho(s)

tinha(m). A maioria diz que menos de 10h (figura 92). Estes resultados vão ao encontro daquilo que os alunos maioritariamente nos indicam (figura 74), no entanto os restantes alunos também referem deitar-se às 21:00h e levantarem-se às 07:00h (figura



Figura 92: Quantas horas diárias de descanso/sono faz o(s) seu(s) filho(s).

75). Constatando-se assim as 10:00h de descanso/sono como nos indicam os seguintes autores,

(Sekine, Yamagami, & Handa, et al., 2002; Liu X, Liu L, Owens, & Kaplan, 2005; Amschler, & McKenzie, 2005).

Os pais mencionam seguidamente, quando questionados se a família pratica atividade física, a totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente, que a família praticava atividade física (figura 93). É fundamental que a família consiga transmitir hábitos regulares de vida ativa aos filhos.



Figura 93: A família pratica atividade física.

Na figura 94 verificamos que o lanche preferido do(s) seu(s) filho(s) é o pão, fiambre e queijo, 3 referem fruta e pão e somente 2 dizem iogurte líquido e bolachas.

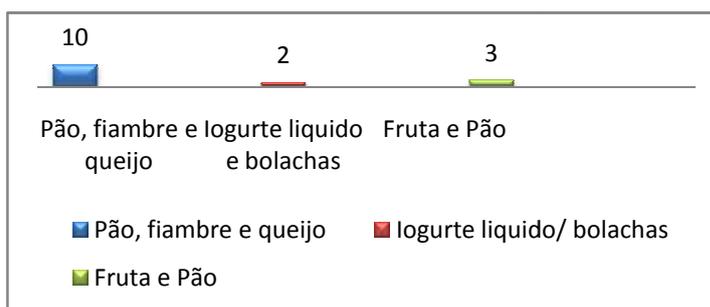


Figura 94: Qual o lanche preferido do(s) seu(s) filho(s).

Assim sendo podemos constatar que o lanche preferido das crianças em estudo é saudável, dado não incluir bebidas gaseificadas ou doces (excepto 2 que elegem iogurte líquido e bolachas).

Nesta sequência, inquiriu-se sobre quais os alimentos que nunca devem fazer parte do lanche, do(s) seu(s) filho(s) (figura 95); 11 pais responderam os sumos, os doces, os salgados e batatas fritas: 2 referiram os bolos e os chocolates e outros 2 não respondem.

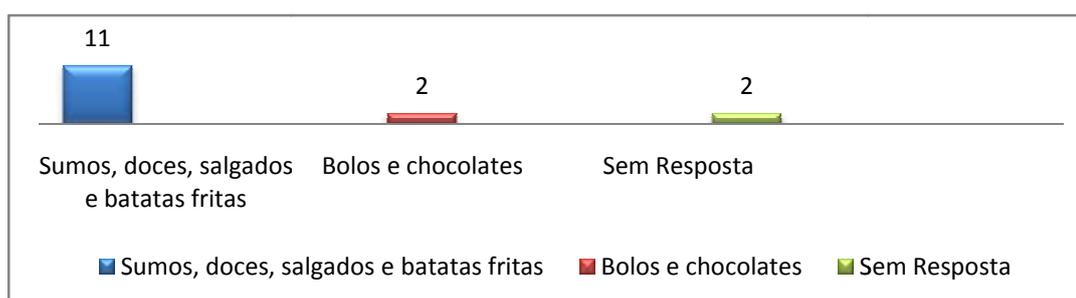


Figura 95: Quais os alimentos que nunca devem fazer parte do lanche, do(s) seu(s) filho(s).

Efetivamente, foram apontados todos os alimentos ricos em açúcares, gorduras e sal. Nunes & Breda (s/d, p. 14), referem que a “alimentação é, assim, um processo de selecção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo, processo esse que lhe permite escolher e distribuir as refeições”.

Quando os questionamos se a obesidade infantil é uma doença que o(s) preocupa (figura 96), constatamos que a maioria diz que sim, pois esta doença

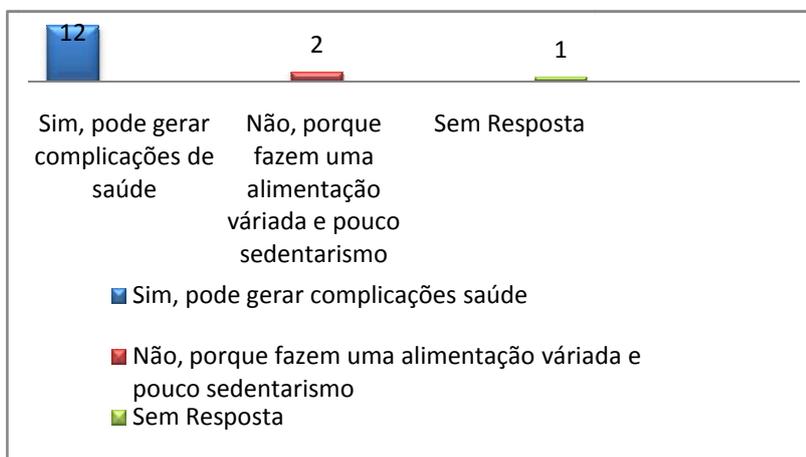


Figura 96: A obesidade infantil é uma doença que o/a preocupa.

de saúde. No entanto, 2 indicam-nos que não se preocupam com esta doença, já que o(s) seu(s) filho(s) faz(em) uma alimentação variada e há pouco sedentarismo e 1 não respondeu.

Apesar dos resultados não deixa de ser preocupante o facto de dizerem que não se preocupam com esta doença pois a prevenção e a constante observação, da alimentação e da prática de atividade física do(s) filho(s), deve ser permanente. Em seguida, perguntou-se se na escola do(s) seu(s) filho(s) são proporcionadas atividades físicas e todos os inquiridos (15 pais), afirmam que os seus filhos praticam atividade física na escola (figura 97).



Figura 97: Na escola do(s) seu(s) filho(s) são proporcionadas atividades físicas.

A professora titular de turma já nos tinha referido que a turma pratica atividade física na escola. Quando inquiridos sobre quantas vezes por semana, os seus filhos praticam atividade física, estes referem uma a duas vezes por semana, (figura 98).



Figura 98: Quantas vezes por semana.

7. Considerações Finais

Nas respostas dadas pela amostra do nosso estudo, apesar das suas limitações, constatamos que as crianças desde o jardim de infância desenvolvem práticas desportivas e a educadora tem a perceção que a atividade física é promotora de uma vida saudável. Aliás, refere que a sua Instituição tem parcerias com o Centro de Saúde da mesma localidade.

As respostas das crianças indicam-nos que o brincar é frequente. A brincadeira promotora de enriquecimento pessoal, cognitivo e motor. Quando abordadas sobre a questão de brincarem com o computador, constatamos que o associam aos jogos e não à brincadeira.

Estas crianças não têm a perceção do significado de atividade física, daí referirem que não a praticam mas dizem realizar atividades desportivas. Estas crianças não têm a perceção da existência da doença obesidade pelo que não surpreende que não conheçam as suas causas.

No que diz respeito à ingestão de líquidos, a maioria indica que bebe água.

Em relação aos pais destas crianças, estes dizem saber o significado da doença obesidade e que esta constitui uma preocupação. Paralelamente, referem potencializar práticas alimentares saudáveis e realizar atividade física regularmente. Demonstram saber que os seus filhos praticam atividade física no jardim de infância.

Na alimentação que dizem praticar são excluídos alimentos com gordura, sal e açúcares das refeições dos seus filhos e referem desenvolver alimentações saudáveis, incluindo nelas, sopa, legumes, peixe, e carne. Aquando da questão sobre o descanso/sono, os pais indicam que esta é uma prática essencial na rotina das crianças e fundamental para o seu desenvolvimento.

Tanto o jardim de infância como a escola do 1º CEB parecem desenvolver um trabalho significativo como vista à promoção de práticas de vida saudável e por conseguinte de prevenção da obesidade infantil.

O jardim de infância e a escola do 1º CEB, destas crianças, desenvolvem parcerias com o Centro de Saúde, visto pertencerem ao mesmo agrupamento de escola seguem as mesmas práticas educativas.

Como nos indica Calero (1998), citado por Sousa (2009, p. 9), “a promoção dos hábitos alimentares saudáveis deve ter início no contexto familiar e continuar no contexto escolar. Como tal, devem ser desenvolvidas competências pessoais/sociais, que possibilitem o incremento de comportamentos em relação a alimentação saudável nestes meios”. Os resultados observados parecem indicar que estas instituições, jardim de infância e o 1º CEB, parecem ser promotoras de uma alimentação saudável. O educador de infância e o professor do 1º CEB preocupam-se em promover ações com vista à prática de uma alimentação saudável. O educador de infância e o professor do 1º CEB referem que não existem crianças obesas naquela

Instituição nos últimos 10 anos. Porém, também salientam que conhecem a realidade da sociedade, isto é sabem que tem havido um aumento de casos de obesidade ao longo dos anos, e a sua percepção é que as causas estão na alimentação pouco equilibrada, nomeadamente na grande ingestão de açúcares associado ao sedentarismo.

O educador de infância e o professor do 1º CEB, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de competências promotoras de saúde, é através deles que a criança adquire conhecimentos, aprende a desenvolver as suas capacidades e os seus valores.

A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra abrangida em diferentes contextos que lhe possibilitam a aquisição de novas competências.

Em relação à prática de atividade física constatamos que esta amostra de crianças gostava de brincar. Deprendemos que a brincadeira, para elas, é viajar nos seus sonhos, ou naquilo que gostariam de ser, ou mesmo aquilo que veem, nomeadamente o exemplo dos seus pais. Denota-se que sabem definir o sítio onde melhor se sentem a brincar e qual a brincadeira preferida.

Portanto, a brincadeira desenvolve todo o seu imaginário e são as próprias que o trazem para o quotidiano. Como nos refere Vygotsky (1989) citado por Marques (2011, p. 17), “o brincar cria a chamada zona de desenvolvimento próxima, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Ao brincar, a criança se apresenta além do esperado para a sua idade e mais além do seu comportamento habitual”. A brincadeira liberta a criança do seu mundo real.

Estas crianças quando são abordadas com questões relacionadas com a atividade física referem maioritariamente que não gostam de fazer desporto e que não realizam atividades desportivas durante a semana (ver figura 48). Perante este facto deprendemos que as crianças não percebem o significado da palavra desporto, visto que nas questões: “Qual é o teu desporto preferido?”; “Qual é a atividade física que fazes durante a semana?”, todas as crianças responderam a sua preferida. Cabe deste modo ao educador, mostrar que a atividade física não é o mesmo que desporto.

Entretanto importa referir que, segundo Moreira (2006), citado por Martins (2011, p. 11), “a prática de atividade física nas crianças e jovens assume-se assim como fundamental não só para o crescimento e desenvolvimento, mas também para a aquisição de hábitos e práticas desportivas regulares, fundamentais para a sua reprodução ao longo da vida”.

Neste sentido, observamos que as crianças têm gostos e escolhas semelhantes, apenas têm idades diferentes, mas os valores e os ensinamentos que os dois grupos de crianças demonstram, através de questionários, são semelhantes. Efetivamente, tanto as crianças do

jardim de infância como as do 1º CEB gostam de brincar, mas têm práticas de brincadeiras diferentes, gostam de atividade física e desenvolvem-na dentro e fora do Agrupamento.

Em relação às questões relacionadas com a obesidade, verifica-se que as crianças de educação pré-escolar não sabem o significado da doença obesidade e nem as suas causas, enquanto a maioria das crianças do 1ºCEB já sabe o que é a doença, embora não saibamos suas causas.

As crianças da educação pré-escolar e do 1º CEB indicam que têm uma alimentação saudável e variada, no entanto, enquanto na educação pré-escolar têm preferência pela água no 1º CEB, estas preferem o sumo. Não nos devemos esquecer que a água é um bem essencial e que se deve estar sempre presente na vida de qualquer criança. E a ingestão de água pelas crianças do 1º CEB, parece ser pouco frequente.

A alimentação é o elemento chave para o desenvolvimento de cada criança e como nos referem Nunese Breda (s/d, p.11), “para além da família, a escola, em cooperação com serviços de saúde, autarquias e outras estruturas da comunidade, oferece, como já referimos, condições privilegiadas para o desenvolvimento deste processo”.

