

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

Alice Mendes Duarte

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

abr | 2022

GUARDA
POLI
TÉCNICO



POLI TÉCNICO GUARDA

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Hábitos Alimentares das crianças do Pré-Escolar e 1.º CEB da cidade da
Guarda

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO
1º CEB

Alice Mendes Duarte

abril / 2022

Agradecimentos

Estando no fim do meu percurso acadêmico e após um momento de introspeção, segue-se o momento de agradecer às pessoas que me ajudaram a tornar possível este caminho.

Agradeço à Professora Doutora Rosa Tracana por toda a ajuda e disponibilidade que me deu durante a realização da tese, mas, principalmente, porque além de professora e orientadora se converteu numa amiga que ganhei nestes 5 anos.

Agradeço à educadora Ana Terras por toda a literacia transmitida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e por ter estado sempre disponível em me ajudar.

Agradeço à professora Ana Margarida Cardoso por todos os ensinamentos que me transmitiu, mas, principalmente, por ter sido bastante compreensiva, amável e disponível quando mais necessitei.

Agradeço aos meus pais por me terem proporcionado escolher a minha área profissional, contribuírem para o meu crescimento acadêmico, por tornarem a “minha casa” mais perto, mesmo sabendo que estava longe, e por todas as vezes que me incentivaram e não me deixaram desistir, mesmo quando me parecia o caminho mais fácil.

Agradeço aos meus avós pelo carinho e amor que me deram e pela paciência que tiveram nos dias em que me encontrava menos motivada e triste.

Agradeço ao meu avô Zé por ter tido a disponibilidade de se deslocar todas as segundas-feiras para a Guarda até me adaptar à nova cidade e rotina. Vou guardar para sempre no meu coração o esforço que fez só para eu me sentir mais perto de casa e dos meus.

Agradeço ao meu namorado por me ter acompanhado nesta jornada e por todas as vezes que me deu conforto emocional e auxílio na realização de trabalhos, pois durante este percurso ocorreram vários acontecimentos na minha vida que sem o seu apoio se tornaria impossível continuar ou ter forças para concluir a minha vida académica.

Resumo

Este trabalho aborda a experiência de estágio realizada no 1.º e 2.º semestre do ano letivo 2020/2021 no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB e, posteriormente, o estudo acerca dos Hábitos Alimentares das crianças do Pré-Escolar e 1.º CEB. Quer no estágio realizado no Pré-Escolar, quer no 1.º CEB, foram desenvolvidas metodologias lúdicas com base nas aprendizagens na licenciatura em Educação Básica e o primeiro ano de mestrado em Educação Pré-Escolare Ensino do 1.º CEB.

O trabalho de desenvolvimento incide no estudo sobre os Hábitos Alimentares, devida a oferta alimentar que as crianças têm ao seu alcance, torna-se relevante perceber qual o impacto que tem na sua rotina alimentar, como é feita a gestão do consumo dos alimentos, que tipo de alimentos são mais e menos apreciados, quais os mais nutritivos e como é que podemos ter um papel interventivo para que sejam incutidos hábitos alimentares saudáveis.

Em ambos os níveis de ensino os dados obtidos foram satisfatórios. As crianças do Pré-Escolar aprenderam o conceito alimentar alterando, progressivamente, as suas escolhas alimentares, como por exemplo, no lanche da manhã. A escolha de frutas ao invés de bolachas ricas em gorduras e açúcares ou a utilização de compotas ricas em polpa de fruta ao invés da manteiga são o reflexo do impacto que todo o trabalho realizado teve nas crianças.

Relativamente aos alunos do 1.º CEB, tendo em conta que não houve um trabalho prático contínuo para que pudessem ter uma perspetiva diferente da alimentação, os resultados basearam-se, somente, nas respostas ao inquérito por questionário. Contudo, na generalidade, os inquiridos revelam ter rotinas alimentares saudáveis.

PALAVRAS- CHAVE: Alimentação, Alimentação Saudável, Hábitos Alimentares, Crianças.

Abstract

This work addresses the internship experience carried out in the 1st. and 2nd Semester of the academic year 2020/2021 within the scope of the Masters in Pre-School Education and 1st CEB and, later, the study about the Eating Habits of Pre-School and 1st CEB children. Both in the pre-school internship and in the 1st CEB, playful methodologies were developed based on what was learned in the degree in Basic Education and the first year of the aster's in Pre-School Education and Teaching of the 1st CEB.

The development work focuses on the study of Eating Habits, due to the food supply that children have within their reach, it becomes relevant to understand what impact it has on their eating routine, how food consumption is managed, which types of foods are more and less appreciated, which ones are the most nutritious and how can we play an intervening role so that healthy eating habits are instilled.

At both levels of education, the data obtained were satisfactory. Preschool children learned the food concept by progressively changing their food choices, such as in the morning snack. The choice of fruit instead of cookies rich in fats and sugars or the use of jams rich in fruit pulp instead of butter are a reflection of the impact that all the work done had on the children.

Regarding the 1st CEB students, taking into account that there was no continuous practical work so that they could have a different perspective on food, the results were based only on the answers to the questionnaire survey. However, in general, respondents reveal to have healthy eating routines.

KEYWORDS: Food, Healthy Eating, Eating Habits, Children.

Lista de siglas e acrónimos

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

APN- Associação Portuguesa de Nutricionistas

ATL- Atividades de Tempos Livres

DGS- Direção Geral de Saúde

JJ- Jardim de Infância

MEM- Movimento Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS- Organização Mundial de Saúde

PES I- Prática de Ensino Supervisionada I

PES II- Prática de Ensino Supervisionada II

Índice

Agradecimentos	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Índice de Figuras	11
Índice de Gráficos	12
Índice de Tabelas	14
Introdução	15
Capítulo I - Enquadramento Institucional e Caracterização Psicopedagógica do grupo/turma	17
Caracterização do meio	18
Contexto Histórico e Geográfico da Cidade da Guarda	20
Gastronomia	27
Jardim de Infância de Póvoa do Mileu	28
Caraterização do Jardim de Infância	29
Espaço Interior	31
Caraterização das Áreas	32
Espaço Exterior	36
Escola Básica do Bonfim- Guarda	37
Caraterização da Instituição	39
Materiais de Suporte de Aprendizagem	42
Recursos Humanos	43
Caraterização da Sala de Aula	44
Caraterização Psicopedagógica	47
Grupo de Crianças do Jardim de Infância da Póvoa do Mileu	47
Turma do 2.º ano da Escola Básica do Bonfim	54
Organização do Tempo	61
Organização do Tempo do Jardim de Infância Póvoa do Mileu	61
Organização do Tempo na Escola Básica do Bonfim	63
Capítulo II - Processo de Prática de Ensino Supervisionada I e II	65

Processo de Prática de Ensino Supervisionada I e II.....	66
Prática de Ensino Supervisionada I – Jardim de Infância da Póvoa doMileu	69
Período de Observação.....	71
Planificação e Implementação das Atividades	73
Avaliação	84
Prática de Ensino Supervisionada II- Escola Básica do Bonfim	85
Observação.....	85
Planificação das regências	87
Avaliação	97
Capítulo III - Hábitos Alimentares das crianças do Pré-Escolar e 1.º CEB.....	99
Alimentação saudável	100
Conceito de Alimentação	100
Alimentação e Saúde	102
Alimentação na Infância.....	103
O papel da Escola na promoção de hábitos alimentares saudáveis	104
Problemática e Objetivos de Estudo.....	107
Metodologia	107
Intervenção e Resultados no Pré-Escolar	108
Instrumento de Investigação utilizado para os alunos do 1.º CEB.....	110
Recolha e Tratamento de Dados.....	112
População e Amostra.....	112
Resultados dos Questionários.....	113
Resultados do 1.º Ano	113
Resultados do 2.º Ano	121
Resultados do 3.º Ano	129
Resultados do 4º ano	138
Discussão.....	146
Conclusão e Recomendações	147

Reflexão Final	149
Bibliografia	152
Apêndice	158
Anexo	160

Índice de Figuras

Figura 1 - População da Guarda distribuída por grandes grupos etários	19
Figura 2 - Representação do distrito da Guarda no mapa de Portugal.....	19
Figura 3 - Estátua de D. Sancho I, fundador da cidade da Guarda	20
Figura 4 - Rotunda dos 5 F's.....	21
Figura 5 - Sé Catedral da Guarda.....	22
Figura 6 - Interior da Sé Catedral da Guarda	23
Figura 7 - Torre de Menagem	23
Figura 8 - Torre dos Ferreiros e Porta do Sol ⁶	24
Figura 9 - Porta dos Ferreiros e Porta d'El Rei ⁷	24
Figura 10 - Judiaria da Guarda.....	25
Figura 11 - Igreja da Misericórdia da Guarda.....	26
Figura 12 - Capela do Mileu	26
Figura 13 - Chafariz de Santo André	27
Figura 14 - Jardim de Infância Póvoa do Mileu	28
Figura 15 - Área da Reunião.....	34
Figura 16 - Escola Básica do Bonfim- Guarda	38
Figura 17 - Escola Básica do Bonfim- Plano dos Centenários	39
Figura 18 - Salão.....	40
Figura 19 - Recinto exterior da Escola Básica do Bonfim.....	42
Figura 20 - Materiais utilizados no Salão	42
Figura 21 - Sala do 2.º ano	45
Figura 22 - Recursos didáticos disponíveis na sala	45
Figura 23 - Planta da Sala de Aula do 2.º ano	47
Figura 24 - Horário #Estudoemcasa	86
Figura 25 - Roda dos Alimentos	106
Figura 26 - Necessidade de consumo de água	106
Figura 27 - b) Explicação e exploração das frutas do Outono	109
Figura 28 - a) Observação de castanhas.....	109
Figura 29 - b) Confeção do Pão	110
Figura 30 - a) Exploração dos vários cereais	110
Figura 31 - Capa da dissertação de Lúcia Alves Santos	111

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Percentagem de Género do grupo de crianças	48
Gráfico 2 - Percentagem de Idades do grupo de crianças.....	48
Gráfico 3 - Percentagem de nº de crianças quanto ao género.....	55
Gráfico 4 - Percentagem de número de irmãos	57
Gráfico 5 - Percentagem das Habilitações Literárias	58
Gráfico 6 - Percentagem de crianças em cada tipo de família.....	59
Gráfico 7 - Número de Refeições Diárias	114
Gráfico 8 - Refeições que são sempre feitas.....	114
Gráfico 9 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço.....	115
Gráfico 10 - Realizam o lanche da manhã.....	115
Gráfico 11 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã	117
Gráfico 12 - Local do almoço.....	117
Gráfico 13 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço	118
Gráfico 14 - Realizam o lanche da tarde	119
Gráfico 15 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da tarde.....	119
Gráfico 16 - Local do jantar	120
Gráfico 17 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar	120
Gráfico 18 - Realizam a ceia	121
Gráfico 19 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia.....	121
Gráfico 20 - Número de refeições diárias.....	122
Gráfico 21 - Refeições que são sempre feitas.....	122
Gráfico 22 - Alimentos consumidos ao pequeno-almoço.....	123
Gráfico 23 - Lanche da Manhã.....	124
Gráfico 24 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã	124
Gráfico 25 - Local do almoço.....	125
Gráfico 26 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço	126
Gráfico 27 - Realizam o lanche da tarde	127
Gráfico 28 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da tarde.....	127
Gráfico 29 - Local do jantar	128
Gráfico 30 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar	128
Gráfico 31 - Realizam a ceia	129
Gráfico 32 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia.....	129
Gráfico 33 - Número de refeições diárias.....	130
Gráfico 34 - Refeições que são sempre feitas.....	130
Gráfico 35 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço.....	131

Gráfico 36 - Realizam o lanche da manhã.....	132
Gráfico 37 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã	132
Gráfico 38 - Local do almoço.....	133
Gráfico 39 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço	133
Gráfico 40 - Lanche da tarde	134
Gráfico 41 - Alimentos/Bebidas consumidos no lanche da tarde.....	135
Gráfico 42 - Local do Jantar	135
Gráfico 43 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar	136
Gráfico 44 - Realizam a ceia	136
Gráfico 45 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia.....	137
Gráfico 46 - Número de refeições diárias.....	138
Gráfico 47 - Refeições que são sempre feitas.....	139
Gráfico 48 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço.....	140
Gráfico 49 - Realizam o Lanche da manhã	140
Gráfico 50 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã	141
Gráfico 51 - Local do almoço.....	141
Gráfico 52 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço	142
Gráfico 53 - Realizam o lanche da tarde.....	142
Gráfico 54 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da tarde	143
Gráfico 55 - Local do jantar.....	143
Gráfico 56 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar	144
Gráfico 57 - Realizam a ceia.....	144
Gráfico 58 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia	145

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Número de irmãos.....	57
Tabela 2 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação	58
Tabela 3 - Tipo de Família.....	58
Tabela 4 - Características do Estádio das Operações Concretas	61
Tabela 5 - Plano Semanal do JI.....	62
Tabela 6 - Organização do Horário de Atividades.....	63
Tabela 7 - Horário do 2.º ano	64
Tabela 8 - Planificação do dia 2 de novembro.....	82

Introdução

A alimentação infantil tem vindo a ser uma das problemáticas mais abordadas, atualmente, pelos *media* e por vários estudiosos que visam compreender como são realizadas as rotinas alimentares e que tipo de alimentos são consumidos com maior frequência.

Esta problemática suscita alguma preocupação e levanta algumas questões de saúde de um modo global. Porém, quando o assunto remete às crianças, os pais tomam uma posição de maior cuidado e até dedicação em prol da qualidade e hábitos de vida saudável dos seus filhos. No entanto, esta atitude é, por vezes, excedida devido à abrangente oferta de alimentos que influenciam o estilo de vida, os hábitos e consumos alimentares e que, consequentemente, tornam-se prejudiciais para a saúde pública.

Neste contexto, torna-se crucial ter uma atitude pedagógica em prol da alimentação equilibrada e saudável das crianças, pois é, nos seus anos iniciais de vida, que são criados e adquiridos hábitos alimentares que se vão refletir a médio e longo prazo.

Neste sentido, a Prática de Ensino Supervisionada I e II (PES I e II) foram cruciais para perceber o que é que as crianças sentem relativamente a alguns alimentos, quais as suas preferências alimentares, o que consomem regularmente, que opções tomam no seu quotidiano e como podemos ser e ter uma voz ativa para uma mudança benéfica, saudável e adequada às necessidades e gostos das crianças.

Partindo deste princípio, o estágio tornou-se o ponto de partida para a minha investigação. Através dele conseguimos observar, dialogar, compreender, refletir e implementar práticas que foram a base da investigação e que espelharam a realidade alimentar das crianças, atualmente.

A cooperação da educadora, no Pré-Escolar, e da professora, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), foi essencial para nos orientar e solucionar algumas medidas que facilitassem a recolha de dados, para além de terem tido um papel proativo em todo este processo de investigação.

Remetendo, particularmente, para o Pré-Escolar, houve uma maior dinâmica, interação, disponibilidade e participação da educadora sugerindo a realização de receitas e jogos que, em conjunto, fomos adaptando ao grupo de crianças para que pudessem aprender fazendo (*learning by doing*) e, consequentemente, compreenderem que, por exemplo, um

simples bolo pode ser mais saudável se utilizarmos alimentos menos processados e nutritivamente mais ricos e benéficos.

Assim, o estudo efetuado neste trabalho incide, essencialmente, em perceber como é que as crianças do Pré-Escolar e 1.º CEB se relacionam, no seu quotidiano, com os vários alimentos e como podemos intervir para que sejam inculcadas rotinas alimentares saudáveis e equilibradas.

Neste contexto, no Pré-Escolar foram implementadas várias atividades pedagógicas e didáticas que abordam e inculcam práticas alimentares variadas, equilibradas e saudáveis, enquanto no 1.º CEB foi efetuado um estudo, recorrendo à implementação de questionários anónimos, que pretendeu adquirir um conjunto de informações acerca dos hábitos alimentares dos alunos. Contudo, é importante referir que antes da sua aplicação, foram distribuídas autorizações para ser permitida a realização deste estudo.

No que concerne ao capítulo I, realizou-se um enquadramento institucional e caracterização psicopedagógica do público-alvo. Foi caracterizada a cidade da Guarda e as suas particularidades, como a simbologia dos cinco F's, a sua gastronomia, a importância do D. Sancho I para a cidade e os emblemáticos monumentos que embelezam e a caracterizam e, posteriormente, caracterizaram-se as instituições escolares onde foram realizados a PES I e a PES II e do grupo/turma no qual foi realizado o estágio.

Seguidamente, o capítulo II remete para o processo da PES I e II. Neste capítulo são mencionadas e explicadas a funcionalidade e importância de várias etapas vivenciadas durante o estágio que nos viabilizaram uma aprendizagem mais coesa, profícua e rentável para o nosso futuro profissional. Estas consistem na observação, planificação de atividades e a parte prática, ou seja, as regências.

Por último, o capítulo III incide no estudo dos Hábitos Alimentares das crianças na Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º CEB. Contextualizando o estudo foi feita uma introdução sobre a alimentação e, de seguida, todo o processo realizado ao longo do meu estudo.

Este trabalho termina com uma reflexão final sobre o estágio realizado na PES I e PES II, assim como com a bibliografia utilizada ao longo do mesmo.

Capítulo I - Enquadramento Institucional e Caracterização Psicopedagógica do grupo/turma

Caracterização do meio

A cidade da Guarda, local onde foi realizado a Prática de Ensino Supervisionada (PES) I e II, é a capital de distrito e a cidade mais alta de Portugal, situada na região centro e sub-região das Beiras e Serra da Estrela.

Segundo os dados fornecidos pela *PORDATA*, em 2021, o Município da Guarda era composto por 40.126 habitantes¹, menos 5,7% da população relativamente aos dados obtidos em 2011, distribuídos por quarenta e três Freguesias: Adão, Aldeia de Bispo, Aldeia Viçosa, Alvendre, Arrifana, Avelãs da Ribeira, Avelãs de Ambom e Rocamondo, Benespera, Casal de Cinza, Castanheira, Cavadoude, Codesseiro, Corujeira e Trinta, Faia, Famalicão, FernãoJoanes, Gonçalo, Gonçalo Bocas, Guarda, Jarmelo São Miguel, Jarmelo São Pedro, JoãoAntão, Maçainhas, Marmeleiro, Melos, Mizarela, Pêro Sorares e Vila Soeiro, Panoias deCima, Pega, Pera do Moço, Porto de Carne, Pousade e Albardo, Ramela, Rochoso e Monte Margarida, Santa Ana da Azinha, Sobral da Serra, Vale de Estrela, Valhelhas, Vela, Videmonte, Vila Cortês do Mondego, Vila Fernando, Vila Franca do Deão e Vila Garcia. Remetendo à sua área, o Município ocupa 712,1 Km quadrados e uma densidade populacional de 59,7 habitantes/km quadrado.

Relativamente à população, e atendendo aos seus níveis etários, tem-se verificado um decréscimo nos jovens (0-14 anos) e na dos indivíduos em idade ativa (15-64 anos), ao invés, da população idosa que tem tido uma evolução crescente.

Segundo os dados *PORDATA* no ano 2021 (Figura 1), a cidade da Guarda tem 11,2% de jovens, menos 2,5% face a 2011, 63,6% de população em idade ativa, menos 1,8% face a 2011 e 25,3% de Idosos, mais 4,4% da população face aos dados obtidos em 2011².

Estes dados refletem a tese de que a população portuguesa, principalmente a população Beirã, está a envelhecer, há uma baixa natalidade, há uma escassa oferta de oportunidades que leva a maioria dos jovens e adultos à procura de melhores condições de vida para outras zonas do país, como o Litoral, e um crescente envelhecimento daqueles que se mantêm nas suas origens.