Constatamos que estas crianças gostam de ver televisão e que o seu programa favorito são os desenhos animados. Além disso, desenvolvem esta prática durante a hora de jantar com a família. É de ressaltar que os pais são as referências dos filhos. O papel da escola e da família são preponderantes na prevenção e no combate a esta doença. Saliente-se que os pais consideram que a obesidade é uma doença, nomeadamente por maus hábitos alimentares, dizem desenvolver práticas alimentares saudáveis e evitar alimentos menos saudáveis e afirmam ter hábitos de vida ativa.

Este nosso estudo de caso deixa-nos desafios para estudos futuros: será que as parcerias desenvolvidas entre a escola do 1º CEB e o Centro de Saúde, em continuidade com o jardim de infância, são uma parte da justificação para esta realidade?; Que obstáculos à aprendizagem estarão a ocorrer neste processo de ensino-aprendizagem?. Concluímos assim, que este estudo de caso deverá ter continuidade em estudos posteriores e com uma amostra mais alargada.

Conclusão

A realização deste Relatório de Estágio da Prática Ensino Supervisionada âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi, sem dúvida, muito gratificante, uma vez que pudemos desenvolver e aplicar os saberes científicos e pedagógicos que fomos adquirindo ao longo da licenciatura em Educação Básica e deste mestrado. Foi, sem dúvida, uma oportunidade para consolidar os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do percurso académico, além disso, firmaram a construção pessoal e estabeleceram um equilíbrio nas aprendizagens alcançadas. Neste relatório, numa primeira instância, esboçamos alguns aspetos cruciais que caracterizam o meio da cidade da Guarda, onde se situam as instituições onde se desenvolveu a nossa PES (I e II).

Efetivamente, nesta etapa final do nosso trabalho, não podemos deixar de evidenciar ainda a caracterização do jardim de infância e da Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde pudemos dar os primeiros passos neste processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, na observação das aulas e práticas de ensino supervisionadas. Tornou-se, sem dúvida, a primeira etapa que nos permitiu entrar em contato com aquele meio escolar e conhecer as características e interesses do/a grupo/turma em questão. Neste contexto, como Waryszak (1997, p. 249), afirma que “a realização de estágios pelos estudantes, como formandos em diversas organizações, constitui um requisito académico para melhorar a experiência de trabalho, para que obtenham as qualificações necessárias para suplementar a sua formação teórica”.

Seguiu-se a caracterização destes dois estágios pedagógicos que foram de extrema relevância e muito enriquecedores no quadro das nossas expectativas futuras, uma vez que nos permitiram conhecer uma realidade que desconhecíamos e confrontamo-nos com situações expectáveis, e algumas imprevisíveis. Todas constituíram momentos de intensa aprendizagem.

Ora, o essencial é proporcionar uma educação onde a criança realize, experimente e seja o centro do processo de ensino-aprendizagem, de modo a que esteja preparada para a vida em sociedade. Portanto, depois de termos inicialmente observado o grupo/turma, onde constatámos que eram bastante autónomos nas tarefas, procurámos promover aprendizagens globalizantes para as/os crianças/alunos, algumas delas encontram-se exploradas/analizadas no segundo capítulo deste relatório. Não foi possível introduzi-las todas neste relatório final, tendo-se optado por colocar uma atividade representativa em cada área conteúdo/curricular.

Pretendemos sempre que as crianças manipulassem de forma criativa e desenvolvessem a autonomia; aprender fazendo; incutindo o respeito e o valor da interajuda em grupo; desenvolvendo o contacto com as diferentes formas de linguagem e contribuindo para o enriquecendo vocabular. A aquisição destes conteúdos foi sempre desenvolvida por diferentes

atividades e transpondo os domínios do “saber-se fazer” e “saber-se ser”. Foi nosso objetivo com estas atividades, que se encontram no relatório, enriquecer as crianças com novas aprendizagens.

Entretanto, em relação aos planos de aula desenvolvidos durante o estágio no 1º CEB, salientamos que trabalhamos as nossas regências com a transmissão e construção de novas aprendizagens, sendo estas construtivas e significativas. Procurámos que os conteúdos programáticos fossem relacionados com os temas centrais. Pretendemos diversificar os suportes de leitura, confrontar opiniões, estimular o gosto pela leitura, criar estratégias para situações de problemas, incentivar o raciocínio e o pensamento lógico e por conseguinte, trabalhamos aprendizagens de capacidades de comunicação e aprendizagens significativas. Importa ainda evidenciar que foram utilizadas estratégias com o intuito de motivar os alunos nesta aquisição de novas e proficuas aprendizagens.

Neste contexto do processo de ensino-aprendizagem com a exploração das temáticas aprendemos que ser educador/professor é mais do que transmitir conteúdos, é ser responsável, transmitir conhecimentos estruturados e adequados ao grupo, criar oportunidades para a aquisição de capacidades, valores e atitudes. Na nossa perspetiva, a partilha deve ser mútua, uma vez que possuir vastos e amplos conhecimentos nos ajuda a progredir e a tornarmo-nos melhores profissionais. Importa referir que sempre nos sentimos bem recebidas e apoiadas, não só no que concerne aos materiais, mas de igual modo no que diz respeito à preparação e planificação das atividades/aulas. Por conseguinte, a planificação e a articulação com a educadora/professora cooperantes foram, claramente, essenciais para que desenvolvêssemos um trabalho profícuo e que fosse ao encontro das necessidades e interesses das/os crianças/alunos.

Assim sendo, as atividades propostas e planos de aula, quer na educação pré-escolar, quer no ensino do 1º CEB, foram muito importantes para gerir os conteúdos estabelecidos nas OCEPE, OCPE e programa de acordo com as dificuldades e interesses das/os crianças/alunos. Com efeito, as planificações enquanto orientação da transmissão de conhecimentos para o/a grupo/turma, com os objetivos, conteúdos, estratégias e atividades propostas foram essenciais para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com este público.

Consideramos que as aprendizagens proporcionadas foram frutíferas e essenciais para estas crianças, uma vez que sempre procurámos ser exigentes com o nosso trabalho, as atividades tinham um caráter lúdico-didático procuramos metodologias de ensino que promovessem a aquisição e transmissão de conteúdos. Ao longo de todo o nosso estágio sempre pretendemos desenvolver e construir oportunidades de aprendizagem diversificada e próximas

ao quotidiano das crianças e alunos, ajudando assim ao seu crescimento cognitivo emocional e social.

Não nos devemos esquecer que a educação desempenha um papel fundamental na vida do homem, afinal é conhecida como o motor do desenvolvimento de uma sociedade.

Por último, desenvolvemos um estudo de caso intitulado por “Perceção de fatores associados à Obesidade Infantil - um estudo com crianças dos 4 aos 7 anos”. Fizemos um enquadramento da temática, onde abordámos a obesidade infantil na Europa e, posteriormente, em Portugal. Referimos: a importância do IMC, dos benefícios da perda de peso; as consequências da obesidade; as alterações socioeconómicas e psicossociais decorrentes da obesidade; os fatores de risco, como a alimentação, a família a publicidade, o sedentarismo e o descanso/sono.

Construímos um questionário onde todos estes aspetos estavam refletidos. A nossa amostra pertencia ao Agrupamento de Escolas de Oliveira do Hospital sendo constituído por um grupo de crianças da educação pré-escolar e uma turma do 1º CEB. Para além das crianças, a educadora e professora titular de turma e os respetivos pais e também fizeram parte da nossa amostra.

Tínhamos como objetivos conhecer as práticas desenvolvidas pelo educador/professor, os hábitos e as perceções das crianças/alunos na atividade física/desporto e na alimentação saudável e ainda quisemos saber as preferências/hábitos e perceções dos pais das crianças/alunos sobre os mesmos aspetos. Constatamos que tanto na educação pré-escolar, como no ensino do 1º CEB, as instituições envolvidas desenvolvem um trabalho em parceria com o Centro de Saúde, para promover a educação alimentar e a prática de uma vida ativa. Pelas respostas dadas as crianças não sabem o que é a doença obesidade nem sabem o significado de desporto mas reconhecem que praticam atividade física dentro e fora do contexto de educação formal. Aliás, apesar de terem idades de desenvolvimento diferentes, têm escolhas e gostos semelhantes.

Em relação aos pais, estes referem cuidados alimentares e promovem a prática de atividade física nos seus filhos. No que concerne ao educador/professor estes afirmam desenvolver práticas de prevenção da obesidade, nomeadamente, através de ações de sensibilização para a importância da alimentação saudável, como, por exemplo, a comemoração do dia Mundial da Alimentação.

Em suma, este estudo permitiu-nos perceber que as aprendizagens no jardim de infância devem ter continuidade na escola e na família e vice-versa, uma vez que é através de um trabalho colaborativo que se criam estilos de vida saudáveis.

Para finalizar este trabalho, sublinhe-se a importância das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem, visto que o objetivo final consiste no seu envolvimento ativo e no desenvolvimento da sua autonomia, pois devemos incentivá-las a descobrir e a pensar. Na verdade, foram todas as experiências que vivenciámos ao longo dos dois estágios que nos permitiram constatar uma realidade ainda desconhecida, mas muito almejada, e que nos motivou e permitiu aprender cada vez mais.

Bibliografia

- Abreu, J. (2010). *Obesidade infantil. Abordagem em contexto familiar Childhood obesity: family approach*. Monografia, Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação - Universidade do Porto, Portugal.
- Albuquerque, F.& Azevedo, F. (2006). Em busca do sentido perdido: Para uma didáctica possível da oralidade. *Língua Materna e Literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL. 55-72.
- Almeida, C. (2010). *Monitorização do excesso de peso e obesidade na população infantil: Contributos para a gestão de cuidados de saúde*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Alves, N. (2005/2006). *Investigação por Inquérito*. Licenciatura em Matemática Aplicada, Departamento de Matemática - Universidade dos Açores, Portugal.
- Amaral, O. & Pereira, C. (2008). *Obesidade: da genética ao ambiente*. *Revista Millenium*, 34: 311-320.
- Angotti, M. (2003). *O Trabalho Docente na Pré-escola: Revisando teorias, Descobrimo Práticas*. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning.
- Aquilino, J. (2007). *O aluno, o professor e a escola: Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lousã: Tipografia Lousanense.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar (7ª ed.)*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, Lda.
- Amschler, D. H., & McKenzie, J. F. (2005). Elementary students' sleep habits and teacher observations of sleep-related problems. *J SchHealth*, (75),50–56.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A Educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras Editores.

- Bento, J. (s/d). Novas Motivações, Modelos, Concepções para a Prática Desportiva. *Desporto no séc. XXI. Os Novos Desafios*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras. 113-146.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, C. A. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática Ensino Básico* (homologado a 17 de junho de 2013). Ministério da Educação e Ciência.
- Campos, L. F., Gomes, J. M. & Oliveira, J. C. (2007). Obesidade Infantil, Actividade Física e Sedentarismo em Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Cidade de Bragança (6 a 9 anos). *Revista de Desporto e Saúde da Fundação Técnica e Científica do Desporto*, 4 (3), 17-24.
- Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P., (2005). *Princípios para uma alimentação saudável*. Direcção-Geral da Saúde. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Carskadon, M. A. (2005). Sleep and circadian rhythms in children and adolescents: relevance for athletic performance of young people. *Clin Sports Med*, (24), 319–328.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Chalita, G. (2003). *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente.
- Chalita, A. M. (2013). *A resposta da escola na prevenção da obesidade no estado Alagoas: Estudo centrado em escolas do ensino médio da cidade de Maceió*. Dissertação de Doutoramento em Ciência do Desporto, Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, Portugal.
- Chen, X., Beydoun, M., A. & Wang, Y. (2008). Is Sleep Duration Association with childhood obesity? A systematic Review and Meta-analysis. *Obesity*, 2 (16), fevereiro, 265-266.
- Coll, C., & Miras, M. (1996). Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. *Desenvolvimento psicológico e educação II*. Porto Alegre: Artes Médicas. 353-373.