¹ Dados obtidos <https://www.pordata.pt/Municipios>; 9 de agosto de 2022

² Dados obtidos <https://www.pordata.pt/Municipios>. ; 9 de agosto de 2022

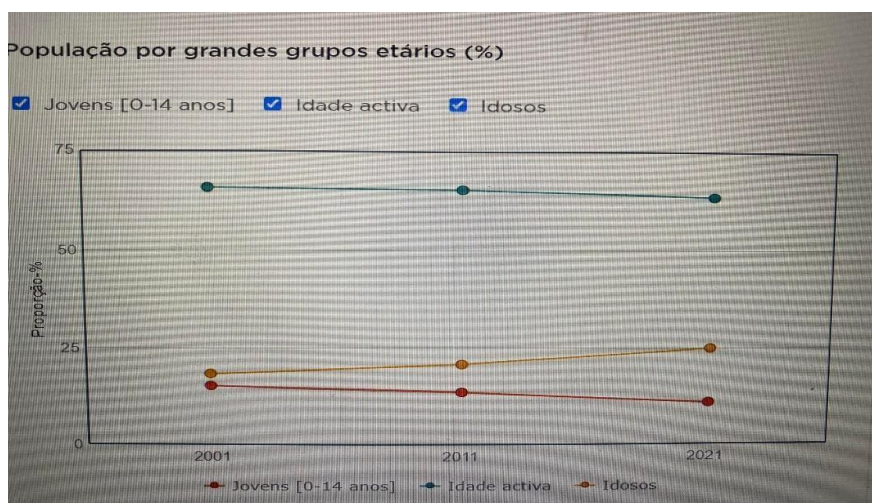


Figura 1 - População da Guarda distribuída por grandes grupos etários

Fonte: PORDATA, <https://www.pordata.pt/Municipios>; 9 de agosto de 2022

No que concerne aos seus limites territoriais, o Município da Guarda (figura 2) é cercado a nordeste por Pinhel, a leste por Almeida, a sudoeste por Sabugal, a sul por Belmonte e Covilhã, a oeste por Manteigas e Gouveia e a Noroeste por Celorico da Beira.



Figura 2 - Representação do distrito da Guarda no mapa de Portugal

Fonte: <https://www.visitportugal.pt/guarda>, 9 de agosto de 2021

Em relação à oferta de infraestruturas e de ligações férreas, a cidade de Guarda viabiliza os seus habitantes e visitantes acessos cruciais, como a autoestrada A25 e A23, bem como o IP2, IP5, EN16, EN18, EN221 e EN233. Em relação às linhas férreas, têm acesso aos comboios que circulam na Linha Beira Alta, que liga a Figueira da Foz à Guarda, e aos que circulam na Linha Beira Baixa, que liga o Entroncamento à Guarda.

No que diz respeito aos cidadãos naturais da Guarda, são designados de “guardenses” sendo o termo correto “egitanienses”. Esta nomenclatura, nome latino de Idanha, deve-se ao facto de a Diocese de Idanha-a-Nova ter sido transferida para a cidade da Guarda, em 1250. O facto da cidade da Guarda se encontrar situada num local estratégico, concedeu-lhe uma posição primordial da Beira Interior, que foi retirada a Idanha-a-Nova.

Contexto Histórico e Geográfico da Cidade da Guarda

A cidade da Guarda foi fundada a 27 de novembro de 1190 por D. Sancho I (figura 3), “O Povoador”, 2.º Rei de Portugal, filho de D. Afonso Henriques e D. Mafalda de Saboia, através da atribuição da carta de foral.

A carta de foral era concedida a todos os habitantes privilégios, incentivando ao seu povoamento, tornando-se um marco preponderante para a cidade. No entanto, existem indícios que comprovam que a cidade da Guarda já tinha sido ocupada na Pré-História.

Ao estar localizada na zona da Serra da Estrela, a cidade da Guarda tornou-se num dos refúgios preponderantes durante a Idade Média, tornando-se num escudo de proteção e defesa da fronteira portuguesa com Castela e Leão. Devido à sua importância durante este período a cidade foi designada de Guarda.



Figura 3 - Estátua de D. Sancho I, fundador da cidade da Guarda

Fonte: <https://andancasmedievais.blogspot.com/2011/11/d-sancho-i-o-povoador.html>, 9 de agosto de 2022

A cidade da Guarda é distinta devido à sua localização, pois encontra-se na zona da Serra da Estrela a 1056 metros de altitude. Tendo em consideração as suas características que a torna tão particular, a Guarda é considerada a terra dos 5 F's (figura 4): Fria, Forte, Farta, Fiel e Formosa, que significam respetivamente:

- **Fria**, devido às temperaturas baixas que se fazem sentir dada à sua altitude e aproximação à Serra da Estrela, podendo ocorrer queda de neve durante o inverno.
- **Forte**, por causa da sua altitude e da fortaleza que construiu com as portas das muralhas da Torre de Menagem e Torre dos Ferreiros, que permitiu proteger a fronteira portuguesa no período da Idade Média.
- **Farta**, devido à riqueza do vale de Mondego.
- **Fiel**, porque no século XIV Álvaro Gil Cabral recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela, D. João I de Castela, durante a crise dinástica de 1383-1385, elegendo como Rei de Portugal o Mestre de Avis.
- **Formosa**, à conta das suas paisagens naturais que concede à cidade uma beleza singular e natural, como por exemplo, a paisagem da Torre de Menagem e da Sé da Guarda.



Figura 4 - Rotunda dos 5 F's

Fonte: <https://www.facebook.com/MunicipiodaGuarda>, 10 de agosto de 2022

A cidade da Guarda abrange um conjunto de monumentos arquitetónicos que potencializa o turismo. Alguns desses monumentos são a Sé Catedral da Guarda, o Museu da Guarda, a Torre de Menagem, a Judiaria, a Capela do Mileu entre outros.

Sé Catedral da Guarda

No que concerne à Sé Catedral da Guarda (figura 5), situa-se no centro histórico da Guarda, na Praça Luís de Camões e é dos pontos de interesses e mais emblemáticos da cidade. A sua consdurante o reinado de D. João I, incentivado pelo bispo D. Vasco de Lamego, no Século XIV. Todavia, a sua construção ficou concluída no reinado de D. João III, em 1390.

A sua construção evidencia a mistura entre o estilo gótico e manuelino, através de uma estrutura forte e robusta em granito, com torres octogonais e decoração gótica, na porta principal, e decoração renascentista nas portas laterais.³

O seu interior (figura 6) tem o formato de 3 naves e destaca-se o altar-mor construído em pedra de Anã e as 100 figuras esculpidas que predominam até aos dias de hoje, para além de serem uma referência da cidade.⁴

No recinto onde se localiza este monumento encontra-se a estátua de D. Sancho I que teve um papel preponderante para a cidade.

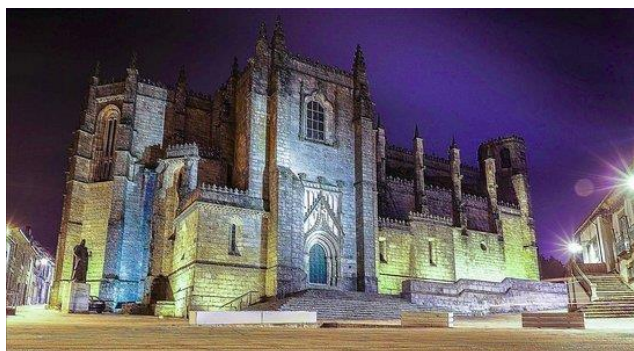


Figura 5 - Sé Catedral da Guarda

Fonte: https://www.tripadvisor.pt/LocationPhotoDirectLink-g230084-d6979381-i232945865-Se_Catedral_da_Guarda-Guarda_Guarda_District_Central_Portugal.html, 10 de agosto de 2022

³ Informação retirada do site <https://www.visitportugal.com/pt-pt/node/136438>; 10 de agosto de 2022

⁴ Informação retirada do site <https://wandering-life.com/guarda-se-catedral/>, 10 de agosto de 2022



Figura 6 - Interior da Sé Catedral da Guarda

Fonte: <https://www.tripadvisor.pt/LocationPhotoDirectLink-g230084-d6979381-i232945865-Se-Catedral-da-Guarda-Guarda-Guarda-District-Central-Portugal.html>, 10 de agosto de 2022

Torre de Menagem

A Torre de Menagem ou Castelo da Guarda (figura 7) situa-se no ponto mais alto da Guarda, a 1056 m de altitude e tem mais de mil metros de altura, possibilitando a todos que a visitam uma vista deslumbrante e única sob a cidade.

A sua construção ocorreu entre os séculos XII e XIII e ingressou na estrutura militar e residencial, designada de Alcáçova, facultando a defesa dos portugueses devido aos muros que a limitavam e que impossibilitavam a passagem do inimigo.

Remetendo à sua localização, a Torre de Menagem encontra-se numa colina em granito com uma estrutura pentagonal irregular, em que o lado mais pequeno da Torre é o lado Sul e os lados maiores são os lados onde se situa o Torreão.

Atualmente, este monumento pode ser visitado no verão das 10h-13h e das 14h-18h e, no inverno, das 9h-13h e das 14h-17h.⁵



Figura 7 - Torre de Menagem

Fonte: <https://www.allaboutportugal.pt/pt/guarda/monumentos/castelo-da-guarda-torre-de-menagem>, 10 de agosto de 2022.

⁵ Informação no site <https://fg.secure.force.com/fgDetallePDI?tipo=1&idpdi=a0L2000000WvIxdEAF> e no site <https://osmeustrilhos.pt/2012/03/25/torre-de-menagem-guarda/>, 10 de agosto de 2022

Torre dos Ferreiros

A Torre dos Ferreiros (figura 8) foi edificada no século XIII a mando do Rei D. Dinis. Esta apresenta uma estrutura quadrangular com uma porta dupla em cotovelo e os seus muros são abertos por portas.

Relativamente às portas, podemos observar a porta da Estrela ou do Sol (figura 8), a porta dos Ferreiros (figura 9), que permanece por baixo da Torre dos Ferreiros, e a porta D'El Rei (figura 9). As duas primeiras integram o lado leste da Torre e a porta D'El Rei o lado oeste.



*Figura 8 - Torre dos Ferreiros e Porta do Sol*⁶



*Figura 9 - Porta dos Ferreiros e Porta d'El Rei*⁷

⁶ Informações retiradas dos sites: <https://www.portugaltravel.org/torre-dos-ferreiros-tower-guarda>

⁷ Informações retiradas dos sites: <https://olhares.com/porta-dos-ferreiros-foto7829349.html>

No que concerne à sua localização, esta construção histórica situa-se a nascente da Torre de Menagem, mais concretamente, no centro da cidade nas antigas portas e muralhas que a defendiam.

Judiaria da Guarda

A judiaria da Guarda (figura 10) é um dos locais históricos da cidade que remetem para o período medieval. Devido à sua conservação e preservação, é possível observar e identificar vestígios provenientes desse período.

Este local permanece nas muralhas da cidade, mais especificamente, perto das portas D'El Rei e remonta à comunidade judaica que viveu e dinamizou a cidade, exercitando diferentes profissões, como por exemplo, médicos, sapateiros, cirurgiões entre outros.⁸



Figura 10 - Judiaria da Guarda

Fonte: https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g230084-d14098673-Reviews-Judiaria_da_Guarda-Guarda_Guarda_District_Central_Portugal.html, 11 de agosto de 2022

Igreja da Misericórdia da Guarda

A Igreja da Misericórdia (figura 11), de acordo com as evidências encontradas no seu interior, foi construída em 1611. Todavia, tendo em conta a sua estrutura arquitetónica de estilo Barroco, remonta ao século XVIII.

No que concerne à sua apresentação, a Igreja tem a forma retangular, composta por duas torres sineiras e, por cima da porta principal, encontram-se representadas as armas do Rei D. João V.

Relativamente à sua localização, encontra-se no centro da cidade, no Largo João de Almeida e perto da porta do Ferreiros.



Figura 11 - Igreja da Misericórdia da Guarda

Fonte: <http://www.scmguarda.pt/igreja-da-misericordia-da-guarda>, 11 de agosto de 2022

Capela do Mileu

A Capela do Mileu (figura 12) situa-se no Bairro do Mileu, local onde se realizou a PES I, na periferia do centro urbano da Guarda, e é uma das construções arcaicas da cidade.

Apesar de não existirem factos precisos sobre a sua origem, julga-se que a Capela do Mileu já existia durante a permanência árabe, acreditando-se que tem origem antes do século XII.

Relativamente à sua arquitetura, esta Capela apresenta fachadas laterais e colunas do interior inspiradas no imaginário medieval, expressado através de elementos artísticos.¹⁰



Figura 12 - Capela do Mileu

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Capela do Mileu.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Capela_do_Mileu.jpg), 11 de agosto de 2022

Chafariz de Santo André

O Chafariz de Santo André (figura 13) é oriundo da Aldeia Velha, tendo sido transferido *a posteriori* para a Guarda, e reporta ao século XVIII.

É um monumento de estilo Barroco onde se destacam figuras marinhas, como golfinhos, e outros elementos decorativos como volutas, dragões e pináculos.

O tanque do Chafariz de Santo André possui água expelida por três carrancas e apresenta uma planta curvilínea.



Figura 13 - Chafariz de Santo André

Fonte: <https://www.igogo.pt/chafariz-de-santo-andre/>, 11 de agosto de 22

Gastronomia

A gastronomia da Guarda consiste em pratos reconfortantes, abundantes, diversificados e associados aos sabores peculiares da Serra da Estrela.

Estando os egitanienses integrados num meio rural, em que a atividade agrícola e a pastorícia predominam, assim como, a pesca no rio, verificou-se uma necessidade de criar hábitos alimentares que incidem nos alimentos provenientes dessas atividades. Neste contexto, destaco como pratos de carne: o borrego assado, o cabrito assado, o arroz de lebre e o javali com feijão. Como pratos de peixe enfatizo as trutas.

No entanto, tendo em conta que a Guarda durante o Outono/Inverno tem temperaturas baixas, é natural que as pessoas consumam pratos mais reconfortantes como o bucho, os enchidos e o caldo de grão.

Relativamente à doçaria, a região da Guarda oferece as sardinhas doces de Trancoso, as cavacas de Pinhel, os biscoitos, as filhoses da Guarda, as bolachas da Guarda, a bola parda, bola da Guarda, as rabanadas da beira e o famoso queijo da serra que completa a gastronomia típica deste distrito.

Jardim de Infância de Póvoa do Mileu

O Jardim de Infância (JI) da Póvoa do Mileu (figura 14) é uma instituição escolar que pertence ao Agrupamento de Escolas da Sé-Guarda, localizando-se no principal eixo rodoviário que acede ao centro da cidade da Guarda.



Figura 14 - Jardim de Infância Póvoa do Mileu

Fonte: Própria

Frequentam esta instituição 9 crianças, mais especificamente, 5 meninos e 4 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Ressalvo que um dos meninos é portador da *Síndrome de Asperger*, requerendo um acompanhamento regular por parte da educadora titular, da auxiliar educativa e outros profissionais especializados.

O JI da Póvoa do Mileu incide numa ação educativa em prol da inclusão e no desenvolvimento integral de todas as crianças, independentemente, das suas características económico-sociais ou necessidades educativas especiais, como é o caso de três crianças.

De forma a auxiliar e a promover um ensino e aprendizagem holístico e profícuo, o JI presenteia às famílias apoio de profissionais especializados que disponibilizam trabalho e tempo para combater as lacunas que cada um vai apresentando ao longo do seu percurso escolar.

Neste seguimento, e de acordo com o projeto educativo estipulado pelo agrupamento, que se encontra no programa decretado na LEI 54/2018, o Jardim de Infância da Póvoa do Mileu estabelece parcerias, que dinamizam, estimulam e diversificam pedagogicamente

o desenvolvimento das capacidades humanas e da literacia de cada criança, tendo em consideração a sua idade, as suas características e necessidades.

Estas parcerias são constituídas pelos encarregados de educação, profissionais de educação, técnicos de instituições educativas, estagiários e animadores socioculturais, que viabilizam um conjunto de metodologias adaptadas e flexíveis em prol do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança.

Em suma, o JI oferece a todas as crianças atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), disponibilizando três refeições diárias, lanche da manhã almoço e lanche da tarde, transporte e tempo de prolongamento, acolhendo e responsabilizando-se pelas crianças que, após o seu horário escolar, têm que aguardar pela chegada dos encarregados de educação.

Caraterização do Jardim de Infância

No que concerne à sua estrutura, o JI possui duas salas, uma destinada às práticas educativas e outra às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

A primeira sala é considerada a sala principal e é neste espaço que decorrem as atividades e aprendizagens das crianças durante o dia. Encontra-se dividida em áreas: a área da reunião, da casinha e da pintura, facultando um ambiente educativo organizado, com objetivos delimitados em cada área, fomentando as relações sociais, *A organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico em relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive* (Silva, L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M., 2016, p. 21).

Este JI possui um recinto exterior, no qual existem jogos tradicionais pintados no chão, um parque de areia, um baloiço e uma corda. Este espaço, para além de promover brincadeiras livres e ao ar livre, também é utilizado para a exploração de diferentes áreas curriculares, criando um ambiente diferente do habitual e estimulante, que permite que a criança compreenda as diferentes funções que cada espaço possui.

Contudo, a otimização da sua interligação não é a melhor, pois para se deslocarem de uma sala para outra têm que percorrer espaços exteriores o que torna as deslocações das

crianças menos adequadas para a sua saúde e bem-estar, pois são expostas a mudanças climáticas, principalmente no outono/inverno, podendo ser origem de doenças, como gripes.

No que concerne aos recursos humanos, o JI é constituído por um corpo docente e não docente, mais concretamente, por uma educadora titular e responsável pelo grupo, uma educadora de apoio educativo, uma assistente operacional, uma animadora responsável pela AAAF e uma auxiliar.

Para além destas docentes, realço que caso seja necessário recorrer a outros profissionais de educação especializados, de forma a colmatar as dificuldades ou auxiliar crianças com necessidades educativas especiais, que existem neste JI como referido anteriormente a instituição disponibiliza um profissional de apoio educativo e um terapeuta da fala.

Relativamente aos recursos pedagógicos, o JI da Póvoa de Mileu assegura material lúdico e didático, como por exemplo, puzzles, legos e livros que para além de promover o jogo simbólico e a interação grupal, também visa o desenvolvimento das suas capacidades, ideias e valores que vão ser determinantes para o desenvolvimento estrutural, para a construção do indivíduo e para a realização das suas ações (Tavares *et al.*, 2007).

Todavia, é importante referir que a Educadora se rege pelo modelo da Escola Moderna, facultando ao grupo materiais direcionados para a vertente lúdica e instrumentos de regulamentação, como é o caso do Quadro de Presenças, o Mapa das Tarefas Semanais, o quadro meteorológico, entre outros. Esses instrumentos permitem que, tanto a Educadora como as crianças, durante as suas rotinas sigam um padrão estabelecido em conjunto, fomentando o sentido organizacional e temporal das crianças.

Ao implementar o Movimento da Escola Moderna (MEM) é promovida a simbiose entre a Educadora e as crianças, pois existe uma cooperação, interação e integração destes dois elementos nas atividades diárias que visam valorizar os interesses e necessidades do público-alvo.

De acordo com González (2002) *A educação no movimento é entendida como um conceito que se caracteriza por apelar à confiança no potencial de cada aluno; registar positivamente os seus sucessos; possibilitar uma participação do mesmo na vida do grupo/turma, tendo uma palavra a dizer sobre o que se passa na sala de aula; e permitir o desafio constante no aprofundamento das aprendizagens.* (p.193)

Apesar de este Movimento não se afirmar pelas normas do ensino tradicional, todas as práticas desenvolvidas diariamente nas escolas/JI seguem uma agenda ou esquema semanal que estipula o tempo e atividades que vão ser trabalhadas em cada área.

Neste sentido, o MEM viabiliza um ensino e aprendizagem dinâmico, afetivo, apelativo e holístico, onde a criança aprende bases fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, mas também para o seu crescimento enquanto cidadão. Essas bases incidem no respeito pelo outro, na interajuda, valorização de si mesmo e dos outros, capacidade de ser justo, ter sentido democrático, ser autónomo, ser uma pessoa sociável, íntegra e empática e de ser capaz de enfrentar e resolver diversidades que pode vir a encontrar ao longo da sua vida.

Perante isto, a metodologia aplicada pela Educadora do JI da Póvoa do Mileu rege-se por todos estes princípios que, segundo Niza (2012), *valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social* (citado por Pereira, 2017, p.3).

Espaço Interior

A sala de atividades é constituída por um *hall*, que permite que as crianças deixem os seus pertences (casacos, bibes, mochilas e calçado) e três casas de banho. Umadelas é para a utilização do pessoal docente e não docente, outra é para as meninas e outra para os meninos.

A sala está dividida em diversas áreas: a área da reunião, a área da pintura, área da casinha e a área dos jogos. A forma como se encontra organizado o ambiente educativo permite, tanto à educadora como às crianças, desfrutarem do espaço e dos materiais de forma prazerosa.

O facto de estarem divididas em áreas permite que a educadora consiga fazer alterações, quando achar conveniente e necessário, de modo que as crianças consigam desenvolver as suas competências tendo em conta as necessidades e evolução do grupo (Silva, L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M., 2016, p.26).