- Confli, R. T. (2002). A importância do sono. *Revista Cérebro & Mente*, dez. Universidade Estadual de Campinas.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades da aprendizagem nas necessidades educativas especiais, *Análise Psicológica*, vol. 22 (2), 369-376.
- Costa, F. (2007). O Digital e o Currículo. Onde está o elo mais fraco? *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação, sobre Digital e o Currículo*, Braga: Universidade do Minho. 274-284.
- Cotrim, G. & Parasi, M. (1982). *História e Filosofia da Educação* (5ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Cunha, A. J. (2013). *A Importância das Atividades Extracurriculares na Motivação Escolar e no Sucesso Escolar*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Cuppari, L. (2002). *Guia de nutrição: nutrição clínica no adulto*. São Paulo: Manole.
- Divisão de Comunicação e Relações Públicas - DCRP (coord.) (2009). *Orientações da União Europeia para a Actividade Física: Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*. Instituto do Desporto de Portugal IP.
- Figueiredo, M. A. (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de Psicologia Musical* (3ª ed.). São Paulo: Summus.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gomes, A. (2009). *Estilos de vida do Jovens e Obesidade: Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

- Graça, P. (2013). *Estratégia para a redução do consumo de sal na alimentação em Portugal*. Ministério da Saúde. Direcção-Geral da Saúde. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Hohmann, M., et al. (1992). *A Criança em Acção*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Januário, P. (2012). *Hábitos de sono das crianças e compreensão infantil do sono e das estratégias facilitadoras do adormecimento*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte*, novembro de 2010, 1-20.
- Kapferer, J. N. (s/d). *A Criança e a publicidade*. Porto: Rés-Editora.
- Knutson, K. L., & Lauderdale, D. S. (2007). Sleep duration and overweight in adolescents: self-reported sleep hours versus time diaries. *Pediatrics*, (119), e1056–e1062.
- Landsheere, G. (1983). *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Letra, C. & Freire, F. G. (2011). *O Mundo da Carochinha: Manual do Aluno Matemática 4º ano*. Alfragide: Gailivro.
- Letra, C. & Afreixo, A. M. (2013). *Estudo do Meio Gailivro 4º ano, Manual do Aluno*, Coleção O Mundo da Carochinha. Alfragide: Gailivro.
- Letra, C. & Borges, M. (2013). *Português Gailivro 4º ano, Manual versão do Professor*, Coleção O Mundo da Carochinha. Alfragide: Gailivro.
- Lima, D. M. D. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação. O Desenvolvimento cognitivo a partir de quatro estádios, segundo*

Piaget, Universidade do Minho, Portugal. Acedido dezembro 15, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>

Lino, M. S. M. R. (2006). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1º ciclo*. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal. Acedido dezembro 18, 2014, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6962/2/Tese.pdf>.

Liu, X. Liu, L. Owens, J. A., & Kaplan, D. L. (2005). Sleep patterns and sleep problems among school children in the United States and China. *Pediatrics*, (115), 241–249.

Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. Educação Alimentar. *Revista Portuguesa da Saúde Pública*, vol.22 (2), julho/dezembro. 43-55.

Loureiro, I. (2011). Dormir bem para um crescimento saudável. *Programa Harvard Medical School Portugal*. Blog em wordpress.com. Acedido janeiro 17, 2015, em <HTTPS://HMSPORTUGAL.WORDPRESS.COM/2011/12/15/DORMIR-BEM-PARA-UM-CRESCIMENTO-SAUDAVEL/>.

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

Magalhães, J. (2013). Obesidade no 1º Ciclo – Desenho e implementação de um programa de intervenção num estudo transversal. *ATAS do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga/Portugal, 03 a 06 de julho de 2013, 120-127.

Marques, F. M. (2011). *Concepções de Crianças sobre a Escola de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Martins, A. C. C. S. (2011). *A Importância da Actividade Física Desportiva no cumprimento das Metas de Aprendizagem no final do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física e Desportiva - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mercer, P. W., Merritt, S. L., Cowell, J. M. (1998). Differences in reported sleep need among adolescents. *J AdolescHealth*, (23), 259–263.
- Ministério da Educação [ME](2009). Departamento da Educação Básica. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação [ME] (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo Ensino Básico* (4ª ed.). Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Saúde(2012). *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável: Orientações Programáticas*. Direção-Geral de Saúde. Ministério da Saúde [Documento publicado em www.dgs.pt a 05/09/2012]. Acedido dezembro, 4, 2014, em <http://www.dgs.pt/ficheiros-de-upload-3/programas-nacionais-prioritarios-promocao-da-alimentacao-saudavel-pdf.aspx>.
- Mindell, J. A., Owens, J. A.,&Carskadon, M. A. (1999) Developmental features of sleep. *ChildAdolescPsychiatrClin N Am*, (8), 695–725.
- Moreira, A. (2002). Crianças e Tecnologia, Tecnologia e Crianças: Mediações do Educador. In J. Ponte (org.), *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora. 9-17.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In Krebs, R. Copetti, F. &Beltram, T. (Eds.). *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria - Brasil, SIEC - Santa Maria. 161-164.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Lisboa: Edições FMH. 193-220.

- Neto, J. A. S. & Castro, B. F. (2008). Melatonina, ritmos biológicos e sono- uma revisão da literatura. In *BrasNeurol*, vol 44 (1), 5-11.
- Nunes, E. & Breda, J. (s/d). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Ministério da Saúde. Direcção-Geral da Saúde. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Reilly, J. J., Armstrong, J., & Dorosty, A. R. (2005). Early life risk factors for obesity in childhood: cohort study. *BMJ*, (330), 13-57.
- Pereira, P. A. & Lopes, L. S. C. (2012). *Obesidade Infantil: Estudo em Crianças num ATL*. *Revista Millenium*, 42 (janeiro/junho), Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa – Pólo de Viseu. 105-125.
- Pereira, et al. (coord. ed.) (2012). *Comportamentos de Saúde Infanto-juvenis: Realidades e Perspectivas*. Viseu: Escola Superior de Saúde. Instituto Politécnico de Viseu.
- Philippi, S. T., Latterza, A. R. Cruz, A. T. R. & Ribeiro, L. C. (1999). Pirâmide Alimentar Adaptada: Guia para Escolha dos Alimentos. *Revista de Nutrição de Campinas*, vol.12 (1), janeiro/abril. 65-80.
- Piaget, J. (1969). *A construção do real na criança*. Suíça: Zahar Editores.
- Pimenta, S. G. & Lima M. S. L. (2004). *Estágio e Docência. Relatório de Observação da Prática Docente*, Fundação Universidade do Tocantins, Curso de Licenciatura em Pedagogia - EAD Pesquisa da Prática Pedagógica III, São Paulo: Cortez. Acedido dezembro, 10, 2014, em <http://ava2.unitins.br/ava/files/projetoconteudo/0edb6808637c067e27f4cd29f08723ca.html>.
- Pinelo, S. L. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Pinto, A. C. (2001). Memória, cognição e educação: Implicações mútuas. In Detry, B. & Simas, F. (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores*. Lisboa: Edinova. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. 17-54. Acedido

janeiro, 28, 2015, em
http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/16_memoria_e_educacao.pdf

- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Texto Editora: Lisboa.
- Portal da Saúde (2005). Como se Diagnostica a Obesidade?. Enciclopédia da Saúde. Ministério da Saúde. Acedido janeiro, 29, 2015 em <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/obesidade/comosediagnosticaaobesidade.htm>
- Ponte, J., et al. (s/d). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Porto, O. (2007). *Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wac.
- Precioso, J. & Silva, S. (2004). As Escolas Promotoras de Saúde na Educação Alimentar: Um Estudo Efectuado em Alunos do 2º Ciclo. In Revista da SPCNA, *Alimentação Humana*, vol.10 (2), 89-98.
- Reis, C. (coord), Dias, A., et al. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reilly, J. J., Armstrong, J., & Dorosty, A. R. (2005). Early life risk factors for obesity in childhood: *cohort study*. *BMJ*, (330), 13-57.
- Ribeiro, P. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1º ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, P. M. E. & Serra, F. H. (2010). A Criança, a Publicidade e as Práticas Alimentares - Resultados de uma Investigação Exploratória. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, vol. X (1), 185-201.
- Rodrigues, G. S. & Mendes, D. E. S. (s/d). *Infraestrutura para Educação Física Escolar: Implicações na Prática Pedagógica do Professor de Educação Física*. Acedido janeiro, 10, 2015, em http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.1/GLEYCIANE_RODRIGUES.pdf.
- Santos, A. (2012). *Factores Psicossociais no Tratamento da Obesidade em Mulheres Pré-Menopáusicas com Pré-Obesidade e Obesidade: Um Estudo Qualitativo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Santos, A. M. (2003). O excesso de peso da família com a obesidade infantil. In *Revista Virtual Textos & Contextos*, n.º 2, Ano II, dez., 1-10.
- Santos, A., Melgaço, J. A. N., Aguilar, K. C., Pereira, L. C., Dias, M. L. S. (2010). *Avaliação da Comercialização de Alimentos nas Cantinas de Escolas Públicas e Privadas de Governador Valadares, Minas Gerais*. Faculdade de Ciências da Saúde, Curso de Nutrição - Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares – MG.
- Sérgio, A., et al. (2005). *Programa Nacional de Combate à Obesidade*. Direcção-Geral da Saúde. Divisão de Doenças Genéticas, Crónicas e Geriátricas. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde.
- Sekine, M., Yamagami, T., & Hamanishi, S. (2002). Parental obesity, lifestyle factors and obesity in preschool children: results of the Toyama Birth Cohort study. *J Epidemiol*, (12), 33–39.
- Silva J. & Silva C. (2010). *Programas de Prevenção da Obesidade Infantil*. Cadernos de Estudos Mediáticos, (7). Edições Universidade Fernando Pessoa. Acedido janeiro, 7, 2015, em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3161/3/155-167.pdf>.
- Sousa, M. (2009). *Promoção da Alimentação Saudável em Crianças em Idade Escolar: Estudo de uma Intervenção*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Portugal.

- Sousa, J. F. B. (2012). *As brincadeiras livres no jardim de infância: percepções da educadora e dos pais de uma criança*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve, Algarve, Portugal.
- Santos, M. J. R. (2009). *Promoção da Alimentação Saudável em crianças em idade escolar: estudo de investigação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Serrão, E. M. F. L. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Monografia de mestrado. Faculdade de Ciências - Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Sperandio, A. M. G., et al. (coord. ed.) (2008). *Atividade Física e Qualidade de Vida na Escola: Conceitos e Aplicações Dirigidos à Graduação em Educação Física* (1ª ed.). Campinas - SP: IPES Editorial.
- Strauch, I., & Meier, B. (1988). Sleep need in adolescents: a longitudinal approach. *Sleep*, (11), 378–86.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Valle, J. M. N., & Euclides, M. P. (2007). A Formação dos Hábitos Alimentares na Infância: Uma revisão de alguns aspectos abordados na Literatura nos últimos dez anos. In *Revista APS*, vol.10 (1), jan./jun., 56-65.
- Vigotsky, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotsky, L.S., Luria, A.R. & Eontiev, A.N. (org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 103-117.
- Villas-Boas, M. A. (2002). *Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afectiva. Leitura Literatura Infantil Ilustração Investigação e prática docente* (Coord.). Viana, F.L., Martins, M. & Coquet, E. Bezerra. Universidade do Minho.

- VonAmann, G. P. (coord), Leal, F. P., Matos, C. (2014). *Programa Nacional de Saúde Escolar. Documento em Discussão Pública até 18 de Maio de 2012*. Ministério da Saúde - Direcção-Geral da Saúde: Lisboa.
- Waryszak, R. Z. (1997). Student Perceptions of the Cooperative Education Work Environment in Service Industries, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, vol. 3 (3), 249-256.
- WHO/UNESCO/UNICEF.(1992). Comprehensive School Health Education: Suggested Guidelines for Action, *International Journal of Health Education*, vol. (XI/3), 8-16. Madrid.
- Who. (2000). The world Health Report 2000. Obesity Preventing and Managing the global Epidemic. Genova
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yokota, R. T. C., Vasconcelos, T. F., Pinheiro, A. R. O., Schmitz, B. A. S., Coitinho, D. C. & Rodrigues, M. L. C. F. (2010). Projeto “a escola promovendo hábitos alimentares saudáveis”: comparação de duas estratégias de educação nutricional no Distrito Federal, Brasil. *Revista de Nutrição*, Campinas, 23 (1), jan./fev., 37-47.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/2007* - I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em novembro 27, 2014, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>.

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República n.º 79/2008* - 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Alterado pelos Decreto-lei n.º 224/2009, de 11 de Setembro e; Decreto-lei n.º 137/2012, de 02 de Julho de 2012. Acedido novembro 27, 2014, em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/09/17700/0623606237.pdf>; Acedido novembro 27, 2014, em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/07/12600/0334003364.pdf>.

Lei n.º 22/2012 de Maio. *Diário da República n. 105- 1ª. Serie.* Acedido em fevereiro 20, 2014, em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1741&tabela=leis

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 17, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237/1986* - 1.ª Série. Acedido em 20, 2014, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/97* - 1.ª Série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em novembro 28, 2014 em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.pdf>.

Regulamento n.º 412/2011 de 11 de julho. *Diário da República n.º 131/2011* - 2.ª Série. Instituto Politécnico da Guarda. Guarda. Acedido em novembro 28, 2014 em <https://www.oet.pt/downloads/IPG-Regulamento%20de%20Mestrado.pdf>.

Regulamento n.º 82/2012 de 28 de fevereiro. *Diário da República n.º 42/2012* - 2.ª Série. Instituto Politécnico da Guarda. Guarda. Acedido em novembro 27, 2014, em http://www.esecd.ipg.pt/biblioteca/Regulamento%20PES%20_DRE%20IPG.pdf.

Webgrafia

Alimentação Saudável na Infância: O papel dos Jardins-de-infância nos hábitos alimentares das crianças e a prevenção através da alimentação (2005). Portal da Saúde. Acedido Novembro 21, 2014 em

<http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/infancia/educacaoparaasaude.htm>.

A obesidade como doença crónica (2011). *Melhor informação, mais saúde*. Direção-Geral de Saúde. Acedido novembro 20, 2014, em <http://www.dgs.pt/doencas-cronicas/a-obesidade.aspx>.

Agrupamento de Escolas Afonso de Albuquerque. Acedido junho 7, 2014, em http://crescemosjuntos.aeaag.pt/wp/?page_id=929.

Alimentação Saudável. (2014). Direção Geral de Saúde Acedido novembro 15, 2014, em <http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/biblioteca/dieta-mediterranica/>.

Causas e consequências da obesidade (2005). *Portal da Saúde*. Acedido Novembro 3, 2014, em <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/obesidade/causaseconsequenciasdaobesidade.htm>.

Ciência Hoje (2015). Harvard apresenta Nova Pirâmide Dos Alimentos. Acedido novembro 13, 2014, em <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=52599&op=all>.

Como se Diagnostica a Obesidade? (2005). *Portal da Saúde*. Acedido novembro 2, 2014 em <http://www.portaldasaude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/ministeriosaude/obesidade/comosediagnosticaaobesidade.htm>.

Escola Básica do 1º Círculo Augusto Gil (s/d). Caracterização da escola. Guarda digital. Acedido junho 4, 2014 em <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/81-be-augustogil>

Gouveia, R. (s/d), Sono da Criança, *Sociedade de Pediatria do Neurodesenvolvimento*. Acedido novembro 22, 2014, em <http://www.spnd-spp.com/sitegest.asp?t=1&galleryID=24&languageID=1>.

Lopes, M. P. M. (s/d). Adote um estilo de vida saudável em 2012... seguindo a Dieta Mediterrânica. *Plataforma Contra a Obesidade*, Direção-Geral da Saúde. Acedido novembro 25, 2014, em <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/textos01.aspx?cttextoid=1286&menuid=483&exmenuid=-1->.

Município da Guarda (2014). Acedido junho 7, 2014, em www.mun-guarda.pt.

Obesidade Infantil – Escola Saudável (s/d). *Plataforma Contra a Obesidade*. Acedido Dezembro 1, 2014, em <http://www.plataformacontraaobesidadedgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=219>

Obesidade Infantil – uma nova Epidemia (s/d). *Plataforma Contra a Obesidade*. Acedido Dezembro 1, 2014, em <http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=167&exmenuid=-1>.

Pesquisadores de Harvard Lançaram Novo Guia Alimentar. (2011). *Veja.com*. Acedido novembro 12, 2014 em <http://veja.abril.com.br/noticia/saude/pesquisadores-de-harvard-lancam-novo-guia-alimentar/>.

Zanin, T. (2013). Obesidade. *Tua Saúde*. Acedido novembro 10, em <http://www.tuasaude.com/obesidade/>.

Apêndice



2.ª Planificação – 2.ª Intervenção

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda

Prof. Orientador: Filomena Velho

Aluno: Ana Catarina Teixeira, Carolina Costa

Nível de Ensino: Pré-Escolar

Turma/Grupo: 3 aos 5 anos

Educador Cooperante: Teresa Galinho

Local de Estágio: Jardim de Infância Póvoa do Mileu

Data: De 08-04-2013 a 10-04-2013

Tempo: Manhã e Tarde

Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
-----------	-----------	-----------	----------	-----------

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo; - Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o desejo de saber. -Desenvolver a interação com o meio próximo; -Adquirir o conhecimento da realidade através da audição de histórias; - Proporcionar o interesse em comunicar; -Desenvolver o desenho como forma de escrita; -Desenvolver a motricidade fina; -Desenvolver a manipulação e utilização de diferentes regras e materiais; -Promover valores ecológicos; -Trabalhar transversalmente as diferentes áreas das Orientações Curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> -Saberes sobre o mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> -História da “Gotinha de Água - Salpico”; - Canetas de Feltro; -Folhas brancas; - Lápis de Pintar; - Água; - Tina de vidro; - Copo de vidro; - Taça de vidro; - Garrafa de água; - Medidor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta.
<p>Atividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e exploração da História da “Gotinha de Água-Salpico”; 				

- Construção de um painel que represente o Ciclo da Água;
- Experiência: Forma e fluidez da água;
- Levantamento das concepções prévias;
- Realização da experiência;
- Registo do que foi observado;
- Conclusão e interpretação do que foi observado.

Processos de Operacionalização:

Iniciámos esta semana de atividades com a leitura e a exploração da história da “Gotinha de Água - Salpico”, Anexo 1. Posteriormente à leitura, e à visualização das imagens da mesma, Anexo 2. Perguntámos às crianças “Donde vivia a gotinha?”;- “Como subiu a gotinha para as nuvens?”. Pretendemos que as crianças se expressem, mostrando, assim o que interiorizaram da história. Em seguida, colocámos a história em forma de círculo no centro da manta para ser visível a todos, explicando que a água passa por todas fases. Ainda com o círculo exposto questionámos uma criança de 5 anos em relação ao ciclo da água, fazendo posteriormente o reconto para os colegas. No final, pretendemos formar o ciclo da água composto pela opinião de todo o grupo. Depois do ciclo da água escolhido pedimos às crianças de 5 anos que desenhem uma o ciclo da água com a imagem da história à sua frente, enquanto, que as crianças de 3 anos pintam e picotam a gotinha de água para colar no placar. Por último, vamos inquirir as crianças mais velhas sobre o seu desenho.

Antes das crianças colarem os seus desenhos no painel, vamos questionar qual será a primeira imagem a ser colada, a segunda e assim sucessivamente. Pretendemos assim, saber, deste modo, se interiorização o ciclo da água. Posteriormente no placar concluídos solicitamos ao grupo para a explicar o ciclo da água do placar que faça uma comparação com a história da “Gotinha de Água - Salpico”.

Após o ciclo da água pretendemos explorar com o grupo a forma e a fluidez da água através de uma experiência. Inicialmente é atribuído um saco de

plástico transparente com água a cada criança, para que possam manipular. Seguidamente é colocada a questão ao grupo “-A água tem forma?”. Em seguida, é feito o registo das conceções prévias, através de uma tabela de dupla entrada, onde vamos anotar o que as crianças nos referem. Estes vão desenhar e pintar as formas que nos mencionam e estas são coladas à frente do que anotamos na tabela das conceções prévias.

No decorrer da atividade vamos ter duas hipóteses:- a primeira, se as crianças, chegarem à conclusão que a água não tem forma, desenvolvemos a atividade seguinte como conclusão, apenas desenvolvemos o aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos: - a segunda não conseguirem perceber que a água não tem forma, vai ser atribuído ao grupo 5 objetos, onde as crianças vão poder manipular e vão colocar a mesma quantidade de água em cada um e perceber que a água não tem forma. Para concluir a atividade as crianças vão fazer o registo desta através de um desenho, que vai ser colocado noutra tabela, sendo esta conclusiva da atividade.

Sumário: Exploração do Ciclo da Água. Experiência sobre a forma e a fluidez da água com respetivo registo.

 <p style="text-align: center;">3.ª Planificação – 3.ª Intervenção Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p>				
Prof. Orientador: Filomena Velho Aluno: Ana Catarina Teixeira, Carolina Costa Nível de Ensino: Pré-Escolar Turma/Grupo: 3 aos 5 anos		Educador Cooperante: Teresa Galinho Local de estágio: Jardim de Infância Póvoa do Mileu Data: De 15-04-2013 a 17-04-2013 Tempo: Manhã e Tarde		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
- Conhecimento do Mundo; - Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social	- Desenvolver o desejo de saber. -Desenvolver a interação com o meio próximo; - Proporcionar o interesse em comunicar; -Desenvolver o desenho como forma de escrita; -Desenvolver a motricidade fina; - Desenvolver a manipulação e utilização de diferentes	-Saberes sobre o mundo	- Cafeteira - Garrafa de água - Recipiente com gelo - Copos - Dados - Tampa de uma -Garrafa - Uma Colher de sopa; -Uma colher de sobremesa	Observação Direta.

	<p>regras e materiais; - Desenvolver a competitividade Explorar o caráter lúdico;</p> <p>-Trabalhar transversalmente as diferentes áreas das Orientações Curriculares.</p>		<p>- Esponja;</p> <p>- Ficha de trabalho;</p> <p>- Canetas de feltro;</p> <p>- Lápis;</p> <p>- Cola;</p> <p>- Tesoura;</p> <p>- Folhas brancas.</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção da chuva gestos/coreografia “Música da Chuva”; - Sugestões de atividades para o dia Mãe; - Diálogo sobre os diferentes estados da água com visualização de materiais associados a essas transformações; - Realização de uma ficha de organização de imagens dos diferentes estados da água; - Realizar encenações em que seja simulado o uso da água em diferentes situações; - Jogo: “Já transborda”; - Questões sobre os diferentes volumes dos captadores de água utilizados no jogo; - Registo do jogo “Já transborda”. 				
<p>Processos de Operacionalização:</p> <p>Nesta semana de estágio demos início com a canção “Musica da Chuva”, Anexo B. A atividade proposta vai ser dividida em 4 partes. Primeiramente, as</p>				

crianças apenas ouvem a música. Em seguida, acompanhando a música, vamos introduzindo gestos com os membros superiores, as crianças encontram-se sentadas e, aquando da pausa da música, terão de parar e mostrar o seu gesto. Na terceira parte da atividade, já se encontram todos levantados. No decorrer da música, têm de estar agarrados aos colegas, fazendo movimentos com os membros inferiores, mas, aquando da paragem da música, têm de se encontrar parados, ainda que continuem a representar o movimento. No final, as crianças podem dançar livremente ao som da canção, fazendo os gestos e movimentos que pretenderem. A atividade seguinte designa-se por “Já transborda”. É um jogo lúdico-didático de pares e tem como finalidade comparar volumes. Em seguida, serão feitos os registos da atividade desenvolvida de modo a que as crianças adquiram o conceito associado ao volume.

Sumário: Canção “Música da Chuva”, abordagem aos diferentes estados da água, jogo lúdico didático “Já transborda”.



7.ª Planificação–7.ª Intervenção

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda

Prof. Orientador: Filomena Velho

Aluno: Ana Catarina Teixeira, Carolina Costa

Nível de Ensino: Pré-Escolar

Turma/Grupo: 3 aos 5 anos

Educador Cooperante: Teresa Galinho

Local de Estágio: Jardim de Infância Povoia do Mileu

Data: De 13-05-2013 a 15-05-2013

Tempo: Manhã e Tarde

Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
-Conhecimento do Mundo; -Expressão e Comunicação -Formação Pessoal e Social	-Desenvolver o desejo de saber - Compreender e dar sentido ao mundo dos seres vivos. -Proporcionar interesse em comunicar; -Desenvolver a cooperação e o trabalho de grupo; - Desenvolver o jogo simbólico; -Desenvolver o controlo motor.	- Saberes do mundo	- Folhas; -Canetas; -Lápis; -Papel de cenário; -Batatas; -Tinta; -Material de picotagem; -Esponja.	- Observação Direta.