Para além disso, no centro desta, existem duas mesas, destinadas à realização de trabalhos e duas mesas com três computadores, que todas as crianças podem utilizar para a prática de jogos lúdicos e didáticos. Segundo Montessori (1870-1952) *A criança deve ser tão livre quanto possível e o educador é um guia que ajuda a criança a interagir com os materiais* (Marques, R., 2001, p.164).

Ao estarmos perante um ensino regido pela MEM, a forma como se encontra organizado o ambiente educativo é crucial para o processo educativo das crianças. É através da sua disposição que os elementos do grupo vão poder vivenciar, manipular, experimentar, interagir, dialogar, socializar, etc, promovendo um ensino definido pela formação democrática e livre.

Neste sentido, o ambiente educativo deve ser estimulante, motivador, apelativo e acolhedor para que as crianças se sintam confortáveis e disponíveis em expor os seus gostos, interesses, sentimentos e opiniões. Assim, segundo Fernandes (2017), *A apropriação do espaço vista pelas crianças permite-lhes fazer as próprias escolhas e utilizar os materiais de diversas formas aliando a criatividade de uma forma mais complexa (...) e materiais devem corresponder às necessidades do grupo manifestadas no momento, de modo a desafiar as crianças.*

Neste contexto, podemos referir que a área da reunião é a mais requisitada, pois é onde a educadora fomenta o diálogo pedagógico, debate ideias/propostas de atividades para executarem durante a semana, explora diversos temas e realiza atividades que estimulam as capacidades humanas de cada criança, como por exemplo, o desenvolvimento da leitura e da contagem, quando registam as presenças.

Este espaço é também propício ao convívio e ao fortalecimento de relações, pois é o local onde se verifica uma maior proximidade entre o grupo e o educador.

As restantes áreas são bastante procuradas pelas crianças para a prática de brincadeiras, em conjunto ou individualmente, mas sempre com o propósito de desenvolver as capacidades e literacia de cada criança.

Caraterização das Áreas

São várias áreas que existem neste JI pelo que serão descritas, de seguida, de um modo breve:

1. **Hall:** Este espaço tem como funcionalidade receber todas as crianças e os seus encarregados de educação, para além de aceder a outros compartimentos do JI, como a sala de trabalhos, casas de banho e arrumos.

Neste encontramos bancos e cabides para as crianças, para que comodamente, se possam descalçar, vestir os bibes e deixar os seus pertences, um armário, duas

prateleiras com fotografias e alguns trabalhos elaborados por crianças que frequentaram o JI, um placar com atividades realizadas e informações sobre o funcionamento do JI e o seu regulamento interno.

2. **Arrumos:** Este espaço guarda todo o material de suporte de aprendizagem estruturado e não estruturado e os materiais de higienização e limpeza da sala, como vassoura e pá.
3. **Casas de banho das crianças:** Tanto a casa de banho dos meninos como das meninas é composta por equipamento sanitário adequado à faixa etária e, na das meninas, encontram-se cabides para colocar algumas peças de vestuário e os pertences dos/as professores/as estagiários/as.
4. **Casa de banho da educadora e da assistente operacional:** Ao contrário do que se verifica na casa de banho das crianças, o equipamento sanitário é adequado a adultos e é composto por sanita e lavatório. Também se encontra um armário que serve para colocarem os seus objetos pessoais e guardarem a mala de primeiros socorros.
5. **Sala das crianças:** a sala adquire todos os requisitos necessários para um ambiente educativo harmonioso e promotor de boas práticas, dado que culmina num conjunto de equipamentos e materiais propícios ao desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, saliento que a sala é composta por uma mesa comprida e outra mais pequena para que possam trabalhar nas suas atividades, lancharem e terem momentos de diálogo e é dividida em cinco áreas distintas que promovem o bom funcionamento da rotina diária implementada pela educadora.

6. **Área do “Faz de Conta”:** Segundo Piaget (1978, p.115) citado por Fernandes (2012), (...) *o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações* (p.19).

Nesta perspetiva, o espaço permite que todas as crianças brinquem, interajam e saírem “fora da caixa”, levando-as a imaginar e a recriar inúmeras

personagens ou situações que lhes são comuns no quotidiano. Neste contexto, este espaço oferece um conjunto de materiais que estimulam o imaginário e a criatividade da criança, como a casinha de brincar, constituída por uma cozinha de brincar, utensílios de cozinha, um fogão, um lava-loiça, um escorredor de loiça, uma cama, um espelho, uma vassoura, uma pá, uma esfregona, uma mesa redonda, bancos, comida de brincar, *nenucos*, bijuteria, óculos de sol, telefone, uma mesa de cabeceira e um armário que tem como função guardar alguns destes materiais. Saliento que a estrutura que dá forma à cozinha relembra a parede de uma casa, pois contém uma janela com cortinas.

7. **Área da Reunião:** A Área da Reunião (figura 15) é o local onde o grupo tem a liberdade de explorarem diversas histórias e livros, a comunicação através do diálogo e de algumas músicas e visualizarem filmes.

É nesta área que é realizado o acolhimento e são registadas as presenças assim como são as tarefas diárias estipuladas na tabela da semana. Tem um quadro, giz, tabelas, um armário com livros, um fantocheiro, um tapete colorido para as crianças se sentarem, uma televisão, um globo e um leitor de CD.



Figura 15 - Área da Reunião

Fonte: Própria

8. **Área da Informática:** Neste espaço encontram-se três computadores com teclado e rato. Um deles é para uso exclusivo da educadora e dois para as crianças. Nesta área encontram-se também duas mesas e três cadeiras.

É neste local que todos os elementos do grupo podem aprender ou reforçar as suas aprendizagens através de jogos pedagógicos numa vertente informática. Esta vertente quando aplicada de forma pedagógica e corretamente, pode ser benéfica para

o desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social da criança, *O computador é favorável à obtenção de melhores resultados, encoraja, a aplicação de conhecimentos, favorece o raciocínio, a análise crítica e pode melhorar as formas de expressão* (Duarte, 2012, p.14).

Através dela, são estimulados vários fatores que se vão refletir na criança agora e no seu futuro, como os valores, as regras, a descoberta de novas habilidades e prazeres e, efetivamente, promovero reforço de novas aprendizagens.

Neste sentido corroborando o que defende Brito (2018), *uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares* (p.4).

9. **Área de jogos:** Reiterando Kishimoto (1998) citado por Rodrigues (2015), (...) *jogos educativos são aqueles que estimulam e favorecem a aprendizagem das crianças, através de um processo de socialização que contribui para a formação da sua personalidade. Eles despertam o impulso natural da criança a aprender. Assim, os jogos educativos mobilizam esquemas mentais, estimulam o pensamento, a ordenação de tempo e de espaço, ao mesmo tempo em que abrangem dimensões da personalidade como a afetiva, a social, a motora e a cognitiva.* (p.51)

Esta área localiza-se junto das mesas de trabalho e é neste local que as crianças podem escolher vários jogos, que se encontram dispostos no armário, e divertir-se aprendendo uns com os outros. Relativamente aos jogos, destaco os *puzzles*, jogos de construção, jogos de cálculo mental, jogos de encaixe, jogos inerentes ao corpo humano, profissões e animais, entre outros. Ressalvo que todos são de cariz pedagógico e são propostos pela educadora, consoante a temática que está a ser desenvolvida ao longo do ano letivo. Esta área promove um ensino e aprendizagem mais descontraído e diversificado, que se encaixa, perfeitamente, nas particularidades, interesses e necessidades do grupo, reiterando a tese corroborada por Lopes (2013), *O jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem. Nesta perspetiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações* (p.22).

10. **Área da pintura e do desenho:** nesta encontra-se uma tela, potes com tintas de várias cores (vermelho, amarelo, azul, branco e verde), pincéis, aventais e tocas.

Todos os elementos do grupo podem manipular e usufruir deste espaço, recriando os seus desenhos e pinturas que posteriormente são fixados no placar de cortiça presente naquela área. Esta Área é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, pois é através da arte que, frequentemente, as crianças, nesta faixa-etária, conseguem expor o seu lado mais emocional, afetivo e sensível.

Remetendo à pintura e ao desenho, estas não facilitam apenas a demonstração emocional expressiva da criança. Estas permitem desenvolver outras habilidades como a motricidade fina, a socialização entre crianças, os valores e o lado cognitivo. Segundo Oliveira e Santos (2004) citados por Mateus (2015), *Através da pintura e do desenho a criança, em contacto com materiais, vai poder se exprimir e reconstruir o seu mundo interior, estabelecendo, deste modo, uma comunicação e um comportamento ajustado aomeio.* (p.20)

Perante estes fatos, a Área da pintura e do desenho potencializam um ensino-aprendizagem mais abrangente, lúdico e que vai corresponder a todas as necessidades das crianças, promovendo-lhe um crescimento harmonioso. Assim, reiterando Sousa (2013) citado por Conceição (2015), (...) *esta proporciona prazer e alegria e ao estar ausente na educação pode levar ao desenvolvimento de atitudes baseadas no materialismo. Dai ser importante trabalhar esta educação no pré-escolar, pois promove às crianças valores morais e espirituais.* (p.8)

Espaço Exterior

O recinto exterior remete para um ambiente harmonioso, acolhedor e amplo. Todo o exterior envolve natureza, pois é um espaço verde com plantas, árvores e uma pequena horta gerada e tratada pela educadora, juntamente com as crianças. Para além deste cenário, no exterior encontram-se desenhados jogos, como o labirinto e o jogo da macaca, um baloiço, uma corda que une o baloiço à árvore, estimulando o lado aventureiro dos mais pequenos, uma rampa com escadas em madeira para as crianças subirem e descerem, promovendo a motricidade fina e outras ferramentas pedagógicas, como a cozinha de madeira, que estimula e liberta o lado criativo e imaginativo das crianças.

Este espaço educativo tem tanta importância como o espaço interior do JI e as suas áreas,

pois, de acordo com Hanvey (2010), citado por Bastos (2018), *O espaço exterior não pode ser entendido como um local onde as crianças simplesmente correm e caem, falam alto, sujam-se, brincam com água, lama e areia; este deve ser considerado como uma extensão do espaço interior* (p.46) onde é promovida a exploração do espaço, liberdade de escolha, imaginação e criatividade, autonomia e formação democrática. É neste espaço que as crianças podem e devem ser crianças. Brincar, descobrir, explorar, enfrentar, testar limites, observar, manusear, cheirar, conviver, partilhar, etc, são ferramentas preponderantes para um crescimento feliz e saudável que podem ser adquiridas no espaço exterior educativo.

Nesta perspetiva, recorrer ao espaço exterior é uma mais valia para o desenvolvimento da criança nas suas variadas vertentes, como preconiza a National Association for the Education of Young Children (1997) citado por Bastos (2018):

- *Desenvolvimento social, decorrente da interação entre pares e que permite o desenvolvimento da socialização da criança através da aquisição de competências variadas como a cooperação, o desenvolvimento da linguagem, a perceção do outro, etc.;*
- *Desenvolvimento emocional, decorrente da vivência de sentimentos variados fruto do leque de interações entre pares que conduzem à aceitação do outro, à tolerância, ao autocontrolo, à gestão do stress e à gestão de conflitos;*
- *Desenvolvimento físico, decorrente da atividade física que funciona como escape da energia acumulada, mas também conduz ao desenvolvimento de destrezas motoras, com reflexos na dimensão psicológica da criança;*
- *Desenvolvimento cognitivo, decorrente dos comportamentos exploratórios, jogos e outras atividades que permitem o desenvolvimento de constructos intelectuais* (p.44).

Relativamente aos materiais utilizados neste espaço, a educadora recorre a materiais de prática desportiva como as cordas, arcos e bolas que ficam guardados na “casinha de arrumos” que também se localiza no exterior. Também estão guardados materiais, como por exemplo, brinquedos, fatos de disfarces, material festivo e decorativo, entre outros.

Escola Básica do Bonfim- Guarda

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Bonfim (figura 16), situa-se no Bairro do Bonfim, na cidade da Guarda, e é uma das escolas que integra o Agrupamento de Escolas Afonso de

Albuquerque. Esta contempla o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade.

Apesar de se localizar num Bairro que, atualmente é bastante movimentado e procurado devido à oferta comercial e de serviços, como o Mercado Municipal e a Central de Transportes, a Escola Básica do Bonfim permanece num local sossegado e pacato que transmite a todas as crianças que a frequentam, assim como, aos seus encarregados de educação um sentimento de segurança e conforto



Figura 16 - Escola Básica do Bonfim- Guarda

Fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

Relativamente ao ambiente educativo da Escola do Bonfim, este é organizado e harmonioso, promovendo um ensino e aprendizagem eficaz e profícuo, possibilitando o encontro visual da docente com os alunos e a comunicação/ interação entre ambos. Inclusive, disponibiliza um aglomerado de recursos educativos que devem ser utilizados convenientemente e de acordo com os objetivos estipulados, tal como se encontra explanado na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 41º *Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa* (Diário da República, 1986, p.3077).

No que concerne à sua arquitetura, a Escola Básica do Bonfim obedece ao projeto de arquitetura implementado durante o Estado Novo, fundado por António de Oliveira Salazar. Este projeto foi oficializado pela Lei do Orçamento Geral do Estado, em 1941, e foi intitulado de Plano dos Centenários. No que respeita ao Plano dos Centenários (figura 17), era a lei que definia o número, localização e a tipologia das instituições escolares, *O governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar, que será denominado dos Centenários e em que serão fixados o número, localização e tipos de escolas a construir para completo apetrechamento do ensino primário, inscrevendo-se no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar em participação com os corpos administrativos ou outras entidades* (art.º 7.º da Lei n.º 1985, de 17 de Dezembro

de 1940).

Remetendo à Escola Básica do Bonfim, a sua construção seguiu a autoria de Rogério de Azevedo que distribuiu as divisões por 2 pisos, compostas por 2 salas em cada um deles e em forma de L. Por sua vez a parte exterior era composta por Granito, pedra específica das regiões da Beira Alta, *os projetos da autoria do arquiteto Rogério de Azevedo eram destinados às regiões do Norte e Centro do país. (...) As soluções de 3 e 4 salas de aula desenvolvem-se em 2 pisos. É usada sempre a mesma planta, em L, variando o aspeto exterior conforme a região. Conhecem-se seis tipos, resultando em 32 soluções: tipo Minho (Tijolo); tipo Alto Minho (Granito); tipo Douro (Granito); tipo Beira Alta (Granito); tipo Beira Litoral (Cantarias); tipo Trás-os-Montes (Xisto).*

Devido à arquitetura atual da escola, o recinto exterior da instituição é composto por escadas, mas também por rampas de acesso ao interior desta, dando a oportunidade de todas as crianças, independentemente da sua capacidade física, seguirem o seu percurso escolar naquela instituição, abolindo as desigualdades e fomentando a inclusão escolar. (Diário da República (1986), artigo 37.º, p. 3076).



Figura 17 - Escola Básica do Bonfim- Plano dos Centenários

Fonte: <http://www.bmel.pt/a-guarda-em-letras/bibliotecas-escolares/82-be-bonfim>.

Caraterização da Instituição

No que diz respeito à escola em si, a parte interna é composta por quatro casas de banho, uma do sexo masculino, uma do sexo feminino e uma casa de banho para deficientes que é utilizada pelo pessoal docente. Saliento que todas se encontram no r/chão e há uma casa de banho no 2.º piso.

Também inclui uma reprografia para uso exclusivo dos docentes, uma biblioteca que viabiliza as aulas de apoio, a realização de reuniões e a requisição de livros, um salão (figura 18) que, atualmente, deve ser requisitado de modo que todas as turmas possam

usufruir desse espaço, e é utilizado nos dias de chuva durante os intervalos, uma sala de informática e uma sala de professores.



Figura 18 - Salão

Fonte: Própria

A sala de computadores, a sala de professores, a biblioteca e a reprografia oferecem um leque de recursos facilitadores de aprendizagem em prol de uma formação global, geral e holística de todas as crianças.

Relativamente à sala de computadores, esta proporciona a todas as turmas doze computadores para que possam executar trabalhos escolares, pesquisar conteúdos/curiosidades solicitadas pelos professores, jogar jogos pedagógicos e desenvolverem as suas competências através do digital nas aulas de programação e robótica que os quatro anos de escolaridade têm.

A sala dos professores, atualmente funciona como sala de apoio, possui uma mesa comprida para auxílio das tarefas propostas pela professora e, normalmente, é requisitada durante o período de aulas para um acompanhamento coeso e de qualidade, visando o esclarecimento de dúvidas, consolidação dos conhecimentos e colmatar lacunas que possam existir na aprendizagem de alguns alunos.

Na biblioteca escolar podemos encontrar uma secretária para a assistente operacional/bibliotecária registar os livros requisitados pelas crianças e professores, quatro mesas, oito cadeiras, um quadro, um videoprojector, uma porta, duas janelas, estantes com livros e manuais escolares e jogos direccionados à faixa etária das crianças que frequentam o estabelecimento escolar.

Por fim, encontra-se a reprografia, local onde se encontra material escolar utilizado como facilitador das aprendizagens, como cartazes, mapas, sólidos geométricos, pesos etc. Nela podemos encontrar cartolinas, canetas, lápis, borracha, impressora, fotocopiadora, papéis, cadernos, furador, agrafador, tesouras, colas, tintas, pincéis, moldes de desenhos, entre

outros.

Ao contrário do que se verifica no exterior da escola, no recinto interno não existem rampas de acesso ao piso superior, o que, na minha ótica, considero pouco viável para a possibilidade de existirem crianças com deficiências motoras, pois de acordo com o artigo 39.º da Lei de Bases, todas as escolas devem ter consideração este fator. Na *conceção dos edifícios e na escolha do equipamento devem ter tidas em conta as necessidades especiais dos deficientes* (Diário da República, 1986, p. 3077).

Porém, como alternativa, quando surgem casos de deficiência motora numa turma esses alunos não mudam de sala, ficando os quatro anos no r/chão.

Por sua vez, o recinto exterior (figura 19), é amplo, arejado e promotor de brincadeiras e convívio social entre discentes e docentes. Atualmente encontra-se dividido para que se cumpram as regras impostas pela Direção Geral de Saúde, devido à pandemia Covid-19. Assim sendo, este espaço oferece um campo de futebol e um campo de minibasquete, que não é apenas usado para a prática de desporto, mas para todos brincarem e fazerem jogos no intervalo.

A respeito dos intervalos, os mesmos são divididos em dois grupos, 3.º e 4.º ano e 1.º e 2.º ano, alternando os horários, ou seja, se o 3.º e 4.º anos numa semana têm ao intervalo das 10h-10h30 min, o 1.º e 2.º ano vão das 10h30 min-11h e na semana seguinte alteram. O intervalo é vigiado pelas docentes e pelas assistentes de operacionalização. Nas horas de saída toca a campainha. Tanto na hora de almoço como na hora de saída, as crianças são orientadas para as carrinhas de ATL e/ou para quem as vem recolher, pelas assistentes operacionais que recorrem a um microfone para as chamar.



Figura 19 - Recinto exterior da Escola Básica do Bonfim

Fonte: <https://www.aeaag.pt/documentos/agrupamento/Escolas/ciclo1/bonfim.htm>

Materiais de Suporte de Aprendizagem

No que diz respeito aos materiais de suporte de aprendizagem pode-se frisar que visam estimular o interesse e a motivação da criança pelos novos conteúdos, transformando o ensino/aprendizagem mais ativo e profícuo.

O facto de os alunos da Escola Básica do Bonfim terem acesso a um leque abrangente e diversificado de materiais didáticos, possibilita-lhes um ensino holístico, integral, geral e total, que olha para a criança como o centro do processo de aprendizagem e, consequentemente, possibilita-lhe um desenvolvimento em todas as dimensões.

Relativamente aos locais onde os materiais se encontram, destaco as salas de aula, salas de apoio, biblioteca e salão (figura 20), que os viabilizam a toda a comunidade escolar daquela escola.



Figura 20 - Materiais utilizados no Salão

Fonte: Própria

Especificamente na sala do 2.º ano, correspondente aos alunos com os quais o estágio foi realizado, observamos em seu redor um conjunto de cartazes ilustrados, esquemas e material diverso. Algum desse material foi elaborado pelas professoras estagiárias, como por exemplo, o fantocheiro da história do Lobo que permitiu dinamizar a lecionação das aulas, promovendo a interação, a comunicação multilateral, a cooperação, o confronto de

ideias e a autonomia.