Atividades previstas para segunda-feira

- Jogo “Twister”;
- Criar uma história sobre os animais marinhos;
- Esboço das personagens da história.

Atividades previstas para terça-feira

- Jogo de percursos com colher e plasticina;
- Esboço das personagens da história;

Atividades previstas para quarta-feira

- Jogo simulação de situações que englobam a água;
- Início da pintura no placar;
- Elaboração da pintura das figuras marinhas para o placar.

Processos de Operacionalização:

Para dar continuidade ao conteúdo relativo à água, iniciamos todas as semanas com atividade de expressão físico-motora relacionadas com a água, como por exemplo: o jogo “Twister”. Este é constituído por um saco que contém imagens de animais marinhos e um tabuleiro em dimensões reais, que se encontra dividido por quatro quadrados, cada quadrado representa: a mão direita a mão esquerda, o pé direito, o pé esquerdo. No meio do tabuleiro encontra-se um círculo onde estão expostos os animais marinhos. O jogo inicia-se quando a criança retira do saco um animal marinho e tem de se colocar onde se encontra a respetiva imagem do animal marinho, consoante as nossas ordens. Propomos à criança para colar o pé direito e a mão esquerda, ou o pé esquerdo e a mão direita e assim sucessivamente, relacionando os membros superiores com os inferiores.

Ainda na parte da manhã vamos propor ao grupo a construção de uma história relacionada com o mar, ou seja, queremos que esta esteja relacionada com animais marinhos. Inicialmente solicitamos ao grupo para expor as suas ideias para a construção da história, estas são anotadas por nós, e no final as mesmas são lidas e transforma-se a história.

Pretendemos que cada criança escolha a sua personagem, para mais tarde representar na dramatização. Antes da dramatização as crianças fazem um esboço da sua personagem, para depois desenvolverem os seus fatos e acessórios, nesta sequência referimos que as mesmas vão elaborar através da pintura e de colagem, mais animais marinhos à construção de um placar, que será, tela de fundo da dramatização. A área de expressão dramática é trabalhada todos os dias durante as restantes intervenções do estágio, visto que os mesmos vão ter ensaios para a peça de teatro que se pretende que seja apresentada aos no final do ano letivo.

Sumário: Criação de uma história de animais marinhos, elaboração do placar para a peça de teatro, pintura dos animais marinhos para colocar no placar.

“O Menino do Mar”

Era uma vez uma menina chamada Joana que andava a brincar numa praia do Oceano Atlântico num lindo dia de sol. Como estava a construir um castelo de areia precisou de ir buscar um balde de água. Conforme entrou no mar, viu dois peixinhos muito coloridos que se assustaram ao vê-la.

(Peixinho) – Ai, ai, não me comas por favor.

(2º Peixinho) – Ai a mim também não, ainda sou pequenino.

(Joana) - Não vos vou comer, só quero brincar convosco.

Na praia, á beira mar apareceu um menino a chapinhar na água. Enquanto chapinhava encontrou um cofre que lhe parecia ser um tesouro de moedas de ouro. Mas para o abrir precisava da chave e não a tinha. Entretanto apareceu um peixinho com barba, muito velhinho e sábio que disse ao menino:

(Peixe com barba) - Eu vou-te ajudar a encontrar a chave desse tesouro porque sei onde está. Está no fundo do mar num barco afundado.

O menino contente respondeu:

(Menino) - Boa! Vamos então buscar a chave deste cofre. Mas, eu não consigo respirar debaixo de água como tu.

(Peixe com barba) - Eu dou-te esta bóia mágica para meteres na cabeça e assim já consegues ir ao fundo do mar – Disse o peixe com barba.

E assim lá foram os dois à procura da chave do cofre. Quando chegaram ao fundo do mar viram que a chave estava dentro de outro cofre fechado e que também não tinham chave. Mas que grande problema!

O peixe com barba teve uma ideia. Lembrou-se de ir pedir ajuda a um peixe muito forte, o tubarão.

(Peixe com barba) - Olá amigo tubarão - Disse o peixe barba.

(Tubarão) - Olá amigo peixe com barba, precisas de alguma coisa? - Disse o tubarão.

(Peixe barba) - Sim, olha preciso que me ajudes a abrir aquele cofre para este menino tirar a chave que está lá dentro. – Respondeu o peixe barba.

(Tubarão) - É claro que vou ajudar. Com estes dentes fortes vou abrir esse cofre disse o tubarão. Depois de abrirem o cofre e de terem a chave o menino disse ao peixe com barba e ao tubarão:

(Menino) - Obrigada amigos! - E deu muitos mimosinhos.

O menino voltou para a praia para abrir o cofre. Quando a abriu, viu que lá dentro em vez de moedas de ouro estavam muitas chaves para abrir muitos outros tesouros, que ainda estão escondidos no fundo do mar.

Nós, os meninos da sala n.º 2 do jardim de infância de Póvoa de Mileu, que inventamos esta história, pensamos que o menino tem uma chave diferente para abrir tesouros de moedas de chocolate; bonecos de peluche; notas de 100 euros; um dragão de ouro e de muitos outros que ele irá descobrir nas suas viagens ao fundo do mar, com a ajuda de uma bóia mágica que o peixe da barba lhe ofereceu.

Vitória, vitória acabou-se a história!!

 <p style="text-align: center;">4.ª Planificação – 4.ª Intervenção Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p>				
<p>Prof. Orientador: Filomena Velho</p> <p>Aluno: Ana Catarina Teixeira, Carolina Costa</p> <p>Nível de Ensino: Pré-Escolar</p> <p>Turma/Grupo: 3 aos 5 anos</p>		<p>Educador Cooperante: Teresa Galinho</p> <p>Local de Estágio: Jardim de Infância Póvoa do Mileu</p> <p>Data: De 22-04-2013 a 24-04-2013</p> <p>Tempo: Manhã e Tarde</p>		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo; - Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o desejo de saber. - Desenvolver a interação com o meio próximo; - Proporcionar o interesse em comunicar; - Desenvolver o desenho como forma de escrita; - Desenvolver a motricidade fina; - Desenvolver a manipulação e utilização de diferentes regras e materiais; - Desenvolver a competitividade; - Explorar o caráter lúdico; 	<ul style="list-style-type: none"> -Saberes sobre o mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - História do dia da Mãe; - História do 25 de abril; - Folhas Brancas; - Lápis de Pintar; - Canetas de feltro; - Papel Crepe; - Cola; - Paus de Cachimbo 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta.

	-Trabalhar transversalmente as diferentes áreas das Orientações Curriculares.			
--	---	--	--	--

Atividades previstas para segunda-feira

- Jogo das cadeiras;
- Leitura de uma história do dia mãe: “ Coração de Mãe”;
- Registo da História do dia da Mãe.

Atividades previstas para terça-feira

- Jogo da lagarta;
- Esboço para o presente do dia da mãe;
- Início da elaboração do presente para a Mãe.

Atividades previstas para quarta-feira

- Leitura da História do 25 de abril;
- Construção de um cravo;
- Testemunho de um militar.

Processos de Operacionalização: Para mais uma semana de estágio iniciámos todos os dias com jogos lúdico-didáticos, posteriormente, passamos para outras atividades, nomeadamente sobre o Dia da Mãe. Pretendemos desenvolver a leitura de uma história, “Coração de Mãe”, Anexo 4, e o respetivo registo.

Carolina Alexandra Fernandes Costa

Inicialmente, pretendemos que as crianças observem a capa do livro e percebam qual a temática que vamos desenvolver. Seguidamente, com o término da história queremos desenvolver algumas questões relacionadas com esta. Antes de finalizar a atividade cada criança vão explicar a história que tinham ouvido. Por fim, as crianças vão fazer o registo da história na folha que lhes foi atribuída.

Mais tarde, desenvolve-mos um diálogo com as crianças, relacionado com a prenda que gostariam de dar às mães. Neste sentido anotamos o que as crianças referem e verificamos com elas se é ou não possível de executar esse presente assim sendo, fazem um esboço sobre a prenda que querem para o Dia da Mãe. Com a proximidade do 25 de abril, será abordada uma história sobre o tema, seguida da elaboração do símbolo do cravo. Para finalizar será solicitada a presença de um militar para expor a história do 25 de abril.

Sumário: Leitura de uma história “Coração de Mãe”, elaboração do registo da mesma. Esboço da prenda para o Dia da Mãe. Leitura da história do 25 de abril, construção de um cravo e testemunho militar.

 <p>8.ª Planificação- 8.ª Intervenção</p> <p>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p>				
<p>Prof. Orientador: Filomena Velho</p> <p>Aluno: Ana Catarina Teixeira, Carolina Costa</p> <p>Nível de Ensino: Pré-Escolar</p> <p>Turma/Grupo: 3 aos 5 anos</p>		<p>Educador Cooperante: Teresa Galinho</p> <p>Local de Estágio: Jardim de Infância Póvoa do Milém</p> <p>Data: De 20-05-2013 a 22-05-2013</p> <p>Tempo: Manhã e Tarde</p>		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do Mundo; - Expressão e Comunicação - Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o desejo de saber - Compreender e dar sentido ao mundo dos seres vivos. - Fomentaro jogo dramático - Permitir o encadeamento de açõesmais complexas; - Desenvolver a cooperação e o trabalho de grupo; - Desenvolver a motricidade global; - Desenvolver o controlomotor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes do mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes do mundo - Folhas; - Canetas; - Lápis; - Papel de cenário; -Batatas; - Rolhas de garrafas; - Tinta; - Material de picotagem; - Caixas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação Direta.

Atividades previstas para segunda-feira:

- Jogo “Vamos arrumar!”;
- Continuação da pintura do placar;
- Continuação da elaboração de elementos decorativos para o painel do fundo do mar;

Atividades previstas para terça-feira:

- Jogo “A rede dos peixinhos”;
- Continuação da elaboração de elementos decorativos para o painel do fundo do mar;
- Início do ensaio das falas das personagens.

Atividades previstas para quarta-feira:

- Jogo “Batata quente”;
- Ensaio das falas das personagens;
- Conclusão do placar sobre o fundo do mar.

Processos de Operacionalização:

Iniciamos a manhã com um jogo lúdico-didático designado por: “Vamos Arrumar”. Inicialmente dividimos as crianças em dois grupos “rivais”, que se colocaram em duas filas. No chão da sala encontram-se peças do jogo espalhadas. Quando começou o jogo, cada um dos membros das equipas apanhava uma peça de cada vez e colocava-a na caixa referente à sua equipa até já não existirem mais peças. A equipa que contivesse mais peças na sua caixa ganhava o jogo. No final, é pedido a um elemento de cada grupo que fizesse as respetivas contagens e elaborassem conjuntos, consoante as cores das peças que se encontravam na sua caixa. Com este jogo pretendemos que as crianças trabalhem a área da matemática, visto que fazem contagem e conjuntos. Porém, ao longo desta semana as crianças vão continuar com a elaboração da pintura do placar com a colagem dos elementos decorativos no placar para a sua conclusão. Entretanto, damos início ao ensaio das falas das suas personagens para a peça de teatro (Apêndice C.1).

Sumário: Jogos lúdico-didáticos, ensaios para a peça de teatro conclusão da pintura do placar para a dramatização.

 <div style="text-align: center;"> <p>PLANO DE AULA</p> <p>PES II</p> <p>Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p> </div>				
<p>Prof. Orientador: Professora Doutora Urbana Cordeiro</p> <p>Aluno: Carolina Costa</p> <p>Nível de Ensino: 4º ano</p> <p>Turma: F10</p>		<p>Prof. Cooperante: Olívia Monteiro Cunha</p> <p>Local de Estágio: Escola Básica Augusto Gil</p> <p>Data: 11 de dezembro de 2013</p> <p>Tempo: 14h00 às 16h00</p>		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
-Português	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o discurso oral exato; - Reconhecer a temática/ ideia principal do texto; - Compreender o texto através do título do mesmo; -Identificar o tipo de texto; -Responder a questões de compreensão do texto. 	<p>Determinantes Artigos Definidos: (o/a/os/as)</p> <p>Artigos Indefinidos: (um/uma/uns/umas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Caderno. 	<p>Avaliação Direta:</p> <p>Comportamentos e atitudes.</p> <p>Avaliação Indireta:</p> <p>Resolução da atividade proposta.</p>
<p>Processos de Operacionalização:</p>				

A interdisciplinaridade desenvolveu-se através da contagem das luas que existem e dos seus nomes.

-Observação da imagem e o título do mesmo;

- Comparação da frase ao título do texto;

- Explicação do título do mesmo;

- Leitura e compreensão do texto;

-Exploração e interpretação do texto (tipo de texto; tipo de discurso; tipo de frases; tipo de narrador);

- Localização no tempo e no espaço (identificação da personagens principais/secundárias; caracterização física e psicologia das mesmas; tipos de discurso; identificação da ação principal);

-Descoberta do autor;

- Analise das fases da Lua;

- Construção das diferentes fases da Lua no caderno;

- Resolução das questões na ficha de trabalho e no quadro (aplicação do conhecimento);

- Explicação dos conteúdos (metacognição);

- Aplicação dos conhecimentos a novas situações (transferências de aprendizagem).

Sumário: Leitura e exploração do texto narrativo “À luz das estrelas” de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada.

 <p style="text-align: center;">PLANO DE AULA PES II Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p>				
Prof. Orientador: Professora Doutora Urbana Cordeiro Aluno: Carolina Costa Nível de Ensino: 4º ano Turma: F10		Prof. Cooperante: Olívia Monteiro Cunha Local de Estágio: Escola Básica Augusto Gil Data: 13 de novembro de 2013 Tempo: 14h às 16h		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Matemática	- Identificar a temática a trabalhar; - Indicar as estratégias de cálculo; - Realizar problemas de estratégias de cálculo; - Compreender as diferentes estratégias; - Relacionar o quotidiano com as mesmas; - Estimular o raciocínio;	Estratégias de Cálculo - Decomposição do dividendo; - Método das Metades; - Sequências.	- Quadro; - Caderno; - Livro de atividades.	Avaliação Direta: Comportamentos e atitudes. Avaliação Indireta: Resolução da atividade proposta.

	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver problemas que resolvam o raciocínio proporcional; - Reconhecer estratégias diferentes no mesmo problema; - Compreender algoritmos para as operações da multiplicação e divisão. 			
<p>Processos de Operacionalização:</p> <p>A interdisciplinaridade desenvolveu-se através de uma questão: Quantos nomes comuns coletivos estavam explícitos no texto? Procura quantos nomes próprios existem no texto. Agora através deles desenvolve a estratégia de cálculo do método dos múltiplos de 10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação e exploração dos dados; - Identificação dos mesmos; - Apresentação da estratégia de cálculo; - Explicação de conteúdos (metacognição); - Registo dos mesmos no caderno diário e no quadro; - Resolução de exercícios do livro, pág66 e 67; 				

- Aplicação dos conteúdos a novas situações (transferências de aprendizagens).

Sumário: Realização de exercícios subjacentes à Divisão e Multiplicação: Estratégias de Cálculo.

 <p style="text-align: center;">PLANO DE AULA PES II Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda</p>				
Prof. Orientador: Professora Doutora Urbana Cordeiro Aluno: Carolina Costa Nível de Ensino: 4º ano Turma: F10		Prof. Cooperante: Olívia Monteiro Cunha Local de Estágio: Escola Básica Augusto Gil Data: 7 de janeiro de 2014 Tempo: 9h00 às 12h00		
Área/Tema	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
-Estudo do Meio	- Identificar as diferentes elevações; - Indicar as altitudes das mesmas; - Contextualização as elevações; -Localizar as maiores elevações de Portugal e Portugal Continental; - Assimilar o vocabulário adequado e conceitos de diferentes conteúdos.	-Elevações de Portugal	- Quadro; - Caderno.	Avaliação Direta: Comportamentos e atitudes. Avaliação Indireta: Resolução da atividade proposta.

Processos de Operacionalização:

A interdisciplinaridade desenvolveu-se através dos nomes das montanhas existentes em Portugal e Portugal continental.

- Observação das imagens das maiores elevações de Portugal;
- Diálogo sobre as mesmas;
- Comparação entre as diferentes elevações;
- Resolução das questões do livro de atividades;
- Explicação do mesmo (metacognição);
- Identificação das mesmas;
- Construção de um mapa com as respetivas elevações; (manipulação)
- Aplicação dos conhecimentos a novas situações (transferências de aprendizagem).

Sumário: As maiores elevações de Portugal.

Anexos

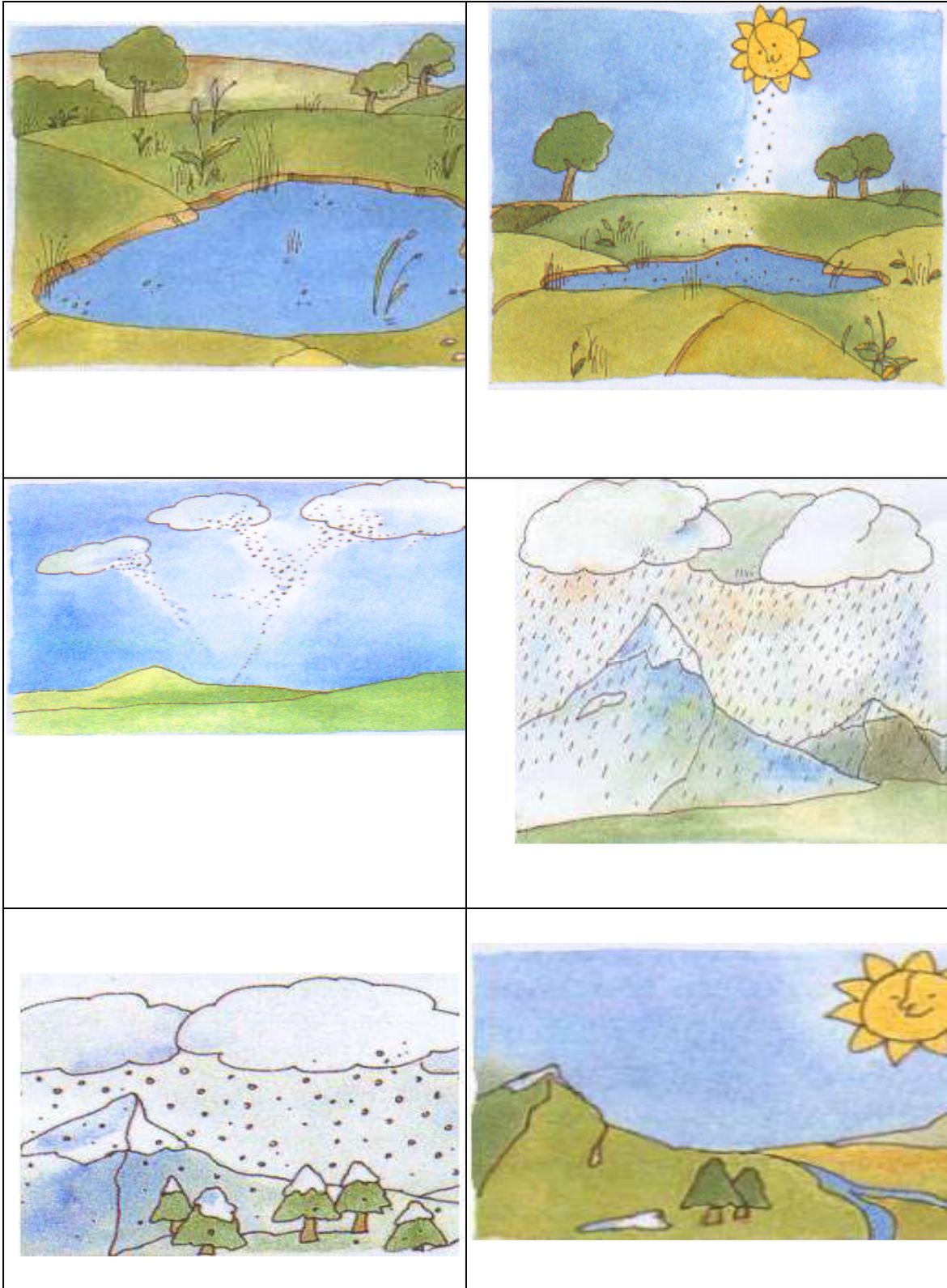
Anexo 1: História da “Gotinha de Água - Salpico”²⁷

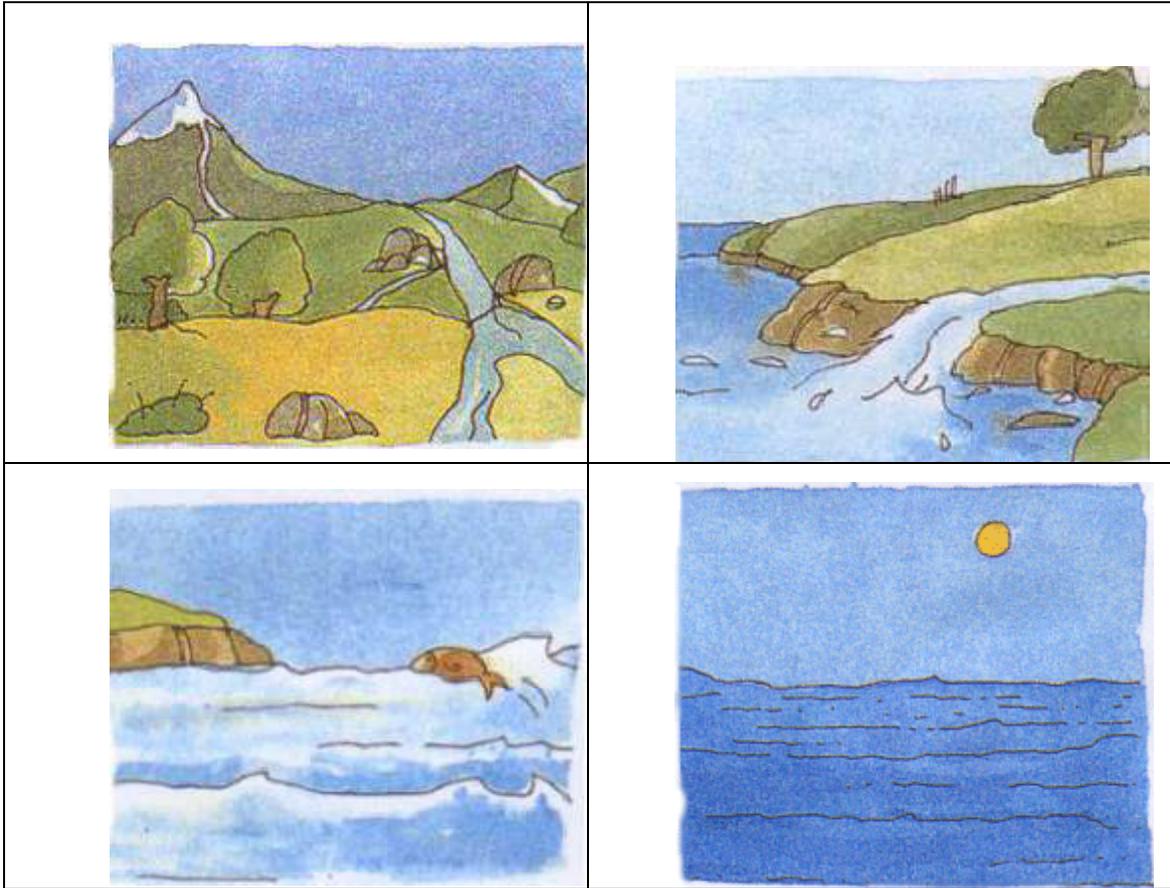
Era uma vez uma gotinha de água pequenina e transparente, sem cheiro e sem cor. Chamada Salpico. Juntamente com as outras gotinhas de água formava a água de um lago. Um dia, o sol brilhante aqueceu a água do lago. As gotas separaram-se, subiram e formaram o vapor de água. No céu, a Salpico juntou-se a muitas outras gotinhas e juntas formaram as nuvens. O vento empurrou as nuvens e a gotinha viajou por muitas terras. Durante essa viagem muitas gotinhas juntaram-se à Salpico na nuvem. Quando a nuvem ficou mais pesada e encontrou ar frio, algumas das gotinhas caíram em forma de chuva. Ao passar pela montanha o ar era muito, muito frio.

A Salpico juntou-se a outras gotinhas e caíram na terra em forma de neve. O calor do sol derreteu a neve e a Salpico e as amigas voltaram a ser água líquida. Parte da água foi para a terra alimentar as plantas, outra parte da água infiltrou-se debaixo da terra onde formam um lençol de água. A Salpico e as suas amigas gotinhas, correram debaixo da terra e formaram uma nascente. A gotinha de água foi ter ao rio onde conheceu peixes. Então o rio levou a gotinha numa viagem até ao mar. Agora a gotinha faz parte do mar e vive numa onda. À espera que o sol a aqueça para de novo poder subir e começar uma nova viagem.