Para além de cartazes, esquemas e material lúdico o acesso a manuais, cadernos de atividades, cadernos de apoio e fichas de trabalho contribui beneficentemente para o progresso e sucesso escolar e pessoal dos alunos da Escola, uma vez que estes têm a oportunidade de indagar, explorar, analisar e colocar em prática os novos conhecimentos a novas situações, como defende Hilda Santos (1997).

Não menos importante, a Escola também disponibiliza material de escrita, de expressão plástica, expressão musical e de físico-motor, revelando-se cooperante com todos os alunos que, por algum motivo, não tenham possibilidade de ter acesso a estes.

Assim sendo, a Escola do Bonfim engloba os princípios explanados no artigo 41.º do Diário da República que sublinha *a pertinência da utilização de recursos educativos em todas as estratégias de ensino* (pág.3077).

Recursos Humanos

Na escola do Bonfim trabalham quatro docentes como titulares de turma; três docentes de apoio; uma docente que desenvolve o projeto “*Musicall*”, proporcionando aos alunos 1h de música semanal; um docente de inglês para o 3.º e 4.º anos; dois docentes de programação e robótica, possibilitando aos alunos 1h semanal de aprendizagens neste âmbito; uma psicóloga que desenvolve o projeto “*Estou atento, assim aprendo melhor*” no 1.º e 2.º anos 1h semanalmente; duas terapeutas da fala; uma psicóloga e um docente de educação especial que apoia alunos com medidas seletivas ao abrigo do Doc., Lei nº 5 de 6 de julho.

Neste estabelecimento escolar existem ainda três assistentes operacionais, que higienizam os espaços, auxiliam os docentes na realização de tarefas para lecionarem as aulas e, como referido anteriormente, orientam e apoiam as crianças durante o tempo em que se encontram na escola.

Estando a Escola Básica do Bonfim inserida numa rede do Ensino Público, a escola e o seu agrupamento seguem as normas, objetivos e valores impostos de forma que todas as crianças sejam aceites, integrem o meio escolar onde se encontram e vão ao encontro das particularidades de cada criança, tal como frisa o artigo 37.º do Diário da República, Lei nº 46/86, Número 237 de 14 de outubro de 1986.

Para que este processo seja possível os recursos humanos da mesma têm um papel de

extrema importância. O grupo docente da escola é um grupo que defende o projeto educativo que o agrupamento “abraça”, apresentando-se motivado, empenhado e com todas as condições para proporcionar às crianças um ensino de excelência, onde irão adquirir literacia e bases cruciais para o seu futuro. Toda a comunidade educativa contribui para o bom funcionamento da escola, formando cidadãos ativos.

Nesta sequência, é de realçar o papel, crucial e fundamental, dos docentes e das assistentes operacionais que cooperam em prol do bem-estar das crianças e por uma prática pedagógica de qualidade, garantindo um ambiente escolar inclusivo, íntegro e que centraliza a criança em todo o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo do sucesso escolar e educativo desta, tal como o artigo 7.º, alínea o) do Diário da República revela *Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos* (p. 3070).

Caraterização da Sala de Aula

Relativamente ao ambiente educativo da Escola do Bonfim, este é organizado e harmonioso, promovendo um ensino e aprendizagem eficaz e profícuo, possibilitando o encontro visual da docente com os alunos e a comunicação/ interação entre ambos. Inclusive, disponibiliza um aglomerado de recursos educativos que devem ser utilizados convenientemente e de acordo com os objetivos estipulados, tal como se encontra explanado na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 41º *Constituem recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa* (Diário da República, 1986, p.3077).

Relativamente à sala do 2.º ano (figura 21), é composta por catorze mesas, divididas por três filas, havendo quatro mesas utilizadas por um discente e as restantes são duplas. As mesas dos alunos são viradas para o quadro e para a secretária da docente.



Figura 21 - Sala do 2.º ano

Fonte: Própria

A secretária da professora inclui os materiais necessários para a realização das suas funções, como por exemplo, cadeira, mesa, computador, lápis, canetas, cadernos, manuais, pioneses, cola, tesoura, comando do projetor, entre outros.

Dentro da sala existem diversos recursos didáticos, estruturados e não estruturados, aos quais a docente pode recorrer para auxiliar a transmissão de novos conteúdos, de forma lúdica e pedagógica. Alguns desses recursos (figura 22) são o tangram, que permite trabalhar as figuras geométricas e a área, o alfabeto em forma de lagarta, em que cada parte do corpo tem uma letra do alfabeto escrita em maiúsculas e minúsculas, as palavras mágicas que devemos dizer quando queremos abordar alguém educadamente, as tabuadas desenhadas e coloridas, os sinais de pontuação com recurso a imagens para ajudar as crianças quando estão a redigir algum texto, os cinco sentidos com imagens, o videoprojector, para facilitar a exposição e explicação dos conteúdos, entre outros.



Figura 22 - Recursos didáticos disponíveis na sala

Fonte: Própria

Para além destes materiais, a sala (figura 23) também contempla um lavatório, para facilitar a execução de atividades experimentais e para a lavagem das mãos; três estantes

para colocar os dossiers de trabalhos e de burocracias; uma mesa ao fundo da sala para os professores estagiários assistirem às aulas ou para a docente poder ter uma melhor visão sob a turma; três aquecedores para os dias mais frios; três janelas para facilitar a circulação de ar e a entrada de luz solar; seis apliques com lâmpadas retangulares para iluminar todo o espaço; dois caixotes do lixo; uma porta de saída; um quadro branco e quatro placares que se destinam à afixação de cartazes e trabalhos elaborados pelos alunos.

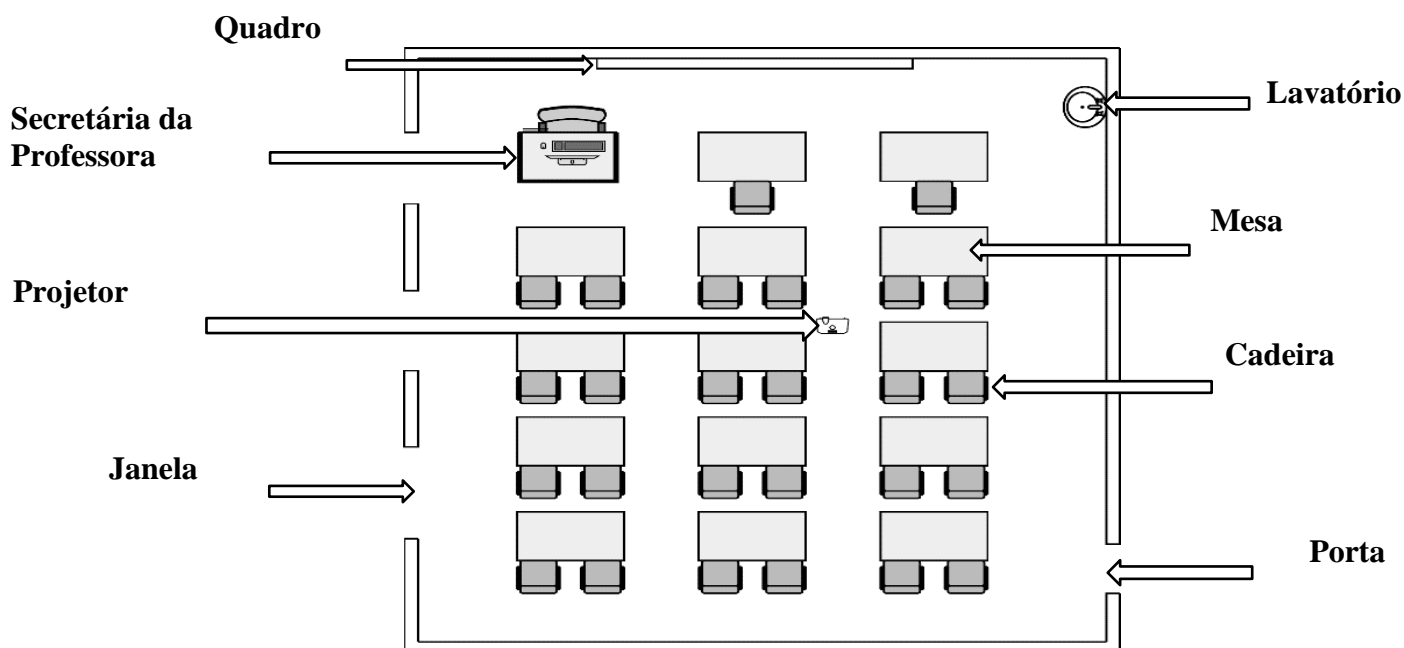


Figura 23 - Planta da Sala de Aula do 2.º ano

Caraterização Psicopedagógica

... o desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de modo progressivo, diferencial e globalizante (...), através de diferentes estádios de diferenciação (Tavares, J. et al, 2007, p.34 citando Tavares e Alarcão, 2002, p.25).

Grupo de Crianças do Jardim de Infância da Póvoa do Mileu

O Jardim de Infância da Póvoa de Mileu é constituído por 9 crianças, 5 meninos e 4 meninas, ou seja, 44% corresponde a crianças do sexo feminino e 56% do sexo masculino, tal como podemos observar no gráfico que se segue.

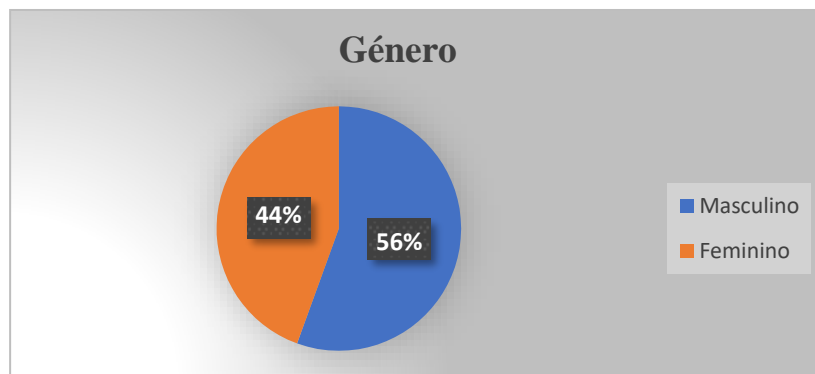


Gráfico 1 - Percentagem de Género do grupo de crianças

Relativamente às idades (gráfico 2), a maior parte do público-alvo têm 5 anos de idade (67%) e vão transitar para o ano letivo seguinte, ou seja, para o 1º ano do 1º CEB, enquanto duas meninas têm 4 anos (22%) e apenas uma menina tem 3 anos (11%).

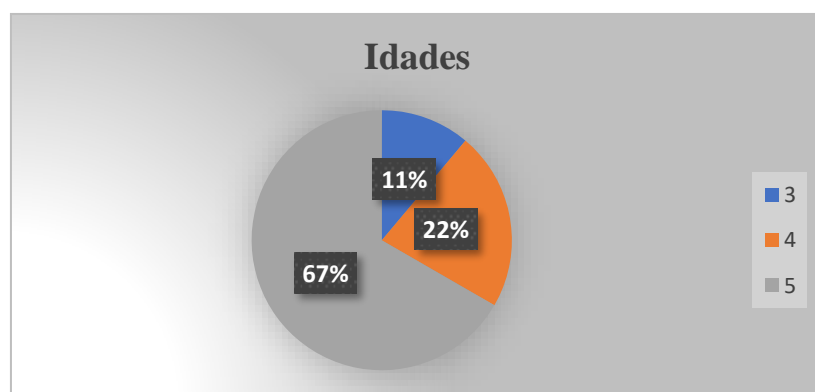


Gráfico 2 - Percentagem de Idades do grupo de crianças

Este grupo, segundo Piaget (1962), integra o estágio pré-operatório que regista uma mudança na forma de pensar, de aquisição de capacidades e de informação, preponderantes para o seu desenvolvimento.

No grupo, encontra-se um menino com necessidades educativas especiais que requer um maior acompanhamento por parte da educadora e da auxiliar educativa. Esta criança é portadora de *Síndrome de Asperger*, vertente de autismo, e é seguido por uma professora de necessidades educativas especiais, que vai uma vez por semana à instituição ajudá-lo no desenvolvimento das aprendizagens.

Para além desta criança, existem outras duas que requerem apoio educacional, pois enfrentam dificuldades de aprendizagem, falta de concentração, falta de interesse pelas aprendizagens promovidas e, numa das crianças, também se registam dificuldades no domínio da linguagem, não verbalizando a maior parte das palavras.

Contudo, todas as atividades adotadas pela educadora são diversificadas e adaptadas às necessidades e características de todas as crianças, para que não exista discrepância entre elas e todas sejam valorizadas e tenham uma intervenção ativa e significativa, pois tal como é defendido nas OCEPE: : *Para a construção de um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade é também fundamental que o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva* (Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M., 2016, p.11).

Freud (1938) recorreu à hipnose para derrubar o estigma de período de vazio benigno concebido à infância. Com recurso a este procedimento clínico, Freud aferiu que os desenvolvimentos pessoais dos seus clientes se baseavam nos seis primeiros anos de vida e nos seus estádios emocionais. Nesta sequência, o autor intitulou o desenvolvimento das crianças com idades entre os 3-5 anos de *estádio fálico*, de acordo com o seu crescimento emocional. Este estágio incide na importância que a criança atribui à zona erógena, ou seja, à parte do corpo onde o toque lhe provoca excitação. Freud (1905) afirma que as crianças desta faixa etária revelam curiosidades de cariz sexual, como por exemplo a origem dos bebés e comparação dos sexos, podendo promover atitudes menos adequadas e irreverentes, como o toque na sua região genital.

Segundo o autor, é também no *estádio fálico* que as meninas e os meninos expressam as suas preferências sexuais, designando este comportamento de complexo de Édipo. Neste prisma, a menina vai-se sentir provocada e com ciúmes da mãe, porque sente atração pelo pai, enquanto o menino vai sentir ciúmes do pai, porque sente atração pela mãe. Contudo, também se pode observar um comportamento inverso por parte da criança, ou seja, esta pode sentir-se atraída pelo progenitor do mesmo sexo, tentando seduzi-la. Durante o complexo de Édipo são frequentes *as reações provocadas pelo ciúme e o sentimento de troca por parte dos progenitores e são exteriorizados através de comportamentos agressivos, de culpa, de raiva, receios, angústia e medo fantasiado da castração* (Tavares, et al ,2007, p.56). As crianças ao perceberem que o progenitor, do qual se sentem atraídos, não possui o mesmo desejo sexual, estas vão proceder ao processo de imitação do companheiro da mãe ou do pai, *Uma vez que o rapaz ou a rapariga não podem substituir o progenitor do mesmo sexo, adotam os seus comportamentos e formas*

de estar (Tavares, et al 2007, p.56). Freud também faz referência que no final deste estágio as crianças exibem uma postura autocrítica e de julgamento, regendo-se pelas regras e valores transmitidos pelo meio social onde se encontra inserido. Estas atitudes podem interferir, *a posteriori*, na sua vida futura.

É importante realçar a forma como se encontra enraizada na sociedade a atribuição de “títulos”, como “maria-rapaz” ou “maricas”, aos comportamentos, ações e atitudes em que o menino ou a menina se encontram envolvidos. O facto de o menino conseguir adquirir com mais facilidade comportamentos do género masculino, sempre que este possua uma ação, aparentemente contrária ao seu género, como por exemplo, brincar com uma boneca, é rapidamente censurado e é intitulado de maricas. Por sua vez, o mesmo não se observa na menina, pois esta obtém os comportamentos característicos do seu género mais tardiamente.

No que concerne a Erickson (1963), aluno de Freud, este sublinhou o desenvolvimento das crianças no seu global, dando maior relevância à infância, para Erikson *o desenvolvimento continuava por toda a vida, embora desse um significado especial à infância* (Sprinthall et Sprinthall ,1993, p.140). Neste sentido, o autor indicou vários estádios de desenvolvimento que ocorrem durante a infância. Com base no grupo com qual estivemos a estagiar, Erikson enquadra-o no estágio *Iniciativa versus Culpa*, onde inicia o seu processo evolutivo de cariz holístico. Neste contexto, verifica-se que uma criança que se encontra a terminar este nível de Ensino, ou seja com idades compreendidas entre os 5-6 anos, revela uma maior autonomia, independência, sentido crítico, uma linguagem mais fluente e outras competências adquiridas, o mesmo não se pode aferir em crianças que estão a ingressar no Ensino Pré-Escolar (2-3 anos), que ainda se encontram no princípio do seu desenvolvimento.

Como é de conhecimento geral, todas as crianças são enérgicas e têm a necessidade de conviver e interagir com o meio social que a rodeia. No entanto, é importante realçar que o meio social onde se insere, assim como, a sua convivência com outras pessoas e realidades são fatores que influenciam a aquisição de valores, ideias e capacidades que vão predominar ao longo da sua vida. Neste sentido, o Ensino Pré-Escolar visa numa ação educativa com características lúdicas e pedagógicas o que permite o público-alvo adquirir alicerces, cruciais e fundamentais, para o seu crescimento e desenvolvimento, pessoal e social.

Neste contexto, a perspectiva teórica de Erikson(1976), defende que as crianças com 3-6 anos manifestam problemas e algumas adversidades em resolver conflitos a nível da convivência social, podendo revelar-se um obstáculo na sua vida futura, tanto a nível pessoal como social. Este momento conflituoso integrado na vida da criança revela-se a partir de sentimentos de culpa relacionados com os objetivos que estipulou e que não conseguiu cumprir, por inexistência de manifestações de iniciativa e impulsionadoras, Segundo o autor, *o perigo desta fase passa por um sentimento de culpa relacionado com objetivos traçados e não cumpridos, dada a ausência de sentimentos promotores de atitudes de iniciativa* (Tavares, et al ,2007, p.35).

Todavia, caso sejam transmitidos sentimentos de incentivo que impulsionem a criança, esta torna-se capaz de resolver os seus problemas de forma autónoma, alcançado os objetivos traçados mesmo que sejam comprometedores e hipotéticos. Para além disso, desenvolve a capacidade de resolução, de eficácia e a aptidão conseguindo delinear, planificar e implementar as suas estratégias de resolução. Desta forma, a criança consegue aplicar as suas habilidades em diversas áreas, recorrendo à criatividade e à interação social, promovendo uma linguagem mais enriquecida e fluente, uma ampla rede social, que vai além do seu seio familiar, e uma vasta exploração do meio onde se encontra.

Com o passar dos anos a forma como é determinada a inteligência do indivíduo tem vindo a modificar-se. Há algum tempo a inteligência era determinada antes do nascimento, ou seja, as pessoas tinham que aceitar as particularidades de cada um e promover um ensino e aprendizagem vigorado com a capacidade de aprendizagem. Segundo Sprinthall et Sprinthall (1993), todos aqueles que tinham mais dificuldades ou eram mais lentos em aprenderem eram rotulados de “atrasados mentais “, predominando um ensino aprendizagem regido pela diferença, onde as crianças eram vistas como alunos lentos, rápidos ou moderados. Deste modo, a ação educativa implementada nas escolas não era equitativa e inclusiva, pois a matéria era lecionada a ritmos diferentes, influenciando a quantidade e o conhecimento da criança.

No entanto, Gesell (1940), fundador do Instituto de Desenvolvimento da Criança, tentou inculcar nos educadores a conceção dos estádios de crescimento da criança e a sua preponderância nas diferentes fases de mudanças que ocorrem ao longo da vida desta. Todo este processo de Gesell permitiu compreender a evolução da criança e o seu período de integração que, conseqüentemente, teve e tem impacto no desenvolvimento cognitivo desta.

Para além de Gesell, Piaget, também tentou abolir a forma como era determinada e classificada a inteligência das crianças, defendendo as suas ideologias que eram contra a Corrente da Psicologia Educacional. Para Piaget (1948) o desenvolvimento intelectual da criança era determinado a partir da observação e registos da forma como a criança pensava. Essas observações e registos eram realizados de forma sistemática e cuidadosamente. Para além disso, também sugeriu a elaboração de estádios do desenvolvimento cognitivo, enfatizando a existência de uma transformação na inteligência da criança ao longo do seu crescimento.

Neste caso concreto, o grupo de crianças do Jardim- de Infância da Póvoa do Mileu, incidem no 2.º estágio de Piaget, intitulado de estágio *Pré-Operatório ou Intuitivo*, onde se regista uma alteração qualitativa do pensamento. No decorrer deste estágio é notório o progresso das crianças. Observa-se uma maior capacidade de desenvolver imagens mentais, de armazenar imagens, de uma maior literacia vocabular e a capacidade de compreender e utilizar determinadas palavras.

No entanto, o papel do educador, assim como, a forma como transmite os conhecimentos vão ser fulcrais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que a recolha de informação é feita de forma intuitiva. Neste contexto, torna-se crucial e fundamental a educadora *investir na leitura de história, a realização de diálogos pedagógicos, entre outros, para que sejam introduzidas novas palavras que potencializam o enriquecimento do léxico e o desenvolvimento da linguagem, para que as possam utilizar para substituir as onomatopéias, expressões e a vocabulário corrente que consideram mais engraçados, como por exemplo “cara de cocó”* (Sprinthall et Sprinthall ,1993, p 106).

Outra característica essencial neste estágio é o egocentrismo. As crianças têm a necessidade de serem o centro das atenções. Este comportamento é visivelmente observado no decorrer de um diálogo e nas interações sociais, como por exemplo, na partilha de histórias. Contudo, apesar desta atitude a diversidade de histórias e de acontecimentos potencializam o desenvolvimento da capacidade oral, pois está a enriquecer a sua literacia vocabular.

Piaget (1976) reitera que o estágio pré-operatório incide na intuição das crianças. Ao recorrer ao exemplo dos copos, o autor percebeu que a criança não escolhia o copo com base na quantidade de água que comporta, mas pela sua estrutura. Por exemplo, a criança ao visualizar dois copos, um fino e alto e outro largo e baixo, esta escolhia o copo fino e

alto, pois, na sua ótica, o facto de ser mais alto comporta maior quantidade de água. Neste sentido, destaca-se a ligação que existe entre a intuição e a imaginação, durante este estágio. As crianças nesta faixa etária demonstram ter uma grande capacidade intuitiva que lhes permite “sair fora da caixa”, ou seja, possibilita-lhes ter uma maior liberdade em imaginar e de serem criativos, revelando-se seres únicos e irreverentes. Neste contexto, o autor refere, que o pensamento egocêntrico e imaginativo, no estágio pré-operatório, incide no simbolismo, como por exemplo, brincar ao faz de conta e desenhar imagens criadas na sua cabeça. O facto do seu pensamento ser abrangente permite a criança representar algo que, posteriormente, afirma ser outra. Para além disso, ao revelar um comportamento evocado em si própria, a criança acredita que o mundo gira à sua volta e, por esse motivo, não consegue compreender nem aceitar as perspetivas do outro, *Assim, o egocentrismo reflete a incapacidade da criança em compreender o ponto de vista do outro, já que esta se centra apenas no seu ponto de vista* (Tavares, et al ,2007, p.53).

A criança, a partir dos 4 anos, não consegue diferenciar situações reais das aparentes, ou seja, não consegue alcançar a reversibilidade do pensamento. Por exemplo, *se a criança estiver perante dois objetos iguais, com as mesmas características e comprimento, caso um deles seja colocado noutra local ou noutra posição, esta vai afirmar que está perante dois objetos diferentes* (Tavares, et al., 2007, p.54).

No entanto, Vigostky (1978), considera que o desenvolvimento cognitivo da criança incide no processo de aprendizagem ativo e significativo. Esta concretiza as tarefas em conjunto com outras, sempre sob a orientação dos seus educadores. À medida que a criança vai progredindo a nível cognitivo, conseqüentemente, as outras aptidões são trabalhadas e desenvolvidas, como por exemplo, o léxico mental e a compreensão de formas gramaticais básicas.

No âmbito do desenvolvimento moral, Kohlberg (1984) aprofundou e explicitou que a natureza moral do individuo vai sendo desenvolvida ao longo do tempo.

Neste sentido, o autor refere que a natureza moral de cada um não se baseia no contexto social onde se encontra inserido, explicitando esta vai sendo desenvolvido progressivamente e que se encontra subjacente ao desenvolvimento cognitivo, tornando-se fundamental formar estádios.

Com base no conjunto de crianças com que estivemos em contacto, incluímo-las no Estádio I e II, intitulado de Moralidade Pré-Convencional. Segundo a tese de Kohlberg,

o estágio I é caracterizado como “Obediência e Punição” e reitera que as ações da criança determinam o que está certo e o que está errado, enquanto o estágio II, caracterizado como “Hedonismo Instrumental Relativista”, enfatiza o egocentrismo, ou seja, a criança pensa apenas em si e só no seu bem-estar.

De acordo com o estágio I, a criança concentra as suas ações e comportamentos pensando nas consequências que podem advir das suas atitudes e ações. Esta atitude rege-se pelo sentimento de obedecer a alguém superior, o medo de como é vista pelo outro e o medo de ser castigada, *Preocupação com o outro. Obediência a uma autoridade poderosa. O medo da punição domina os motivos* (Sprinthall et Sprinthall, 1993, p.172).

Turma do 2.º ano da Escola Básica do Bonfim

O primeiro contato com uma turma é preponderante para o desenvolvimento da relação entre professor/aluno, para uma boa comunicação e, conseqüentemente, um melhor desempenho na transmissão e explicação dos conteúdos, pois tal como Granja (2015) fundamenta *A relação professor aluno é um dos principais condutores das aprendizagens dos alunos, podendo facilitá-las ou dificultá-las* (p.16).

Nesse sentido, cabe ao docente estar atento, ser perspicaz e identificar as particularidades da turma, adaptando e implementando as melhores estratégias para interagir e expor as aprendizagens, com a finalidade de as crianças alcançarem competências que promovam o seu desenvolvimento e crescimento. É importante que o professor tenha a capacidade de proporcionar um ensino- aprendizagem holístico, remetendo a aprendizagens ativas e significativas que, segundo Tavares e Alarcão (2002) citado por Filipe (2016), promovem na criança a construção do seu próprio saber através da dinamização do seu próprio conhecimento, (...) *a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável* (p.12).

Neste sentido, o estágio curricular decorreu com a turma do 2.º ano, com idades compreendidas entre os sete e oito anos, composta por vinte e quatro crianças, sendo catorze do sexo feminino (58%) e dez do sexo masculino (42%), como se pode observar da análise do gráfico 3.

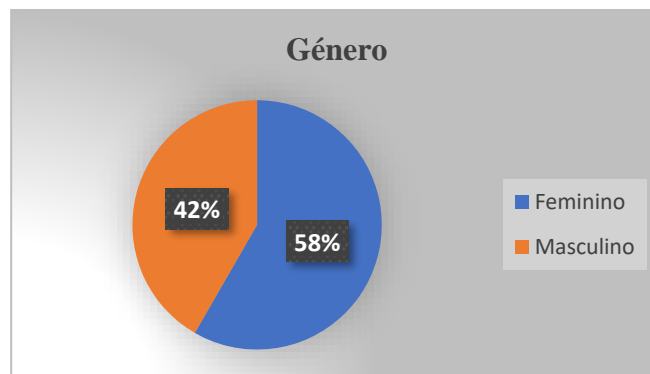


Gráfico 3 - Percentagem de nº de crianças quanto ao género

Esta turma era orientada pela professora titular Ana Margarida Cardoso, pelo professor de apoio Luís Teixeira, pela professora de apoio Gabriela Rasteiro e por mim, professora estagiária. A cooperação e colaboração de todos os docentes foi crucial e fundamental para a conquista de bons resultados e combate de dificuldades que alguns alunos evidenciaram durante o ano letivo, uma vez que *O sucesso escolar se traduz numa e, se não, mais importante conquista na vida de qualquer criança* (Santos, 2013, pág.25).

Tal como acontece em qualquer turma, cada criança apresenta as suas próprias particularidades e tem tempos de aprendizagens diferentes, existindo uma atenção e cuidado por parte da docente na forma de lecionar e nas estratégias que colocou em prática, para que todos pudessem participar ativamente e se sentissem integrados e incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, averiguamos que o corpo docente revelou cuidado na forma como expunha os conteúdos, garantindo uma formação holística e ecológica, em prol do desenvolvimento das competências da criança.

Assim sendo, foram promovidos novos conhecimentos e experiências que fomentaram o gosto pelo saber, estimulando a capacidade de autonomia, independência e um percurso escolar de qualidade, indo ao encontro dos objetivos do Ensino Básico explanados no artigo 7.º do Diário da República (1986).

No que concerne ao estudo sociocultural dos elementos de uma turma é relevante para uma melhor interpretação e compreensão do seu comportamento e atitudes para com os outros, dentro e fora da sala de aula, e a forma como encara o seu papel durante o processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o papel da família e do meio onde a criança se encontra tornam-se num dos principais fatores do seu sucesso ou insucesso escolar, pois é a partir deles que a criança inicia as suas aprendizagens, identifica os seus primeiros

interesses e começa a adquirir alguma literacia. Efetivamente nem todas as famílias têm as mesmas condições nem habilitações literárias, contudo, isso não pode justificar a falta de empenho e dedicação dos Encarregados de Educação e restantes familiares em fomentar e incutir nos seus educandos valores, motivações e conhecimentos que podem ser cruciais e fundamentais, no seu percurso escolar e de vida.

Apesar de as crianças que integram um núcleo familiar sem posses e habilitações literárias serem associadas a maiores dificuldades de aprendizagens e a resultados escassos, como Vasconcelos (2018) cita a partir de Mascarenhas, Almeida e Barca (2015), (...) *pais de discentes que usufruem de menos habilitações académicas propendem a atribuir, resultados escolares menos positivos à falta de capacidade (...)* (p.16), é importante modificar esse estigma. É importante perceber que as famílias, independentemente dos seus rendimentos ou outros fatores económicos ou sociais, não podem ser o parâmetro que determina se uma criança pode ou não adquirir conhecimentos ou se é ou não boa aluna.

Como ilustração desta perspetiva, se olharmos à nossa volta observamos que em muitas famílias com grandes rendimentos existem filhos com um percurso escolar pouco positivo e rentável ao invés de outras famílias, mais pobres e com menos habilitações, que os seus educandos apresentam notas e apreciações avaliativas muito positivas. Esta discrepância pode ocorrer devido a diferentes fatores, porém, como enfatiza Cerutti & Knopf (2010) citados por Monteiro (2015), *A maneira como a família se comporta em relação ao desempenho escolar, influencia os resultados obtidos pelos alunos, independente da classe social* (p.31).

Todavia, o sucesso ou insucesso escolar das crianças não deve incidir apenas no trabalho realizado pela família durante o crescimento e desenvolvimento das suas competências. Existem fatores externos que podem comprometer o processo educativo da criança. É recorrente registar-se uma quebra na avaliação e na alteração do comportamento e atitudes das crianças quando, por exemplo, surge o nascimento de um/a irmão/ irmã ou há a ocorrência de um divórcio.

Estes acontecimentos podem comprometer os estudos da criança e é preponderante os docentes e familiares estarem atentos, para que possam ajudá-las e, conseqüentemente, contornar o problema da melhor forma, em prol do bem-estar integral das mesmas.

No que concerne ao estudo sociocultural realizado, cuidadosamente, à turma do 2.º ano da Escola Básica do Bonfim, este incidiu nos dados facultados pela docente titular e remetem para a distribuição de número de irmãos por aluno, as habilitações literárias dos Encarregados de Educação e o tipo de família de cada criança.

Relativamente aos dados explanados nas seguintes tabelas (tabela 2 e gráfico 4), observamos que o número de irmãos por criança encontra-se equilibrado, pois 11 alunos são filhos únicos, ou seja, têm 0 irmãos (46%), 11 alunos têm 1 irmão (46%) e 2 alunos têm 2 irmãos (8%).

Tabela 1 - Número de irmãos

Nº de Alunos	Nº de Irmãos
11	0 irmãos
11	1 irmão
2	2 irmãos
0	3 ou mais irmãos

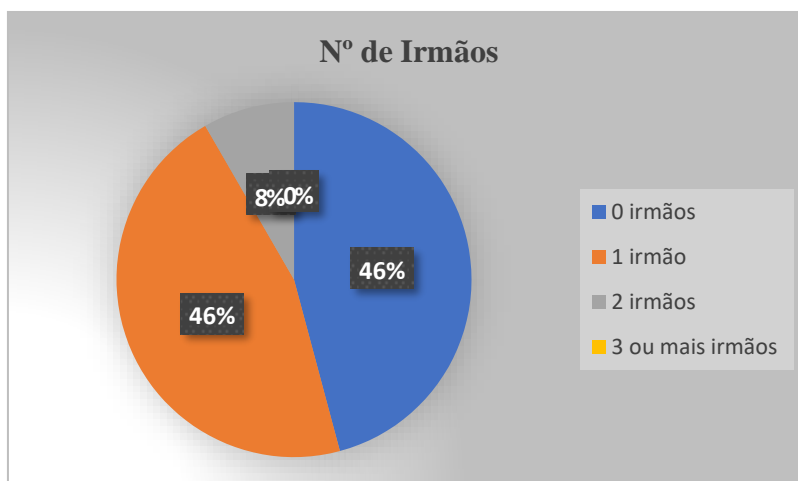


Gráfico 4 - Percentagem de número de irmãos

No que concerne às Habilitações Literárias (tabela 2), segundo o gráfico 5, verifica-se que 16 Encarregados de Educação são Licenciados (67%), 6 têm entre o 1º e o 3º Ciclo (25%) e apenas 2 têm o Doutoramento (8%).

Tabela 2 - Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação

Nº de Encarregados de Educação	Habilitações Literárias
6	Entre o 1º e o 3º Ciclo
16	Licenciatura
2	Doutoramento

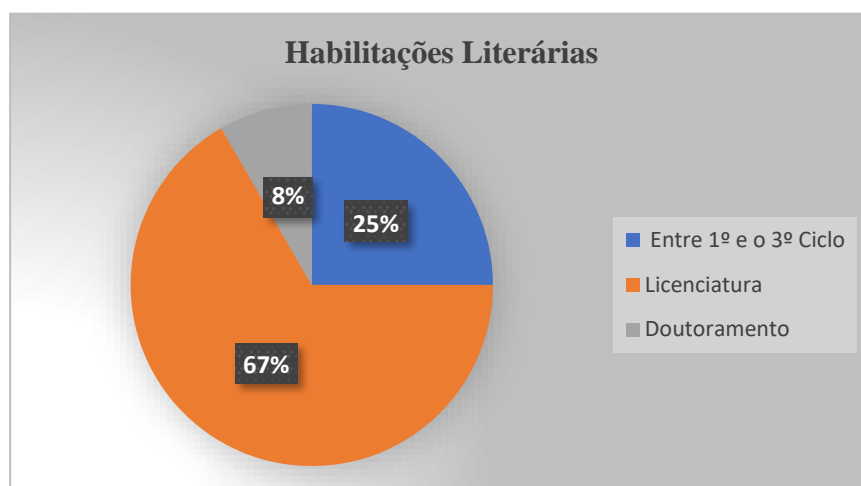


Gráfico 5 - Percentagem das Habilitações Literárias

Remetendo aos dados sobre o tipo de família que integra cada criança, constata-se que 20 estão inseridas numa família convencional (83%) e 4 numa família monoparental (17%), como se encontra apresentado na tabela 3 e gráfico 6.

Tabela 3 - Tipo de Família

Tipo de Família	Nº de Alunos
Convencional	20
Monoparental	4

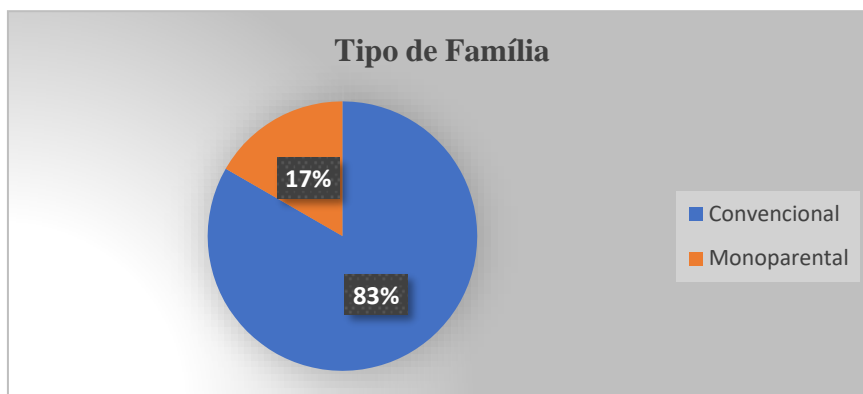


Gráfico 6 - Percentagem de crianças em cada tipo de família

Com base nos dados e nas características das crianças observadas criteriosamente, considero interessante e relevante analisarmos o seu desenvolvimento cognitivo, segundo a perspectiva de Piaget.

Ao remeter a este percurso, estamos a indagar e a explorar o processo evolutivo da criança em diversas fases, pois é nesses períodos que esta constrói e estrutura a sua personalidade com base nas experiências, interações e relações que vai tendo ao longo da sua vida. De acordo com Piaget (1962), a criança revela uma capacidade inata em adaptar-se às situações do seu quotidiano, tendo em conta que esta, ao longo da sua vida, se vai desenvolvendo a nível intelectual, físico, moral, psicológico, social, entre outros, tornando-a capaz de pensar por si própria e organizar o seu pensamento face a essas situações.

Neste sentido, a criança vai ultrapassando diferentes estádios de desenvolvimento que se iniciam num estádio mais simples para um estádio mais complexo, *Piaget propôs, antes de mais, que o desenvolvimento cognitivo se processa em estádios de desenvolvimento, o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo* (Sprinthall et Sprinthall, 1993, p.100).

Segundo Piaget (1962) existem quatro fatores que contribuem para esse desenvolvimento. Esses fatores são a hereditariedade e a maturação materna, a experiência física e a ação sobre os objetos, a transmissão social e a equilibração progressiva. Assim sendo, após analisar, criteriosamente, a forma de pensar das crianças, desde o seu nascimento até á adolescência, Jean Piaget definiu quatro estádios de desenvolvimento cognitivo que justificam as mudanças de pensamento que vão ocorrendo. Esses estádios são Sensório-

Motor (0-2 anos), Intuitivo ou Pré-Operatório (2-7 anos), Operações Concretas (7-11 anos) e Operações Formais (11-16 anos) (Sprinthall *et Sprinthall*, 1993, p.102).

Remetendo aos alunos da turma do 2.º ano, devido à sua faixa-etária, estes encontram-se no estágio Operações Concretas. Relativamente a este estágio, o desenvolvimento cognitivo das crianças é notório, pois revelam uma maior capacidade de pensar, devido ao facto de se encontrarem mais ativas e serem estimulada, frequentemente, com as atividades escolares. Neste sentido, *o pensamento da criança não é tão intuitivo e egocêntrico, mas lógico, ou seja, consegue organizar e estruturar o seu pensamento, alterar o seu raciocínio devido à sua flexibilidade e perceber as diferenças e semelhanças de um objeto, principalmente se estiver à sua frente* (Tavares, *et al.*, 2007, p.59).

No estágio das Operações Concretas as crianças são mais “*terra a terra*“, pois entendem factos concretos e reais, deixando para trás os seus pensamentos imaginários, sonhadores e irreais, *Agora, no estágio das operações concretas, as crianças são positivistas lógicos infantis que compreendem as relações funcionais porque são específicas e porque podem testar problemas* (Sprinthall *et Sprinthall*, 1993, p.108). Por exemplo, ao recorrermos ao exercício dos copos de água, tal como referido anteriormente para as crianças do pré-escolar, em que um é fino e alto e outro é largo e baixo, a criança consegue compreender que não existe alterações na quantidade de água que ambos comportam, pois apesar de estarem perante dois copos diferentes ambos comportam a mesma quantidade de líquido. Esta capacidade de perceber que os copos levam a mesma quantidade de água deve-se ao facto de a criança conseguir interpretar e entender as características dos objetos e de entender que a quantidade de água não varia, independentemente, do objeto em que é depositada, *Quando a criança tem a noção da conservação da matéria sólida (adquirida cerca dos 7 anos), ou líquida (aos 8 anos, aproximadamente), é capaz de recorrer ao raciocínio lógico e reversível, através da inferência lógica* (Tavares, *et al.*, 2007, p.60)

Neste sentido, as crianças, ao contrário do estágio anterior, demonstram ter uma maior abertura para entender o que a rodeia, pois, o seu raciocínio é empiricamente lógico, (...) *as crianças podem facilmente distinguir sonhos de factos, mas não podem separar hipóteses de factos* (Sprinthall *et Sprinthall*, 1993, p.108).

<p>Estádio das Operações- Concretas</p>	<p>Dos 7 aos 11 Anos de Idade</p>	<p>Pensamento flexível; Pensamento reversível; Pensamento não limitado ao aqui-e-agora; Multidimensional; Menos egocêntrica; Marcado pela inferência lógica; Marcado pela procura relação causa-efeito.</p>
---	-----------------------------------	---

Tabela 4 - Características do Estádio das Operações Concretas

Fonte: Tavares, et al., 2007, p.61

Organização do Tempo

A estrutura da rotina diária é ainda fundamental ao nível da apropriação do tempo, uma vez que permite às crianças a compreensão e apropriação da existência de fases e de um encadeamento sequencial (Zabalza,1992 citado por Morais, 2016, p.8).