²⁷Fonte: História adaptada de outros contos.

Anexo 2: Imagens da História da “Gotinha de Água – Salpico”





Anexo 3: “Música da Chuva”²⁸

A chuva é um pingue-pingue

A chuva é um pingue- pingue, constante e brincalhão.

Pingue- pingue, pingue, pingue, vai pingando e cai no chão.

Molha tudo, tudo molha, molha tudo no jardim.

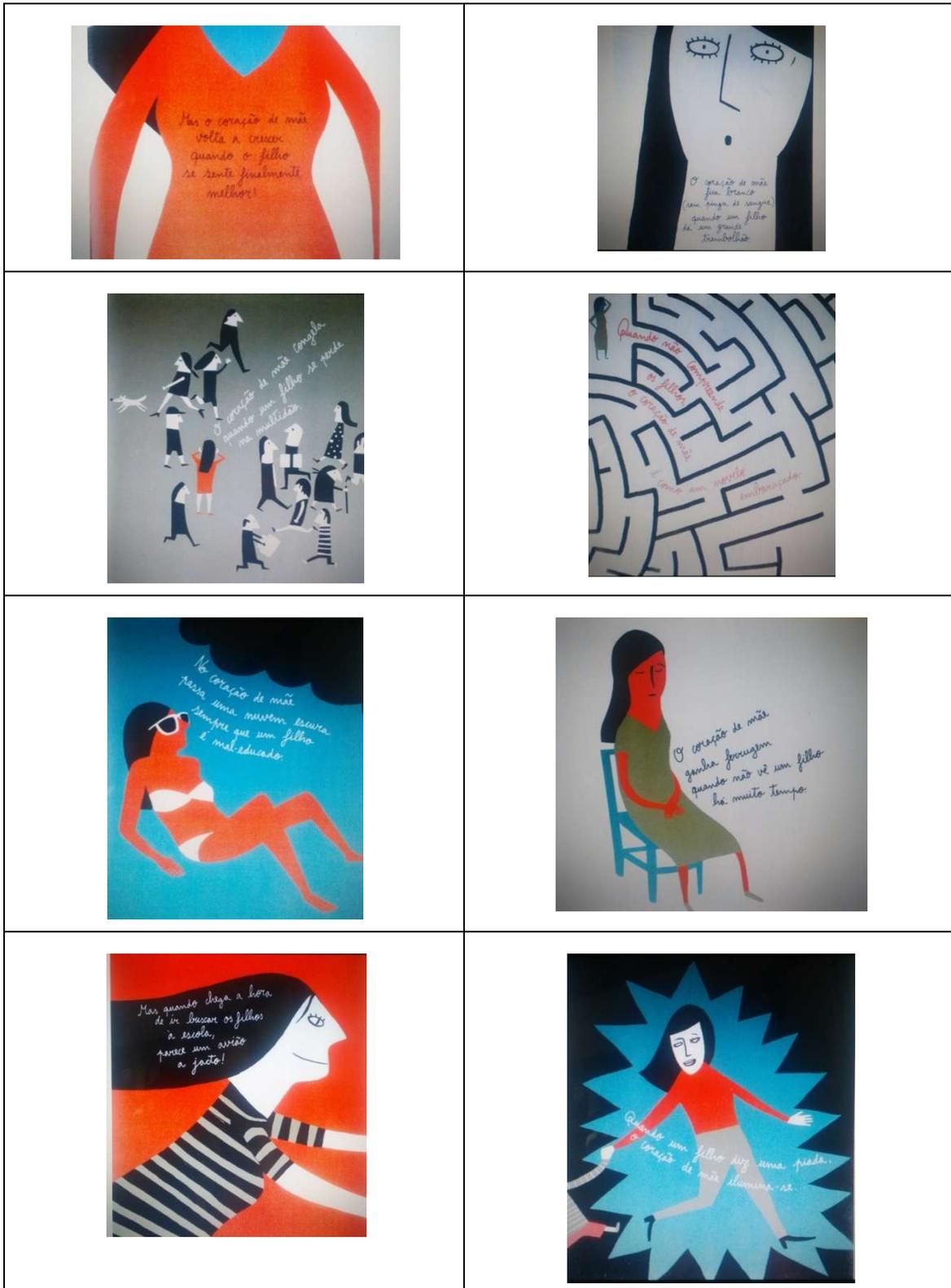
E a gente quando se molha faz atchim, atchim, atchim.

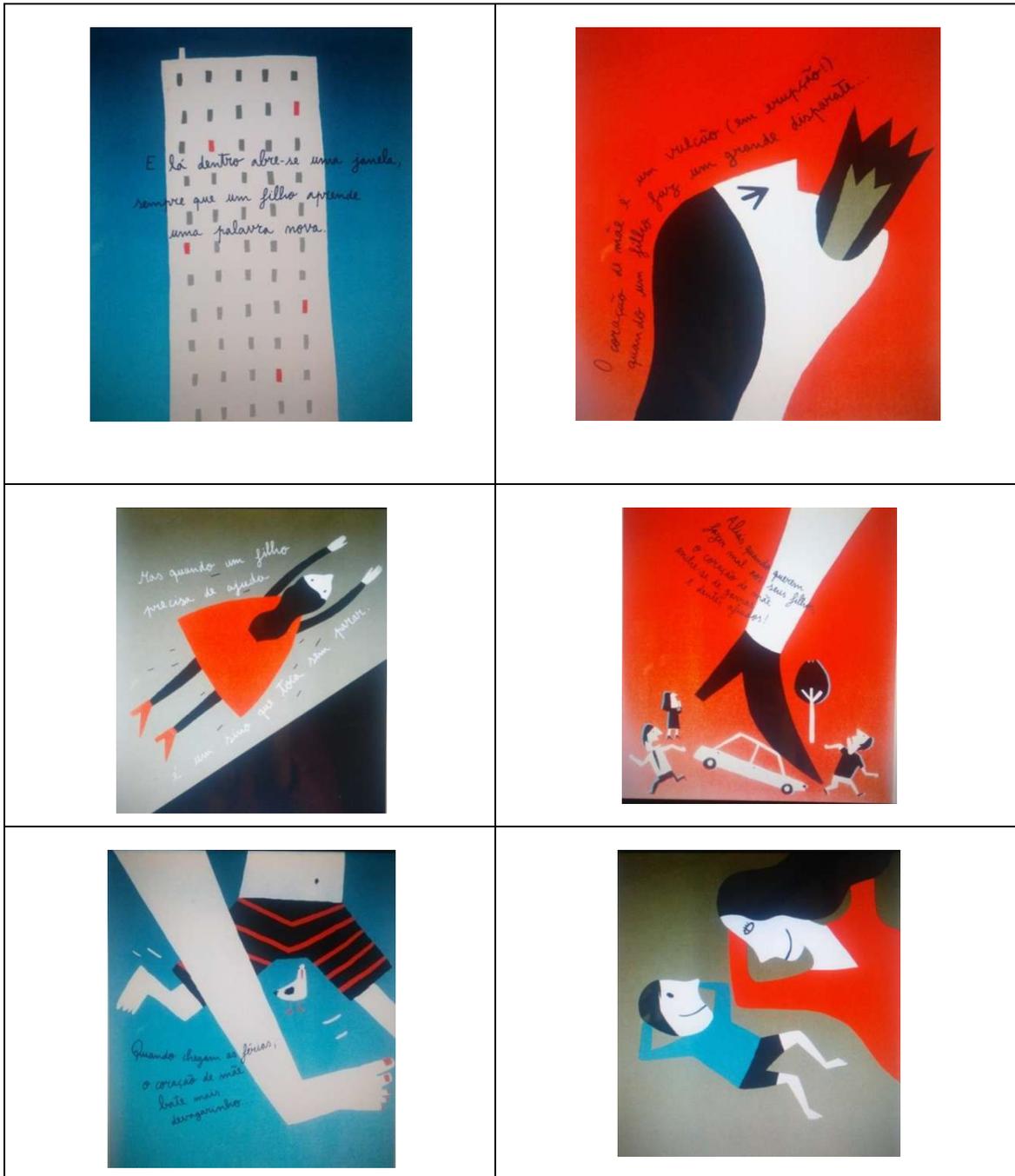
²⁸Fonte:<http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/infantil-chuva.html>

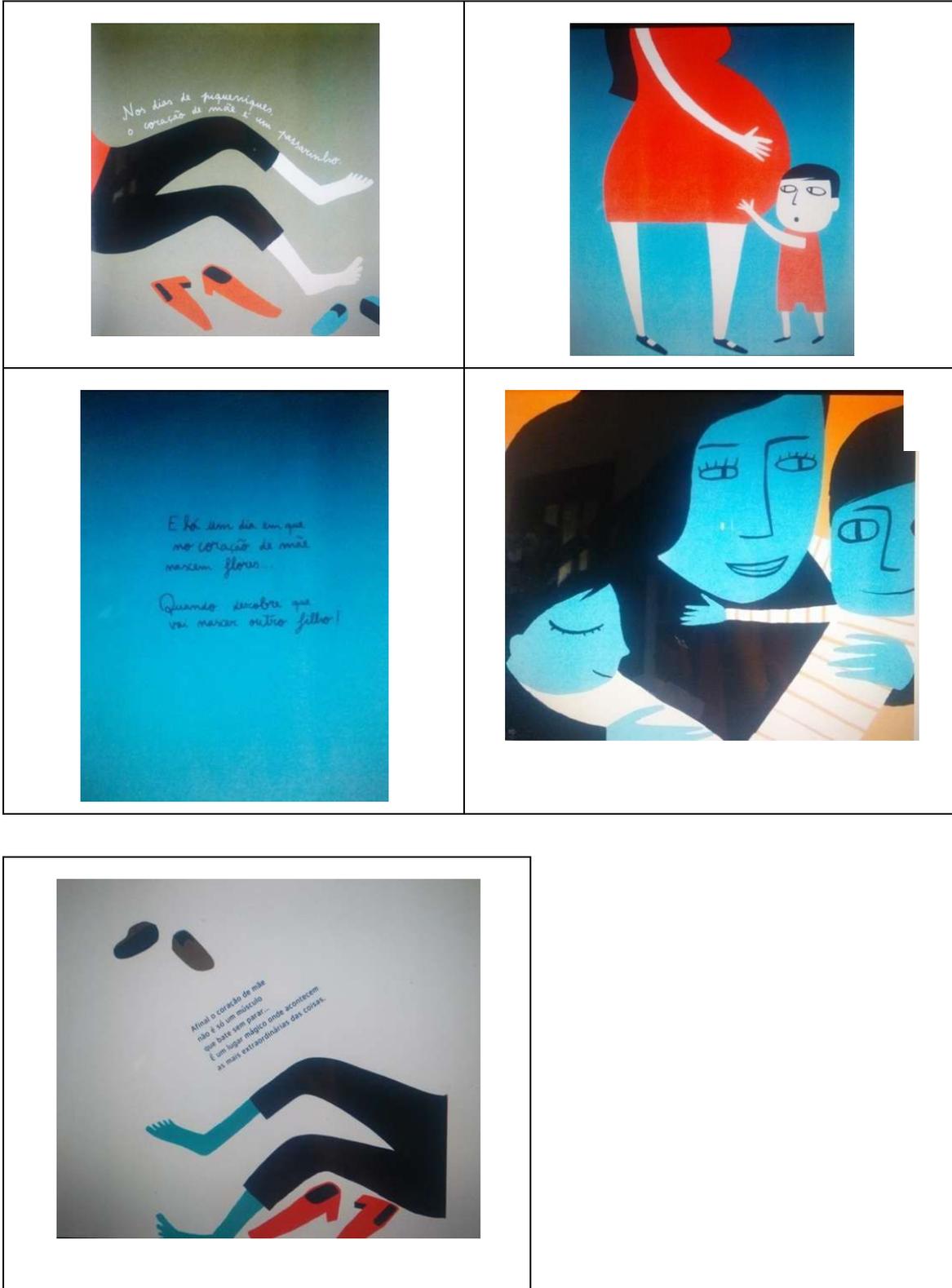
Anexo 4: História “Coração de Mãe”²⁹



²⁹Fonte: Martins, M. I. (2008). *Coração de Mãe*. Editora: Planeta Tangerina.