Organização do Tempo do Jardim de Infância Póvoa do Mileu

Com base nas características do grupo, as rotinas e atividades planeadas tinham como finalidade integrar e, concomitantemente, desenvolver as capacidades de todas as crianças, promovendo um ensino e aprendizagem de cariz holístico e abolindo as barreiras inerentes às diferentes faixas etárias.

Neste sentido, foi notória a preponderância de serem adotados métodos educativos e um ambiente educativo abrangente, inclusivo, estimulante, lúdico e didático que podia ser ajustado ao público-alvo e às circunstâncias, mas, essencialmente, às particularidades de

cada criança, para que fossem valorizados e destacados para as mesmas tarefas, independentemente das capacidades e aprendizagens que cada um já adquiriu.

Neste prisma, o delineamento de rotinas semanais permitiu definir e ajustar todas as atividades pensadas para as crianças, fazer uma gestão do tempo e, conseqüentemente, o grupo tirar um maior proveito de todas as aprendizagens. É através da implementação de rotinas que a criança começa a perceber que existem regras no seu dia-a-dia e que a autonomia e independência são dois fatores cruciais e necessários para enfrentar os vários desafios do cotidiano.

Neste contexto, torna-se preponderante a educadora ter a abertura e disponibilidade em integrar todas as crianças nestas rotinas, deixando-as ter uma intervenção ativa e crítica, onde a liberdade de expressão e de escolha são dois fatores a ter em conta.

Perante isto, apresentam-se as tabelas 5 e 6 que descrevem o planeamento semanal e a organização horária no JI:

Plano Semanal				
Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
Diálogo pedagógico sobre o fim-de-semana	Expressão Musical	“Magia das mãos” (Experiências)	Projeto	Expressão Musical
Expressão Dramática	Leitura de um livro	Expressão Dramática	Expressão Plástica	Expressão Plástica
Projeto	Educação Físico-Motora	Expressão Musical	Expressão Físico-Motora	Atividade livre

Tabela 5 - Plano Semanal do JI

Horário	Atividades
8:00-9h	Receção das crianças
9h-9h15min	Realização de jogos de tabuleiro (livre)
9h15min -10h	Atividade Orientada (Plano Semanal)
10h -10h10min	Higiene
10h10min – 10h40min	Lanche

10h40min – 11h	Registo das presenças, data e tempo
11h-12h	Atividade Orientada (Plano Semanal)
12h-14h	Almoço
14h - 14h30min	Diálogo pedagógico
14h30min – 15h45min	Atividade Orientada (Plano Semanal)
15h45min- 15h 55min	Higiene e troca de vestuário/calçado
16h	Saída

Tabela 6 - Organização do Horário de Atividades

Organização do Tempo na Escola Básica do Bonfim

Semelhantemente ao que se sucede no Pré-Escolar, no 1.º Ciclo as crianças aprofundam e aumentam a sua literacia em diferentes áreas curriculares, desenvolvendo as suas competências. Contudo, é importante existir um equilíbrio a nível de tempo e uma flexibilidade na forma como são abordados os conteúdos e implementadas as várias estratégias didáticas para que se verifique uma evolução gradual a nível escolar.

É esta gestão de tempo e capacidade de agilizar as várias atividades inerentes a diferentes conteúdos que tornam exequíveis as aulas e promovem um ensino e aprendizagem rentável e de qualidade que, inevitavelmente, se refletem na forma como as crianças usufruem e tiram partido das mesmas.

Outro aspeto preponderante relacionado com a organização do tempo é a questão da implementação de rotinas. Estes dois fatores funcionam concomitantemente e requerem algum tempo de adaptação por parte dos mais novos, pois é algo que, apesar de ser incutido de forma subtil no ensino Pré-Escolar, ainda não se encontra enraizada no seu quotidiano. É crucial que as crianças interiorizem que devem cumprir o seu horário e que cada espaço de tempo é destinado a uma determinada disciplina, pois (...) *toda a estrutura de horários provoca uma homogeneidade entre os modos de atuar dos alunos e, por conseguinte, os torna mais obedientes às regras sociais* (Silva, 2009, p.19).

Posto isto, apresenta-se o horário estipulado para a turma do 2.º ano da Escola Básica do Bonfim que ajuda os alunos, professores e encarregados de educação a controlar e agilizar o tempo e a perceber as rotinas estipuladas durante o ano letivo vigente.

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9h-9h30min	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
9h30min-10h	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10h-10h30min	Português	Matemática	Português	Matemática	Apoio ao Estudo
10h30min-11h	Intervalo				
11h-11h30	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
11h30-12h	Matemática	Português	Matemática	Português	Português
12h-14h	Almoço				
14h-14h30	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Expressão Artística : “Estou Atento”	Estudo do Meio
14h30-15h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Apoio ao Estudo	Expressão Artística : “Estou Atento”	Estudo do Meio
15h-15h30	Expressão Artística (Artes)	Educação Física	Expressão Artística (Dança/ Dramática)	Programação Robótica	Expressão Artística (Música)
15h30-16h	Expressão Artística (Artes)	Educação Física	Expressão Artística (Dança/ Dramática)	Programação Robótica	Expressão Artística (Música)

Tabela 7 - Horário do 2.º ano

Capítulo II - Processo de Prática de Ensino Supervisionada I e II

Processo de Prática de Ensino Supervisionada I e II

Neste capítulo irá ser realizada uma abordagem reflexiva do processo de Prática de Ensino Supervisionada I e II, que se revelou preponderante para a literacia teórica e prática dos alunos estagiários, permitindo a obtenção de um conjunto de ferramentas, cruciais e fundamentais, para uma prática pedagógica exequível e de qualidade.

Neste contexto, primeiramente, é importante analisar e compreender todo o universo subjacente ao ato educativo que se centraliza na formação e desenvolvimento das crianças com base nas suas características e necessidades.

Remetendo ao conceito de educação, podemos aferir que este provém dos tempos antigos, mais concretamente, desde que surgiram sociedades organizadas onde a transmissão de valores, culturas, crenças e conhecimentos encontram-se alicerçadas à pedagogia. Todavia, a educação é bastante abrangente e é perspectivada de diversas formas, devido a fatores externos como a política, economia, crenças e culturas, como reitera Marques (2001), *A pedagogia é uma área do saber (...). Como área do saber preocupada com a operacionalização do ato educativo, a pedagogia está sujeita à influência dos fatores económicos, sociais, políticos e culturais. (...) A pedagogia não é um saber neutro* (p.10).

De acordo com Duarte (2018) *O papel da alimentação na vida do ser humano é bastante mais complexo e extravasa a mera consideração da sua importância fisiológica, não podendo ser apenas considerada como um conjunto de nutrientes que satisfazem as necessidades biológicas.* (p.1 e 2).

Neste sentido, apesar deste conceito ser heterogéneo a sua essência é singular, pois incide na transmissão de conhecimentos e valores morais e culturais que visam na formação integral do Homem, através de experiências e vivências enriquecedoras e diversificadas tornando a sociedade tão diferente e múltipla.

O educador/professor, desde os tempos remotos, que é ímpar no processo educativo, marcando o percurso das crianças e tendo impacto na construção e desenvolvimento desta enquanto cidadã. Apesar de ter uma função de ensinar, os seus métodos e forma de o fazerem são diferentes, dado que a faixa-etária e as características psicológicas e de desenvolvimento com que estão a contactar também são dissemelhantes. Porém, têm em comum o facto de recorrerem a estratégias que permitem um trabalho conciso e distinto na evolução da criança, como é o caso da observação, planificação e avaliação no

processo de ensino e aprendizagem. Todas estas possibilitam uma maior eficácia na identificação e compreensão das dificuldades, facilidades, características e necessidades de cada criança, em prol de melhorarem a forma como se procede o ensino e aprendizagem.

Relativamente ao educador, é a primeira figura em contexto de educação formal que as crianças contactam, considerando-o um modelo a seguir e, normalmente numa fase *a posteriori*, a representação da figura paterna/materna. Tendo em conta a mudança que as crianças sofrem ao ingressarem no Ensino Pré-Escolar, é responsabilidade do/a educador/a tornar aquela transição em algo harmonioso, familiar, interessante, estimulante e enriquecedor, implementando atividades lúdicas, concomitantemente, pedagógicas.

Segundo o que defende Loureiro (2013, p.3), *É crucial para a criança sentir-se bem no espaço educativo, criando elos de ligação, tanto com a comunidade instrutiva como com os restantes colegas*, ou seja, todos os fatores que abrangem o JI, como o ambiente, as rotinas e as atividades influenciam o processo de integração, adaptação das crianças, sendo necessário criar e proporcionar condições necessárias para esta nova fase da vida da criança.

Outro aspeto importante, que foi notório no decorrer da PES I respeitante ao Ensino Pré-escolar, foi o papel desafiante que o/a educador/a tem, pois é nesta fase de transição para o Pré-Escolar que a criança dá um novo “salto” no seu desenvolvimento intelectual, físico, social, emocional, sentimental, psicológico e pessoal, requerendo um acompanhamento singular que lhes transmita segurança e prazer. Nesta situação, a observação foi uma metodologia recorrente, utilizada pela educadora que a auxiliou, assim como aos outros intervenientes educativos.

Assim, neste capítulo, vão ser referidas as semanas de observação dos alunos estagiários que foram muito úteis para um primeiro contacto com a realidade escolar e o grupo de crianças. Também, e não menos importante, o/a educador/a após um conhecimento global do seu grupo deve delinear os seus objetivos e planificar um conjunto de atividades lúdicas inerentes aos conteúdos que pretende abordar e transmitir, sempre com o cuidado de poderem ser adaptadas caso seja necessário, pois segundo San'tAnna (1989) citada por Moitas (2013), (...) *é sem dúvida importante que o Educador pondere as reais possibilidades do seu grupo de alunos, a fim de melhor orientar as suas realizações e a sua integração na comunidade... [bem como] a realidade de cada aluno em particular, objetivando oferecer condições para o desenvolvimento harmónico de*

cada um... (...). (p.29)

Remetendo para o contexto de estágio, a educadora teve o cuidado de nos mostrar as suas planificações e explicar os seus objetivos, disponibilizando-se a ajudar-nos na seleção e planeamento das nossas planificações, para que o objetivo estipulado fosse, efetivamente, alcançado pelo grupo.

Posteriormente, neste capítulo, as temáticas das planificações na PES I vão ser abordadas e aprofundadas, referindo os desafios que fomos encontrando e se decorreram como previsto.

O parâmetro da avaliação é outro tópico presente nas funções exercidas pelo/a educador/a e deve ser encarada com especial atenção no Ensino Pré-Escolar. Apesar de estarmos a avaliar o percurso e as competências de cada criança, julgo que não nos podemos esquecer de que estamos perante crianças que se encontram numa nova e estranha etapa da sua vida e, como em qualquer etapa/fase, deve ser dado tempo de habituação e concretização.

Nesse prisma, a avaliação destas crianças não se deve centralizar nas aprendizagens básicas como a leitura, escrita ou contagem de números. A avaliação deve passar por um conjunto de parâmetros que remetem para capacidades inerentes a situações de rotina, a autonomia, independência e o relacionamento social que permitem ao educador/a melhorar ou realizar outras tarefas que trabalhem essas aprendizagens.

Neste sentido, vai ser abordado o processo de avaliação realizado na PES I, assim como, a forma como a educadora o resolveu implementar, apresentando as diferenças significativas entre o Ensino Pré-Escolar e 1.º CEB.

Relativamente ao/à professor/a do 1.º CEB, o seu papel no processo de formação e desenvolvimento das crianças não é dissemelhante do papel do/a educador/a, pois centraliza-se e trabalha em prol da construção cívica, moral e do saber da criança.

No entanto, a nível de processo de ensino e aprendizagem são notórias as diferenças nestas duas fases. Enquanto no Pré-Escolar o ato educativo incide no lúdico e remete-nos a um grupo de crianças, no 1.º CEB isso já não se verifica. O público alvo passa a ser denominado de turma e o ensino e aprendizagem recai sobre normas, rotinas e

conteúdos teóricos e práticos que exigem uma maior esforço, concentração e empenho por parte das crianças.

No primeiro dia de PES II (referente ao Ensino do 1º CEB) a mudança de postura e comportamento das crianças, as rotinas, as normas e o processo de ensino e aprendizagem foram rapidamente absorvidos pelas alunas estagiárias, que notaram uma grande diferença entre os dois níveis de ensino.

Neste período de estágio a observação, planificação e avaliação foi novamente praticada pelos alunos estagiários, porque, tal como no Pré-Escolar, possibilitou-nos ter uma maior informação acerca da turma com que iríamos trabalhar, potencializando e tornando exequível a forma como expúnhamos, explicávamos e exemplificávamos as novas aprendizagens.

Em virtude de todos estes factos, é de ressaltar o papel educativo do/a educador/a /professor/a que, efetivamente, têm ao seu encargo uma grande responsabilidade na conduta da formação académica, pessoal e social das crianças.

Tendo em conta o tempo que, atualmente, as crianças passam nas escolas é impactante o papel destes profissionais, pois acabam por ser vistos como exemplos a seguir e que vão criando elos de ligação emocional e relacional com estas.

Como resultado desta ação, por vezes os /as educador/as /professores/as são tidas como as principais responsáveis da educação e atitudes comportamentais de uma criança. Todavia, é importante integrar e dar a oportunidade de as famílias serem intervenientes ativos no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos de forma que seja dada uma continuidade na construção individual, social e académica dos mesmos.

Prática de Ensino Supervisionada I – Jardim de Infância da Póvoa do Mileu

No que concerne ao período da PES I, os estagiários tiveram a oportunidade de frequentar II da cidade da Guarda que lhes promoveu um maior conhecimento sobre este nível de ensino, através da observação, implementação de atividades, estabelecendo elos de ligação e avaliando.

De acordo com a tese reiterada por Costa (2015, p.46) *O estágio é um processo de aprendizagem, um tempo de instrução (...)*, onde os alunos têm a abertura de interagir e intervir ativamente nas aprendizagens das crianças, retendo alicerces e ferramentas irrefutáveis e de extrema importância que lhes vão ser bastante úteis no seu futuro profissional.

Visto noutra prisma, o estágio supervisionado, ao dar a oportunidade aos alunos de colocarem em prática os conhecimentos adquiridos durante a Licenciatura e o Mestrado, de interagirem e vivenciarem as rotinas das crianças e integrarem o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelas educadoras/professoras, permite-lhes ter uma maior consciência e perceção se de facto escolheram o curso mais indicado, se sentem vocação em lidar diariamente com crianças e se consideram ter capacidades para ensinarem.

A PES II ocorreu no JI da Póvoa do Mileu, na cidade da Guarda, em conjunto com a minha colega Mariana Cavaca, sob a supervisão da educadora Ana Terras e orientação da professora Filomena Velho.

O grupo de crianças tinha a particularidade de ser misto, ou seja, era composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e incluía crianças bastante heterogéneas, como já referido anteriormente.

Este perfil heterogéneo e misto promoveu uma experiência mais enriquecedora e completa que, concomitantemente, se tornou num desafio constante, pois exigiu um maior cuidado e uma maior sensibilidade na forma como nos relacionávamos, comunicávamos, delineávamos, planeávamos e colocávamos em prática as atividades. De acordo com Silva, I. L. et al (2016), *O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo de aprendizagem, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas (...)* (p.10).

Neste prisma, a ação educativa tinha a obrigatoriedade de acompanhar as necessidades e particularidades do grupo para que todos fossem incluídos e interventivos, de forma que fosse valorizada a sua participação e intervenção, para além de lhes serem transmitidas novas aprendizagens para a sua formação enquanto cidadão responsável.

A PES I decorreu desde o mês de outubro ao mês de fevereiro, com interrupção em janeiro devido à Covid-19. Para além disso, ocorria 3 vezes por semana, mais concretamente, à segunda-feira, terça-feira e quarta-feira.

Para que as alunas estagiárias tivessem uma maior perceção das características do grupo, se adaptassem às suas rotinas e, conseqüentemente, adquirissem um conjunto de informações que lhes facilitasse o seu trabalho na fase posterior, foi realizado um período de observação durante duas semanas.

Seguidamente, tiveram a oportunidade de colocar em prática todos os seus conhecimentos com base nos conteúdos que visavam ser desenvolvidos e, já no final do estágio, tiveram a oportunidade de proceder a um dos parâmetros da avaliação.

Ressalvo que a Pandemia teve um impacto negativo e tornou-se num obstáculo durante o estágio supervisionado, pois o contacto, as interações e as atividades tiveram que ser limitadas e com determinadas precauções e regras, contudo, considero que, de forma geral, correu bastante bem e os objetivos foram alcançados.

Período de Observação

Como foi referido anteriormente, a PES I começou com um período de observação, promovendo um estágio mais enriquecedor no qual a recolha de informação, o registo, a análise e a reflexão revelaram-se preponderantes.

Como corrobora Estrela (1994), (...) *a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação* (p.56). Podemos, assim, afirmar que o período de observação permite ao aluno estagiário modificar o “estigma” criado em torno do estágio, que, por vezes, é influenciado por fatores externos, como a experiência de outras pessoas.

Neste caso em concreto, as primeiras interações, os elos de relacionamento, que são gradualmente estabelecidos, a experiência de viver as rotinas implementadas pela educadora juntamente com as crianças e conhecê-las melhor podem modificar a atitude, o comportamento e a forma como o estagiário encara aquele momento de aprendizagem, levando ao seu envolvimento e entrega naquela que é a experiência que lhe fornece um conjunto de ferramentas e métodos para o seu futuro profissional.

Para que o relacionamento entre as crianças e as estagiárias fossem consolidando estivemos sempre presentes em todas as atividades, ajudávamos todas as crianças na realização de tarefas, integrávamos as suas brincadeiras e promovíamos o diálogo sempre

que era possível.

Tal como já foi referido anteriormente, a recolha de informação e todo o tratamento da mesma foi realizado neste tempo de observação para, *a posteriori*, que pudessem ser debatidas com a colega de estágio, de modo a enriquecer e complementar a troca de dados, opiniões, perspectivas e análises.

Apesar da observação ter tido uma duração de duas semanas, esta ferramenta de desenvolvimento profissional manteve-se sempre presente durante a PES I, pois auxiliou-nos na concretização de atividades, quais as crianças que tinham evoluído ou não, se as atividades foram ou não as mais adequadas ao grupo, quais as modificações que deviam de ser feitas para serem alcançados os objetivos propostos, entre outros aspetos que julgo serem cruciais para uma prática pedagógica bem-sucedida.

Segundo Rodrigues *et. al* (2016), citando Serafim & Pacheco (1990, p.3), que fundamenta o exercício praticado pelas alunas estagiárias nesta fase inicial da PES I, *A observação contempla aspetos essenciais e determinantes que permitirão ao estagiário realizar as suas regências com maior capacidade reflexiva.* (p.340)

Durante o período de observação, a educadora demonstrou ter grande afinidade como grupo de crianças permanecendo sempre atenta, sensível e afetuosa. Porém, ainda se verificou discrepância na inclusão das crianças nas atividades, pois as mais novas ou manifestavam alguma dificuldade ou a sua forma de estar na sala comprometia a realização das mesmas.

No entanto, a educadora teve sempre como base nas suas regências os valores, princípios e as aprendizagens primordiais para a formação e desenvolvimento das competências da criança, agindo sempre em prol destas e no alcance dos objetivos propostos nas suas planificações.

Realço que sempre que houve necessidade de modificar ou alterar alguma atividade de forma que todos tirassem o máximo partido desta, como por exemplo as atividades físicas, a educadora predispunha-se a isso e tinha o cuidado de explicar às estagiárias o porquê de ter alterado ou modificado algum aspeto.

Outro aspeto importante para o crescimento a nível social saudável foi a abertura que a docente teve em estipular um tempo de convívio e reunião, onde o grupo diariamente

tinha a liberdade de comunicar oralmente, expondo os acontecimentos passados, as suas opiniões, ideias e emoções.

A autonomia e a transmissão de valores morais e cívicos, como o respeitar os outros e ajudarem-se mutuamente, foram outros marcos da observação. A educadora deu sempre uma grande relevância ao desenvolvimento da autonomia das crianças trabalhando e reforçando esta faculdade humana através de exercícios que exigiam empenho e capacidade de fazerem sozinhos, como por exemplo, o amassar da massa do bolo-rei e a colocação de frutos no seu bolo e a ida à casa de banho.