Anexo 5: Texto “À luz das estrelas”³⁰

Leitura

Antes de ler...

- De acordo com o título e com a ilustração do texto seguinte, quais das seguintes palavras poderão constar do texto?

acampamento computador escola noite serra telemóvel

- Explica aos teus colegas o motivo da tua escolha.

1. Lê o texto que se segue:



À luz das estrelas

A Inês é mais velha do que o irmão, gosta imenso dele e ansiava que regressasse do campo de férias para retomarem as habituais conversas secretas. Todos os dias recebia mensagens no telemóvel, ora divertidas, ora enigmáticas que lhe aguçavam a curiosidade. Por que motivo teria o Manel escrito «Acampamento = sistema solar»? Ou «Lua mentirosa. Obrigada Inês»? Talvez se referisse a jogos organizados pelos monitores, mas alguma coisa lhe dizia que aquelas palavras podiam ter significado mais interessante.

- Tomara que volte, para o bombardear com perguntas!

Finalmente chegou o dia de o ir esperar à estação. Na plataforma estavam várias famílias de máquina fotográfica em punho. Quando o comboio parou, que algaratta! Rapazes, raparigas, monitores carregados de mochilas e de sacos, todos delirantes, alguns a entoar lengalengas de despedida, outras já a abraçar pais, tios e avós. E só se ouviam elogios.

- Foi ótimo!

- Adorei!

Manel avançou para ela de braços abertos e segredou-lhe ao ouvido:

- Repara naquele tipo de cabelo loiro quase branco;

- Porquê?

- Eu depois explico. Olha bem para ele, que vale a pena. Em casa falamos.

Nada fácil observá-lo no meio da confusão, ainda assim, pelo olhar, pelo sorriso, pela maneira como os outros se despediam dele, percebia-se que devia ser uma pessoa especial.

Mais tarde, em casa, o irmão confirmou.

- É um autêntico sol.

- Por causa dos cabelos loiríssimos?

98

Atividade de Leitura

- Atividade centrada em fazer um estudo de texto, imagem, considerando a uma atividade de leitura de alunos.
- Registar o conteúdo do texto anterior, com o aluno.

Sistema a utilizar

- Aplicar a leitura silenciosa do texto pelo aluno, depois a leitura dirigida, narrada, dita e falada.
- Selecionar as partes que devem ser lidas mais devagar e com mais ênfase.

Objetivos de Aprendizagem

- Aplicar a leitura silenciosa do texto pelo aluno, depois a leitura dirigida, narrada, dita e falada.
- Selecionar as partes que devem ser lidas mais devagar e com mais ênfase.

³⁰Fonte: Letra, C. & Borges, M. (2013). *Português Gailvivo 4º ano, Manual versão do Professor*, Coleção O Mundo da Carochinha. Alfragide: Gailvivo.



- Não! Por causa da maneira de ser. Transborda energia sem perder a calma e o mais extraordinário é que nem se arma em bom. Sorri, conversa, transmite alegria, simpatia, calor humano. Basta aparecer para pôr tudo a girar à volta dele. Por isso dizíamos que o nosso acampamento era uma espécie de sistema solar. Ele no centro, a estrela, o sol. Nós os planetas em permanente movimento de translação.

- Bem visto. Agora trata de explicar a história da lua mentirosa que me agradeceste.

- Não adivinhas?

- Não, porque pode significar mil coisas.

- Pois, é simples. Na segunda noite, como o céu estava limpo, reunimos numa eira para observar os astros. Alguns sabiam que o planeta Vênus parece uma estrela e até conseguiram localizá-lo. Outros sabiam os nomes das constelações, Ursa Maior, Ursa Menor, Orion, Cassiopeia. E aprendemos a localizar a Estrela Polar que ajudava os marinheiros a orientarem-se no mar alto.

A medida que falava, Manel entusiasmava-se revivendo a noite passada com os amigos no alto da serra, à luz das estrelas.

- Mas só eu é que consegui identificar a fase da lua. Como tinha a forma de um D, gritei logo «está em quarto crescente porque a lua é mentirosa. Se aparece desenhada como o D de diminuir, está a crescer. Se forma um C de crescer, está a diminuir, ou seja em quarto minguante».

De olhos brilhantes, acrescentou:

- Fiz sucesso, bateram-me palmas e acho que a miúda mais gira se apaixonou por mim. Tudo graças a ti, que me ensinaste as fases da lua. É muito fixe ter uma irmã sábia! Obrigado, Inês!

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Tercio-médio

Compreensão da leitura

1. Ordena as frases seguintes, numerando-as de 1 a 4, de acordo com o sentido do texto.

- O Manel avançou para a irmã de braços abertos.
- A Inês pediu ao irmão que lhe explicasse a história da lua mentirosa.
- A Inês observou o rapaz de cabelo loiro.
- O Manel escreveu mensagens à Inês.

2. Explica por que motivo o Manel mandou a mensagem «Lua mentirosa. Obrigada, Inês» à irmã.

3. Que opinião tinham os rapazes e as raparigas sobre o acampamento em que participaram? Justifica com uma frase do texto.

4. De acordo com o texto, identifica as fases da lua.

 _____  _____

Gramática **REVISÕES**

1. Lê a frase e completa tendo em conta a palavra destacada a cor.

A Inês é mais velha do que o irmão.

A palavra _____ é uma forma do verbo _____ conjugado na _____ pessoa do número _____ do modo _____ do tempo _____. É um verbo _____ (regular/irregular) que pertence à _____ conjugação.

Assim se escreve...

Ora – mas, porém, contudo, agora, no momento presente, sem disso, umas vezes, etc.
 Hora – cada uma das vinte e quatro unidades de tempo em que se divide o dia.
 Porque – por qual motivo (causa ou fim).
 Por que – pelo qual, pela qual, pelos quais e pelas quais.

1. Completa as frases com as palavras porque, por que, ora e hora.

Não fui ver os astros _____ estava cansado.
 _____ motivo teria o Manel escrito «Acampamento = sistema solar»?
 Todos os dias, à _____ certa, recebia mensagens _____ divertidas.
 _____ enigmáticas.

100

Com este pequeno teste verifica se sabes distinguir o tempo e o modo verbal. O objetivo do teste é avaliar se sabes distinguir o tempo e o modo verbal. O objetivo do teste é avaliar se sabes distinguir o tempo e o modo verbal.

Anexo 6: Divisão e multiplicação: estratégias de cálculo³¹

Divisão e multiplicação: estratégias de cálculo

O Telmo tem 6 caixas com 30 livros cada uma.

Para calcular quantos livros tem, o Telmo recorreu a uma técnica de cálculo transformando os fatores que são múltiplos de 10.

$6 \times 30 = 6 \times 3 \times 10 = 18 \times 10 = 180$



1. Aprende alguns métodos, completando os cálculos.

1.1 Método dos múltiplos de 10:

a) $5 \times 40 = 5 \times 4 \times 10 = \square$ b) $7 \times 40 = \square \times \square \times \square = \square$

c) $30 \times 50 = \frac{3 \times 5}{\downarrow \downarrow} \times \frac{10 \times 10}{\downarrow \downarrow}$ d) $20 \times 60 = \frac{\square \times \square}{\downarrow \downarrow} \times \frac{\square \times \square}{\downarrow \downarrow}$

$\square \times \square = \square$ $\square \times \square = \square$

1.2 Método dos dobros:

a) $26 \times 4 = \frac{26 \times 2 \times 2}{\downarrow \downarrow}$ b) $32 \times 4 = \frac{32 \times 2 \times 2}{\downarrow \downarrow}$

$\square \times \square = \square$ $\square \times \square = \square$

1.3 Método de contar para trás:

$8 \times 39 = 8 \times (40 - 1) = \frac{8 \times 40}{\downarrow} - \frac{8 \times 1}{\downarrow}$

$320 - \square = \square$

1.4 Método da decomposição de um dos fatores:

a) $24 \times 4 = \frac{24 \times 2}{\downarrow} + \frac{24 \times 2}{\downarrow}$

$48 + 48 = \square$

b) $35 \times 11 = 35 \times (10 + 1) = \frac{35 \times 10}{\downarrow} + \frac{35 \times 1}{\downarrow}$

$\square + \square = \square$

c) $24 \times 12 = 24 \times (10 + 2) = \frac{24 \times 10}{\downarrow} + \frac{24 \times 2}{\downarrow}$

$\square + \square = \square$



66

³¹Fonte:Letra, C. & Freire, F. G. (2011). *O Mundo da Carochinha: Manual do Aluno Matemática 4º ano*. Alfragide: Gailivro.

1.5 Método da compensação para obter dezenas:

$$5 \times 12 = \underbrace{5 \times 2}_{\downarrow} \times \underbrace{12 \div 2}_{\downarrow}$$

$$\square \times \square = \square$$

1.6 Método da compensação para obter centenas:

$$25 \times 120 = \underbrace{25 \times 4}_{\downarrow} \times \underbrace{120 \div 4}_{\downarrow}$$

$$\square \times \square = \square$$

2. Resolve, usando os métodos que considerares mais eficazes.

a) $96 \times 11 = \square$ b) $49 \times 15 = \square$ c) $53 \times 170 = \square$

3. Lê o problema e completa duas estratégias que podem ser utilizadas para o resolver.

A Margarida tem 48 ovos para fazer bolos para a sua festa de aniversário. Cada bolo leva 4 ovos. Quantos bolos consegue fazer com os 48 ovos?



3.1 Método da decomposição do dividendo:

$$48 : 4 = (40 + 8) : 4 =$$

$$= \underbrace{40 : 4}_{\downarrow} + \underbrace{8 : 4}_{\downarrow} = \square + \square = \square$$

3.2 Método das metades:

$$48 : 4 = \underbrace{40}_{\downarrow} \div \underbrace{2}_{\downarrow} : \underbrace{2}_{\downarrow} = \square : \square = \square$$

4. Resolve as operações através dos métodos que considerares mais eficazes.

a) $73 : 9 = \square$ b) $96 : 8 = \square$ c) $60 \times 130 = \square$

5. Numa prateleira de um supermercado há 49 embalagens de ovos iguais à da figura. Quantos ovos há no total, na prateleira? Resolve usando o método de contar para trás.



6. O Gonçalo quer arrumar 88 pães em cestos iguais aos da figura, para servir no restaurante. De quantos cestos vai precisar, sabendo que em cada cesto vai colocar 4 pães? Resolve recorrendo ao método das metades.



A Serra da Estrela é a maior serra de Portugal Continental, com 1993 metros de altitude. Normalmente, durante o inverno encontra-se coberta de neve. Nas suas encostas pastam rebanhos de ovelhas, que habitam ranchos de sencios e sequeiros.



O Pico Ruivo de S. Antão é a maior elevação do arquipélago da Madeira, com 1862 metros de altitude. Nesta serra destacam-se as nascentes e as telhas naturais.



A Serra do Caldeirão localiza-se no sul de Portugal Continental e atinge 1265 metros de altitude. A sua área é coberta sobretudo por zonas de matos de urze e medronheiro, montados de sobeiros e matos de pinheiro.



O Pico é a maior elevação de Portugal, com 2351 metros de altitude. Situa-se na ilha do Pico, no Arquipélago dos Açores. Possui telhas naturais e florestas.



A Serra do Gerês localiza-se no norte de Portugal Continental. Tem cerca de 1548 metros de altitude. É famosa pelas suas águas termais, pelas suas nascentes, pela protecção de animais selvagens e pela sua única vegetação.



Em algumas serras portuguesas foram instalados aerogeradores, que aproveitam a força do vento para produzirem energia eólica. As serras do Marão ou do Laramão são alguns exemplos.



Curiosidade

Construção de um mapa de relevo

Em trabalho de grupo, constrói um mapa de relevo com as principais elevações do território nacional. Segue as instruções:

1. Recolhe um mapa de Portugal com marcação de altitudes e cerca de 50 paus de espetada.
2. Identifica as principais serras portuguesas e marca-as espetando um palito no mapa. Atenção, pois o comprimento do palito deve ser proporcional à altitude da serra. Por exemplo, meio centímetro de palito deverá corresponder a, aproximadamente, 300 metros de altitude.
3. Cobre os palitos que espetaste com barro branco ou pasta de papel e pinta.

PROJETO

79