Relativamente à transmissão de valores morais e cívicos, relembro que, diariamente, a docente consciencializava o grupo para a importância de respeitarem os colegas, de serem educados saudando as pessoas, agradecendo ou pedindo desculpa quando necessário, partilhar com o próximo, entre outros valores que visam a formação cívica e moral da criança enquanto membro da sociedade.

Em virtude do período de observação, julgo que foi realizado um trabalho que, como reitera Silva, I. L. *et al* (2016), permitiu (...) “*ver “a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem* (p.16).

Planificação e Implementação das Atividades

As planificações elaboradas na PES I foram alicerçadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que consistem num documento orientador não formativo, facultado pelo Ministério da Educação. Este documento incide nos conteúdos, distribuídos por diferentes Áreas divididas em Domínios, que devem ser abordados e desenvolvidos pelos/as educadores/as da Educação Pré-Escolar, recorrendo a estratégias que promovam uma aprendizagem profícua para o desenvolvimento da criança.

Como reitera Quaresma (2018) citando Frabboni (1998, p.81), *Uma planificação não deve ser elaborada de forma generalizada, distante e sem ligação às próprias crianças do grupo, cada criança tem as suas características e especificidades, portanto “a colocação em prática da programação exige itinerários formativos que partam de uma criança «real»* (p.29). Neste contexto, o planeamento de atividades remete para um processo complexo, exigente e ponderado. Com base nas observações feitas e nos conhecimentos obtidos, o/a educador/a deve pensar nas suas intenções educativas, delinear as melhores estratégias e metodologias e implementar atividades adequadas ao grupo, à sua faixa etária e com a particularidade de se poder moldar a novas situações e à características e necessidades de cada criança.

Em concordância com a tese de que a criança é sujeita da sua própria aprendizagem é importante que o/a educador/a ao delinear e planificar as atividades tenha a abertura de fomentar uma pedagogia participativa ao qual a criança aprende fazendo. Como corrobora Silva, I.L. *et al* (2016), *Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem* (p.16).

Neste contexto, promover uma pedagogia participativa é proporcionar às crianças um envolvimento e interação ativa, transformando-a mais apelativa, dinâmica, integrativa e inclusiva que, conseqüentemente, beneficia a construção e enriquecimento das suas aprendizagens. Como corrobora Oliveira- Formosinho *et Formosinho* (2013), *A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança* (p.9).

Desta forma, é preponderante que o/a educador/a faça um equilíbrio entre os objetivos que pretende alcançar e as atividades que propõe com base nos interesses e gostos das crianças.

Tendo em conta a faixa etária das crianças, brincar é sem dúvida a tarefa primordial das suas vida, por isso, cabe o /a educador/a remeter as suas planificações para o lúdico para seja estimulado o interesse pelas novas aprendizagens. Segundo Pombo (1994) citada por Costa (2015), *(...) a interdisciplinaridade ultrapassa a simples coordenação entre disciplinas, caracterizando-se, antes, por combinações dos*

saberes convocados para o estudo de um determinado assunto ou objeto (p.48). Em concordância com esta, é importante elaborar planificações com momentos de interdisciplinaridade, ou seja, que articulam várias Áreas de conteúdos à Área que está a ser trabalhada na íntegra, para que o ensino e aprendizagem seja enriquecido, completo e abrangente e, conseqüentemente, a literacia das crianças também.

Remetendo ao período de estágio, todo o procedimento de delinear, planificar e implementar atividades foi acompanhado pela educadora titular, de modo a colmatar algumas lacunas que pudessem surgir ou adaptá-las, da melhor forma, ao grupo. As planificações eram elaboradas diariamente e subjacentes ao tema globalizante abordado e desenvolvido ao longo do 1.º período, como por exemplo, se encontra presente na tabela 9.

Prof. Orientadora: Filomena Velho	Prof./Educador Cooperante: Ana Terras
Discentes: Alice Mendes Duarte Mariana Cavaca	Local de Estágio: Jardim de Infância Póvoa do Mileu
Nível de Ensino: Ensino Pré-Escolar	Data: 2 de novembro 2020
Faixa etária: 3-5 anos	Tempo: Manhã e Tarde

Objetivo Geral: Consciencializar para a importância do consumo de legumes/vegetais.

Área	Domínio	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Duração	Avaliação
Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral	Ler a história “Eu nunca na vida comerei tomate”; Abordar os vários graus de parentesco: pai ,mãe e irmão/irmã. Desenvolver a comunicação.	Leitura e compreensão da história “Eu nunca na vida comerei tomate”.	Computador; Livro digital “Eu nunca na vida comerei tomate”. https://br.pinterest.com/pin/510243832760437267/?nic_v2=1a5IHBd	Manhã	Direta

				OM&fbclid=IwAR3pWm-eE7tyQZ2Goz5ojUCI-i9etq50uzChROhq_AJbx6ID-SNFIH_Injc)		
	Educação Artística (Jogo Dramático/ Teatro)	Promover o diálogo pedagógico sobre a importância dos vegetais; Explorar e manipular fantoches de varetas; Desenvolver a comunicação.	Após o diálogo sobre a importância dos legumes as crianças vão manipular fantoches de varetas, com a forma das personagens da história, recriando-a.	Fantoches de vareta com as personagens e elementos da história (Charlie, Lola, cenoura, ervilhas, batatas, puré, barrinhas de peixe e tomates); Fantocheiro.		

	grupal.			
Educação Artística (Artes Visuais)	Explorar e utilizar novas técnicas de pintura.	Para dar seguimento à história “Eu nunca comerei tomate na vida”, as crianças vão colorir um desenho de um tomate com recurso ao cotonete, explorando uma nova técnica de pintura.	Tinta vermelha; Tinta Verde; Cotonete.	Tarde

				Papel com desenho do tomate;		
	Linguagem Oral	<p>Dialogar sobre as atividades realizadas ao longo do dia;</p> <p>Manifestar sobre o que de mais gostaram e o que menos gostaram;</p> <p>Desenvolver o sentido crítico das crianças.</p> <p>Propor novas atividades;</p>	<p>Para que as crianças possam ter um papel ativo e interventivo, vai ser desenvolvido um diálogo onde vão poder referir as atividades que mais gostaram, as que menos gostaram e o que gostariam de realizar.</p>			

Brincadeira Livre (Exterior)		
------------------------------	--	--

Operacionalização:

Como forma de introduzir os conteúdos, primeiramente, as crianças vão se sentar na área de reunião e, posteriormente, vão escutar uma história relacionada com a importância dos legumes para adoção de uma alimentação saudável e saborosa. Assim sendo, para que não se torne num momento monótono e saibam da rotina habitual da hora do conto, vai ser colocada a história, “Eu nunca na vida comerei tomate” através do computador, para que estas a possam visualizar e para que percebam que é possível recorrerem às tecnologias para lermos um livro ou uma breve história.

Posto isto, vai ser lida a história, sempre recorrendo à interação com as crianças, através de questões, como por exemplo “você já cozinhou alguma comida com ervilhas?“, “Quem gosta de tomate“, para que estes não dispersem e possam intervir ativamente na atividade. Para além desta abordagem aos legumes e à sua importância, vai ser introduzido, de forma subtil, alguns membros da família, como a irmã e o irmão, através de perguntas que vão ao encontro da história.

Seguidamente, vai ser proposta a realização de uma dramatização acerca da história. Com fantoches de varetas, as crianças vão poder manipulá-los e recriar a história que ouvirem, mostrando os diferentes vegetais ou legumes, como as ervilhas, tomate, batata e a couve. Para iniciar, vai ser promovida uma conversa informal sobre os legumes/ vegetais, onde vão ser mencionados os seus benefícios para a nossa saúde e a sua utilidade.

Este diálogo tem como finalidade transmitir um padrão alimentar mais benéfico para o desenvolvimento do público alvo, intervindo no aparecimento de doenças como a obesidade e a diabetes que promovem a falta de qualidade de vida no momento, mas a longo prazo. Além disso, é importante que haja esta reflexão precocemente nas crianças, pois, segundo Araújo (2012), *O relatório da OMS (WHO, 2011a) demonstra que cerca de 16 milhões (1,0%) de mortes no mundo são atribuíveis ao baixo consumo de frutas e vegetais, sendo que o consumo adequado reduz o risco de doença cardiovascular, de cancro do estômago e do cólon. Há evidência de que o aumento do risco de diabetes tipo 2 e de doença cardíaca está diretamente associado ao consumo de gordura saturada, e inversamente relacionado com a gordura de origem vegetal.* (p.11 e 12)

Na parte da tarde, dando continuidade ao que foi realizado na parte da manhã, o grupo vai colorir o desenho com a forma de um tomate através da técnica do cotonete. Sendo este método de artes visuais novo na sala de aula, é crucial o acompanhamento e a supervisão dos responsáveis do grupo, ajudando sempre que necessário.

Deste modo, vai ser proporcionado ao grupo a manipulação de novos mecanismos que possibilitam pintar e uma nova experiência no âmbito das artes visuais, despertando o sentido curioso das crianças e, conseqüentemente, estimulando o seu interesse nas nossas aprendizagens.

No final de colorirem, é feita uma análise crítica sobre as atividades realizadas durante o dia, onde todos vão poder opinar e expor as suas propostas/ideias de atividades que gostavam de concretizar.

Deste forma, as crianças vão sentir-se valorizadas, vão poder intervir e ter uma posição ativa e dinamizadora, continuando a ser o cerne da ação educativa, enfatizando o que preconiza as OCEPE *Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.* (Silva, I.L. et al, 2016, p.8 e 9)

Para descontraírem, antes de regressarem a casa com os seus encarregados de educação, o grupo vai poder ir brincar no exterior, usufruindo dos recursos lúdicos que o jardim de infância oferece.

Tabela 8 - Planificação do dia 2 de novembro

Embora existisse um tema global para nos alicerçar durante o delineamento e a planificação das atividades, este procedimento tornou-se um desafio ao ser necessário encontrar tarefas que fossem adequadas a todas as faixas etárias e às particularidades e interesses de cada criança. Neste sentido, e corroborando com Silva, I.L. *et al* (2016), *O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado se adequou ao previsto e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação* (p.16).

Em cada atividade, apesar de haver um tempo estipulado, foi importante deixar que cada criança levasse o seu tempo a realizá-la, a intervir e a expor as suas ideias e opiniões acerca da mesma, para que nós pudéssemos pensar noutras ofertas educativas que melhorem e se enquadrem nas características do grupo, visando uma ação educativa profícua e rentável.

Relativamente aos obstáculos que fomos encontrando nesta fase da PES I, apesar de nos ter deixado desiludidas e tristes por não conseguirmos colocar tudo todas atividades propostas em prática, aprendemos e crescemos enquanto pessoas e futuras profissionais de educação, pois temos a plena consciência de que ao longo da nossa caminhada académica e profissional são comuns o aparecimento de “muros” que só através do nosso empenho e capacidade de superação aprendemos a alcançar os nossos objetivos pessoais e profissionais.

Avaliação

O parâmetro da *avaliação é um recurso facilitador do trabalho do/a educador/a, pois permite-lhe avaliar o nível pedagógico e o nível organizacional, promovendo uma ação educativa exequível, enriquecedora e de qualidade* (Paquay et al., 2012, p.22). Dada a sua importância, a avaliação é uma das estratégias integrantes do processo de ensino e aprendizagem que visa obter um conjunto de informações sobre a formação e desenvolvimento da criança, a forma como foram realizados os planeamentos e as atividades delineadas para abordar um determinado conteúdo e quais as melhores metodologias a implementar para reverter dificuldades que se foram manifestando ao longo do processo educativo.

No que concerne à avaliação no Ensino Pré-Escolar, esta funciona como uma estratégia de aprendizagem na qual a *criança é o cerne dessa mesma aprendizagem e tem a liberdade de ter/desempenhar um papel ativo* (Silva, I.L., 2016, p. 19). Relativamente à avaliação, esta é realizada sincronamente com o/a educador/a e a criança. Desta forma, a criança é ouvida e ao expressar os seus interesses, gostos, o que gostava de fazer e como fazer, vai ajudar o/a educador/a melhorar as suas estratégias e metodologias, fomentando uma ensino e aprendizagem mais apreciável e moldada às crianças.

A avaliação realizada na PES I que consistiu no diálogo e no preenchimento de tabelas que sobre as várias áreas de conteúdo. Ao longo do diálogo as crianças iam verbalizando as aprendizagens que foram obtendo, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram e o que gostariam de aprender e de que maneira.

Tal como já foi referido e, tendo em conta a faixa etária das crianças, não é expectável que a avaliação e autoavaliação realizada visassem na qualificação do desenvolvimento das aprendizagens e se conseguiram ou não atingir o que era pretendido.

É esperado que estes métodos avaliativos culminem num conjunto de informações que permitam perceberse houve ou não progresso nas aprendizagens das crianças e se, de facto, o trabalho desenvolvido foi o mais pertinente para esse progresso. Neste sentido, a autoavaliação realizada no estágio incidu em fatores que (...) *documentam a evolução desse progresso e constituem o meio fundamental da avaliação designada como “alternativa”* (Silva, I.L. et al., 2016, p.20).

Prática de Ensino Supervisionada II- Escola Básica do Bonfim

No que concerne à PES II, é dirigida ao estágio curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do Bonfim, que se iniciou no dia 8 de março de 2021 e terminou a 23 de junho de 2021.

Apesar desta primeira semana de estágio ter sido atípica, as seguintes decorreram nas instalações da Escola Básica do Bonfim, sob a orientação da professora Urbana Cordeiro e Florbela Antunes. Os alunos estagiários, antes de ingressarem nesta experiência, tiveram a oportunidade de escolher o nível de escolaridade com que gostariam de trabalhar individualmente. Assim, escolhi o 2.º ano de escolaridade, porque era o ano que se aproximava mais das faixas etárias com que mais me identifico.

A turma era composta por 24 crianças com idades compreendidas entre os 7-8 anos de idade, tinha como professora titular Margarida Cardoso e como professores de apoio Luís Teixeira e Gabriela. Todos os docentes foram excecionais durante o estágio, mostrando-se sempre disponíveis em cooperar em auxiliar no que fosse necessário.

Relativamente às regências, tiveram a duração de 21 dias e foram realizadas individualmente sob a orientação da professora Margarida. Os conteúdos abordados nas aulas foram sempre facultados na semana anterior às regências para que tivesse tempo de pensar, refletir, delinear e planificar as metodologias e estratégias mais adequadas à transmissão dos conteúdos e, essencialmente, às características da turma.

Tal como se sucedeu no Ensino Pré-Escolar, a PES II também foi dividida em três períodos: observação, planificação e avaliação. O período de observação decorreu durante as 3 primeiras semanas, em que a primeira semana foi realizada a partir de casa. O período de planificação de regências iniciou-se na quarta semana de estágio até à sétima, em que na última tive a oportunidade de proceder à avaliação de dez crianças nas respetivas áreas curriculares.

Observação

Segundo Estrela (1994, p.58) citado por Soares (2011), *A observação surge como uma ferramenta essencial ao serviço do docente, que a deve utilizar de forma a recolher*

dados, posicionando-se criticamente sobre eles, de forma a tornar-se mais consciente de si e das situações de ensino que enfrenta (p.12). Nesta perspetiva, o período de observação permite ao docente se focar no processo de ensino em que se encontra, analisando e refletindo criticamente, sob a ação educativa e as informações que lhe são transmitidas.

Tal como tinha perspetivado, o 1.º Ciclo acarreta um conjunto de fatores e normas que o distingue do nível escolar anterior. Contudo, têm em comum a importância de estabelecer o contacto com as crianças para que ambas as partes se possam conhecer, ambientar e, conseqüentemente, tornar o ensino e aprendizagem mais harmonioso e benéfico.

Em contexto do estágio, a observação possibilitou-me ter uma perspetiva real sobre a forma como todo o processo educativo, assim como as rotinas, implementadas no 1º. Ciclo.

No que concerne às aulas visualizadas, corresponderam ao 2.º ano do Ensino Básico e às diferentes áreas subjacentes, respeitando o horário (figura 24) planeado durante a primeira semana de observação, uma vez que estava em vigor o regresso ao ensino presencial a 15 de março de 2021.



Figura 24 - Horário #Estudoemcasa

Fonte: imagem retirada do site <https://www.noticiasominuto.com/pais/1682087/aulas-em-casa-estes-sao-os-novos-horarios-da-telecola-na-rtp-memoria>

Apesar da primeira semana de estágio não ter ocorrido no “terreno” acabou por salientar as minhas fragilidades e dificuldades na forma como devia abordar as crianças e quais as melhores estratégias a implementar, deixando-me hesitante e insegura. Contudo, apesar das dificuldades, considero que este período de observação possibilitou-me ter uma breve percepção sobre a melhor forma de dialogar com as crianças, as estratégias implementadas e os materiais de suporte de aprendizagens utilizados.

No ensino presencial constatámos que a observação realizada em contexto sala de aula eram muito mais proveitosas e construtivas. O facto de ter estado a observar as estratégias da professora, de perceber como se posiciona a turma durante o processo de ensino e aprendizagem e a oportunidade de poder realizar atividades com as crianças no âmbito das expressões, alimentou o meu saber e permitiu-me conhecer as particularidades de cada uma delas e o meio educativo envolvente.

No decorrer das observações, os alunos estiveram sempre predispostos a cooperar com a professora e com vontade de participar e aprender, desenvolvendo as tarefas escolares com motivação, persistência e empenho. Realço que ao longo deste período foram identificadas crianças com algumas dificuldades de aprendizagem que tiveram sempre acompanhamento por parte dos professores de apoio.

Estas primeiras impressões foram primordiais para perceber quais as melhores estratégias a adaptar para que depois fossem promovidas ações educativas que contribuíssem para o desenvolvimento progressivo das capacidades dos discentes.

Neste sentido, posso reiterar que a observação potencializou a minha construção enquanto futuro profissional de educação, facultando-me um conjunto de ferramentas para a realização de uma prática pedagógica cuidada e consciente, adaptada às condições da turma e ao ambiente educativo.

Planificação das regências

Segundo Vaz (2011, p.16), *O ato de planificar estimula no professor capacidades de estruturação e de descoberta de diferentes estratégias nos contextos sócio – educativos,*

proporcionando-lhe experiências de aprendizagem significativas e integradoras de acordo com os seus interesses e necessidades, assim como, oferecer continuidade ao processo de ensino – aprendizagem.

A prática educativa, e todo o ambiente proporcionado durante o estágio, concedeu-me a oportunidade de alcançar um conjunto de bases imprescindíveis para o desenvolvimento da minha dimensão profissional, pessoal, social e ética. Remetendo ao período de planificação e regências, julgo que toda a dinâmica desenvolvida pelos alunos e pelo corpo docente, presenteou-me momentos gratificantes e enriquecedores que levarei para sempre comigo, como por exemplo, as conversas que tinha com os alunos no intervalo e as dramatizações destes, com o auxílio do professor de apoio em expressão dramática, que proporcionaram situações divertidas.

Relativamente às metodologias e estratégias implementadas, procurei ir ao encontro das particularidades dos alunos, alicerçando-me nos mecanismos e práticas observadas, nas semanas anteriores. Contudo, senti alguma dificuldade em aplicar situações de aprendizagem diferentes, pois tive que adquirir a desenvoltura de ajustá-las a todos os alunos, de respeitar o tempo que cada um leva a resolver uma tarefa e o tempo e capacidade que este leva a compreender alguns conteúdos ou alguma área em específico.

Tendo em conta que as regências decorriam durante três dias da semana (segunda-feira; terça-feira e quarta-feira) as planificações foram divididas em três dias e cada dia era acompanhado por um plano com os conteúdos, facultado pela docente titular. O facto de me serem facultados os conteúdos permitiu-me organizar a aula e determinar os objetivos a alcançar, no entanto, numa fase inicial a professora Margarida foi-me orientando, sugerindo-me algumas atividades.

Com o decorrer das semanas, senti alguma facilidade e autonomia em planificar, delineando metodologias ativas, em que os interesses, características e necessidades dos alunos persuadiram a forma como eram abordados os conteúdos. Essas metodologias consistiam em jogos com palavras e números, teatros de fantoches e brincadeiras, como o faz de conta, que proporcionava a participação da turma.

Como exemplo destas metodologias, no dia da criança, foi realizado um teatro de fantoches em que cada personagem interagiu com o público alvo e lhes questionava se sabiam quais são os direitos das crianças, se gostam de ser crianças e porquê e o que é ser criança. No decorrer deste momento, as crianças tiveram a oportunidade de dialogar, expor as suas ideias e, simultaneamente, aprender os seus direitos e para que servem.

Em todas as planificações, a interdisciplinaridade, a metacognição e a manipulação de diferentes materiais estiveram presentes. Estas vertentes estimularam a capacidade de raciocínio, comunicação, sentidocrítico e reflexivo e de autonomia dos discentes.

Apesar da complexidade que fui sentindo, as minhas práticas abrangeram os objetivos definidos para o ensino básico, no artigo 7.º da Lei de Bases, essencialmente, o objetivo estipulado na alínea a), *Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.* (Lei nº 237, 1986, p.3069)

1.º Semana de Regência (5 a 7 de abril de 2021)

Segunda-Feira

Durante a minha primeira semana de regência, os conteúdos desenvolvidos foram diversificados, porém tiveram em comum o tema “Ar” e “Vento”. Primeiramente a professora expôs as novas aprendizagens e, *a posteriori*, aplicou-os. Levar os alunos a aplicarem os novos conhecimentos a novas situações concebe ao docente um maior entendimento acerca dos conteúdos compreendidos e interiorizados pelas crianças.

Fomentando o relacionamento multilateral, iniciei a semana com um diálogo com o objetivo de dar a conhecer aos alunos as mudanças que iam decorrer em contexto de sala de aula, como o facto de ser a nova professora estagiária a lecionar durante três dias da semana até ao final do ano letivo.

Relativamente à relação multilateral, considero ser uma realidade importante para as crianças se sentirem à vontade em comunicar e ter um papelativo no processo de ensino e aprendizagem, pois é preponderante que estas se sintam próximas e interligadas ao professor/a.

Uma relação aluno-professor-aluno para ser saudável requer um ambiente educativo familiar e harmonioso que contribua para a execução de boas práticas educativas e, por consequência, no sucesso escolar e no desenvolvimento holístico da criança. Como Venâncio (2015) perpetua, *Um clima acolhedor, baseado no respeito, coerência e de afinidade, beneficia o professor, pois estes aspetos contribuem para o desenvolvimento emocional, fazendo com que os alunos se aceitem enquanto pessoas, aumentando, assim, a sua autoestima, ao mesmo tempo que desenvolve competências a nível das áreas dos saberes* (p. 13).

A turma pôde partilhar as suas experiências e vivências durante as férias, evidenciando os acontecimentos de que mais gostaram e algumas tradições pascais, como o foliar típico de cada região do nosso país, o domingo de ramos e o compasso pascal que se realiza em algumas zonas do nosso País.

Neste sentido, tanto eu como a professora titular, referimos outros costumes Pascais de várias regiões do nosso país. Assim, a motivação inicial potencializou a interação social, a partilha de conhecimento e incentivou a prática das novas aprendizagens.

Assim, a motivação inicial intrínseca recai sob estratégias motivacionais que se refletem no desempenho e no interesse das crianças pelas práticas educativas. Neste prisma, cabe aos professores implementarem atividades que visem no sucesso escolar individual e coletivo, mas também de vida, pois (...) *o professor deve seguir uma pedagogia diferenciada, que vise “a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso, quer na participação, quer na aprendizagem* (Lopes cit. Lopes, 2013, p.38 reiterado por Barbosa, 2015, p.17).

De forma a desenvolver as competências linguísticas das crianças, mais concretamente, o enriquecimento da literacia vocabular e o desenvolvimento da escrita, recorri às tradições Pascais. Nesse sentido, com a colaboração dos alunos, foi desenvolvido o campo lexical de Páscoa, no quadro, que lhes foi útil na produção textual. Desta forma, a minha proposta de atividade alicerçou-se à filosofia de Dewey (1902) que defende que qualquer aprendizagem é relevante para o ensino e aprendizagem da criança quando lhe é útil, *Um outro princípio fundamental é o princípio da utilidade. Com este princípio, Dewey afirma que a única aprendizagem que vale a pena é a que é útil para a criança* (Marques, R., 2001, p.163).

Durante a elaboração do campo lexical a maioria dos alunos teve um papel ativo, apresentando as suas sugestões, porém, algumas crianças limitaram-se a ser passivas e a escutar as ideias dos colegas.

A produção da redação sobre as férias da páscoa levou a algum descontentamento por parte do público-alvo, no entanto, não influenciou a execução do exercício, pois, na generalidade, os alunos conseguiram expressar os seus sentimentos e emoções através da escrita e transpor, com clareza, os acontecimentos mais relevantes das suas férias. Todavia, ao receber este *feedback*, refleti se a minha prática foi ou não adequada à turma, tentando melhorá-la e torná-la mais profícua.

Seguidamente, alguns alunos puderam ler em voz alta os seus textos, dinamizando a aula e, efetivamente, fomentando um ambiente educativo de partilha, inclusivo e interativo. Destaco o texto de uma aluna que elencou os momentos mais relevantes das suas férias que incluiu a um momento triste, a ida da sua avó para o hospital.

A aluna à medida que ia lendo foi expressando a sua tristeza e angústia por ter a avó no hospital, pois é um familiar bastante presente na sua vida. Senti que de alguma forma aquela atividade foi produtiva, não só a nível da escrita e da oralidade, mas também a nível emocional e sentimental, permitindo-lhe expressar, livremente, as suas emoções e sentimentos menos positivos.

Como corrobora Buescu, *et. al.* (2015), nos Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, *Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a Oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da Leitura e Escrita. A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral* (p.7).

Neste contexto, é importante impulsionar os alunos a continuarem a trabalhar a componente escrita e de leitura para que as aprendizagens adquiridas nos anos anteriores sejam consolidadas e, conseqüentemente, aperfeiçoadas, pois *são processos que nos permitem comunicar com os outros, e permitem aceder a diversas formas de conhecimento, potenciando o desenvolvimento de formas mais complexas de pensar e de olhar para o mundo que nos rodeia* (Azevedo, 2017, p.17).

Remetendo ao âmbito da matemática, os conteúdos trabalhados foram inerentes à divisão, por isso, foi necessário relembrar as aprendizagens adquiridas para, *a posteriori*, associá-las às frações. Ao longo da síntese, auxiliiei-me com esquemas de *Pizzas* para ser mais fácil dividir em partes iguais e a turma ter uma perceção visual. Esta estratégia suscitou o aprofundar dos conceitos de metade, terça parte, quarta parte e quinta parte e remetê-los ao conceito de fração.

Neste seguimento, perpetuando a filosofia de Hilda Santos (1997), a turma colocou em prática os seus conhecimentos, realizando uma ficha de trabalho do manual que, após a sua conclusão, foi corrigida no quadro. Na generalidade o público-alvo não apresentou grandes dificuldades, aderindo ativamente à correção e respondendo às questões que lhes foram colocadas sem dificuldade.

Na parte da tarde, a turma foi presenteada com uma atividade experimental sobre o ar. Segundo a Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do 1.º Ciclo, (...)

através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (p.102).

Neste sentido, o trabalho experimental deve ser, efetivamente, aplicado em contexto de sala de aula sempre sob a orientação do professor, para que as crianças adotem uma atitude ativa, crítica e reflexiva, com o propósito de querer descobrir e saber/aprender mais.

Nesta sequência, projetei um vídeo educativo que abordava as particularidades do ar, provocando entusiasmo nas crianças, prendendo a sua atenção. Posteriormente, empregando uma atitude metacognitiva, foram colocadas algumas perguntas sobre o vídeo. Observei que as respostas eram dadas, maioritariamente, pelos mesmos alunos o que levou a professora titular a incentivar-me a questionar outros.

Apesar da atividade, de forma geral, ter corrido como previsto, considero que podia ter envolvido e incluído mais as crianças para que lhes fosse dada a oportunidade de manipular, experimentar e concretizar (*learning by doing*).

Posteriormente, a turma desenvolveu uma atividade relacionada com o ar designada de “Cabelos ao Vento”. As crianças utilizaram a técnica da palhinha para representarem o cabelo a esvoaçar com o vento. Através do ar expelido pela cânula as crianças movimentaram a tinta que se encontrava por cima do esboço da cabeça, dando o efeito do vento a esvoaçar o cabelo.

Neste sentido, considero que a atividade artística proposta foi propícia (...) *para despertar a imaginação e a criatividade do aluno (...)* (Ministério da Educação, s.d., p.89) e promover a liberdade expressiva, presenteando-os com um momento prazeroso e lúdico.

Terça-Feira

De forma a recordar e consolidar os conceitos inerentes à divisão, foram representadas e pintadas algumas partes dos círculos desenhados no quadro, para que o/a aluno/a solicitado identificasse a fração correspondente. Todos os intervenientes conseguiram responder acertadamente e averiguou-se algum estudo e uma participação bastante ativa, dinâmica e interessada por parte do público-alvo.

Para aprofundar o conceito de fração, com recurso a um segmento de reta, dividi um segmento de reta com a colaboração dos alunos, em dois, três, quatro, cinco e dez partes

iguais. Dada a complexidade das novas aprendizagens, foi necessário recorrer a esquemas visuais pois, de acordo com Piaget (1972), a criança *pode avaliar e estabelecer relações causa-efeito, especialmente se à sua frente tem um objeto e observa as suas transformações* (Tavares, et al., 2007, p.59). Neste sentido, a minha prática pedagógica incidu no que Bivar, et al. (2013) corroboram nos Programas e Metas Curriculares de Matemática do 1.º Ciclo, *As frações são introduzidas geometricamente a partir da decomposição de um segmento de reta em segmentos de igual comprimento e desde logo utilizadas para exprimir medidas de diferentes grandezas, fixadas unidades* (p.6).

Para praticarem o que aprenderam as crianças realizaram uma ficha de exercícios. Ao longo da sua resolução os elementos da turma foram colocando o braço no ar para tirarem as suas dúvidas que incidiam, essencialmente, na compreensão do que era pedido. Desta forma, acredito que as dificuldades que vão sendo encontradas na área da matemática passam pela interpretação e domínio do português e nem tanto pelos conteúdos de matemática em si.

Em português foram lembradas as particularidades e a importância do ar, mais concretamente, do vento. A turma foi destacando algumas curiosidades que retiraram de um vídeo sobre este tema, salientando a sua preponderância para a produção de energia eólica.

Como seguimento da atividade, no manual, responderam a algumas perguntas que se encontravam no quadrado intitulado de “Antes de Ler” que incidiam nos factos anteriormente dialogados. Desta forma, à medida que lia uma pergunta aos alunos, ordenadamente, respondiam oralmente e, posteriormente, escreviam-na.

O facto de responderem oralmente fomentou a exposição de várias perspetivas e respostas acerca do assunto, para além de uma abertura para a comunicação e interação social. Também integrou outras aprendizagens preponderantes a nível da dimensão social como o esperar pela sua vez para falar, respeitar o colega quando se encontrava a expor as suas ideias e aceitar outras opiniões. Neste sentido, considero que foi bem-sucedido este momento discursivo, uma vez que correspondeu ao que se encontra definido nos Programas e Metas Curriculares do Português do 1.º Ciclo, página 7, e na Lei de Bases, artigo 7.º, alínea h).

Posteriormente, a turma fez leitura silenciosa do poema “Era uma vez...o vento” sublinhando as palavras desconhecidas. Em seguida, e seguindo a ordem das filas, os

alunos leram o poema em voz alta e, quando solicitados, analisaram e exploraram os elementos paratextuais do poema, assim como, sua estrutura.

No que concerne aos elementos paratextuais não houve dificuldades em identificá-los, no entanto, a nível da estrutura do poema, algumas crianças sentiram alguma dificuldade em distinguir estrofe de verso.

Seguidamente, também por ordem das filas, as crianças foram verbalizando as palavras que não conheciam e, com recurso ao dicionário, foram procurar o seu significado. Após o encontrarem liam-no em voz alta e iam escrever ao quadro a sua definição para que os restantes colegas pudessem escrever no seu caderno.

Em estudo do meio, o trabalho experimental continuou a ser fomentado, a partir das experiências explanadas no manual. As duas atividades consistiam na construção de uma duna e a subida do balão de ar quente, reconhecendo a importância do vento nesses dois fenómenos.

Na primeira experiência dois alunos colocaram areia numa caixa de sapatos enquanto que outro, com um secador de cabelo, projetava o ar que saía. Durante este processo, o público alvo observou a areia a movimentar-se para o lado onde o ar saía e, conseqüentemente, a forma um monte de areia dando a percepção de uma duna.

Na segunda experiência, tendo em conta que era necessário a utilização de fósforos, eu acendi a vela que ia ser utilizada na subida do balão.

Contudo, foi selecionada uma criança aleatoriamente para pegar na vela e colocar debaixo de um balão. A turma pode observar o efeito do ar quente no balão registando a sua subida, tal como era pretendido.

Em ambas as experiências o interesse, a excitação e a curiosidade foram constantes e os alunos foram sempre o centro do ensino e aprendizagem, podendo manipular os vários materiais e observar o resultado das experiências. Desta forma, considero que as atividades foram pertinentes para uma melhor compreensão em o que consiste o ar e as suas particularidades.

No final do dia, todos se dirigiram para o salão polivalente para a prática de educação físico-motora, onde puderam libertar toda a energia acumulada, descontraí-los e relacionar-se uns com os outros. Para além desta área proporcionar o trabalho motor e físico da criança, também se revela numa ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da

dimensão social, psicológica e emocional da criança.

De acordo com Ministério da Educação (s.d) “(...) a atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas (...)” (p.35). Nesse sentido, pretendi com as atividades propostas desenvolver novas situações que levassem os alunos a desfrutarem do momento, sentirem novas sensações e explorarem as suas habilidades físicas, de forma a saírem da rotina habitual e divertirem-se.

Posto isto, considero que a aula foi bem-sucedida, rentável e proveitosa, pois assegurou todas as condições necessárias para o desenvolvimento integral da criança e o *feedback* recebido foi bastante positivo, levando os alunos a questionar-me, no final, quando voltaríamos a ter aula de educação físico-motora.

Quarta-Feira

A aula iniciou-se com uma motivação inicial que consistia em levar os alunos a pensarem e refletirem se conheciam ou não alguma obra literária. Esta breve introdução serviu de fio condutor para a atividade seguinte, que incidiu na leitura e análise da história, “*A Revolução das Letras*” integrada na obra literária “*Têpluquê*”, de Manuel António Pina.

O recurso à história promoveu um ensino e aprendizagem mais completo, uma vez que a história foi projetada no quadro permitiu as crianças visualizarem as ilustrações e acompanharem a leitura.

Neste contexto, o trabalho literário consistiu na exploração e identificação dos elementos paratextuais (autor, ilustrador, síntese do livro, título e editora) e, numa segunda instância, na leitura e interpretação da história. Após a leitura, o diálogo com as crianças resultou numa síntese, onde foram elencados os acontecimentos mais relevantes e cruciais que levaram à sua compreensão.

Posteriormente, os alunos colocaram em prática as aprendizagens aprofundadas inerentes à história através da resolução de uma ficha de leitura, que culminou num conjunto de perguntas sobre os elementos paratextuais e situações ocorridas. Desta forma, foi possível perceber se a turma esteve ou não atenta à aula e se compreendeu a mensagem da história e a estrutura da obra literária narrativa.

Neste prisma, considero que as atividades desenvolvidas viabilizaram o alcance dos objetivos estipulados nos Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, *Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial,*

a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos; Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação; interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade e apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores (Buescu et al., 2015,p.5).

Seguidamente, em matemática, foram explorados os sólidos geométricos e as suas particularidades. De acordo com Decroly, *A observação pressupõe mais do que uma simples descrição da realidade; exige manipulação, medição, comparação e distinção* (Marques,2001, p.167).

Dessa forma, a aprendizagem dos sólidos geométricos passou pela sua visualização e manipulação para que tivessem a perceção da sua forma e características, como o número de vértices, faces e arestas, tornando-a mais enriquecedora, estimulante e perceptível.

Neste contexto, o contacto visual e palpável destes materiais estruturados de suporte à aprendizagem culminou numa prática pedagógica mais eficaz, proveitosa e ativa onde a criança foi o sujeito da sua própria aprendizagem.

No momento posterior, recorri a materiais não estruturados, ou seja, a material do quotidiano com as características dos sólidos geométricos, dando-lhes outra perspetiva dos sólidos geométricos. Contudo, considero que esta estratégia não foi tão eficaz, uma vez que não passei os materiais pelos alunos para que os pudessem ver e manipular.

A posteriori, apliquei uma ficha como reforço das aprendizagens, onde as crianças transferiram os seus conhecimentos e que se tornou perceptível de quem é que compreendeu ou não os conteúdos.

Durante o período da tarde, a aula de apoio ao estudo foi auxiliada pelo professor de apoio e consistiu na revisão dos conteúdos gramaticais com recurso a uma ficha. A aula decorreu calmamente, com as crianças a resolvê-la sem grandes complicações, pedindo ajuda sempre que encontravam alguma dificuldade de interpretação.

A turma revelou bastantes conhecimentos a nível gramatical, contudo é importante trabalhá-la regularmente para que as regras e processos gramaticais sejam

implementados, convenientemente, em outros contextos de aprendizagem. Assim, *O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos do restantes domínio* (Buescu, et al., 2015, p.8).

Na área de expressão dramática, a turma realizou duas atividades em que se dedicaram à expressividade e capacidade de improvisação das crianças, através da sua capacidade imaginativa e criativa, como preconiza Filipe Rocha (1988).

Ambas proporcionaram um ambiente educativo harmonioso, em que o convívio, a boa disposição e o lúdico reinaram. Neste contexto, a expressão dramática foi importante para o desenvolvimento estrutural do público-alvo, pois exigiu-lhe “sair fora da caixa”, de se dar a conhecer ao outro através dos seus sentimentos e emoções, transpor o seu lado mais extravagante e expor a sua expressividade corporal e facial.

Como momento interdisciplinaridade, em expressão dramática foram trabalhados os conteúdos sobre o vento através de uma atividade que se intitulou de “*Nuvem e do Vento*”. Esta foi dividida em duas partes para que todos interpretassem a nuvem e o vento.

Assim, reitero que as minhas práticas neste âmbito decorreram dentro do que estava estipulado e fomentaram a filosofia preconizada por Decroly que afirma que *As atividades de expressão, dado o seu caráter de grupo, podem ser um excelente meio de desenvolvimento moral dos alunos, desenvolvendo, neles, competências sociais transferíveis para a vida comunitária* (Marques, 2001, p.167).

Avaliação

Segundo Charles (1994, p.108 citado por Damião, s.d., p. 158), *A avaliação liberta da tentação objetivista, pode então alimentar um diálogo permanente que permitirá ao aluno-aprendente cogerir, de facto, as aprendizagens com o professor-facilitador. Este deverá apoiá-lo com informações que o vão esclarecer, guiar, encorajar, e ajudá-lo a analisar a sua atividade, ao chamar-lhe a atenção para pontos fortes e debilidades ao permitir-lhe ver o estado em que se encontra. Qualquer informação que vá nesse sentido é útil.*

Seguindo a linha de pensamento de Hadji (1994), o papel da avaliação no processo educativo é crucial e fundamental para uma análise concisa, crítica e reflexiva da prática pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida. Assim, a recolha de informações e dados permite ao docente perceber quais as estratégias e metodologias implementadas são mais propícias face à turma e ao ambiente educativo e de que forma as pode adaptar em prol

do sucesso escolar e pessoal dos alunos. Neste sentido, o ato de avaliar deve ser frequente em todas as aulas, para que o/a professor/a consiga compreender se os seus ensinamentos estão a ser interiorizados e compreendidos pelos alunos, se as suas atividades estão a influenciar de forma positiva ou negativa o comportamento, atitudes e aprendizagens dos alunos e se existe ou não uma cooperação, interação e envolvimento dos mesmos nas tarefas escolares. Este tipo de avaliação faculto o trabalho do/a docente, ajudando-o no seu planeamento de aula, ajustando as suas práticas educativas ao perfil da turma procurando alcançar os objetivos estipulados e o sucesso da criança a nível do desenvolvimento das suas competências.

Relativamente à avaliação efetuada no estágio, foi-me proposto avaliar dez crianças nas várias disciplinas, em que destaquei as suas facilidades, progressos e dificuldades.

Na generalidade fiquei muito satisfeita com o meu trabalho, pois concluí que algumas crianças, essencialmente as que possuem dificuldades de aprendizagem, revelaram ter evoluído nas determinadas disciplinas, como a matemática, e alteraram a sua postura passiva para ativa e interventiva.

Em suma, reitero 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* (Costa, 2015, p.79).

Capítulo III - Hábitos Alimentares das crianças do Pré-Escolar e 1.º CEB

Alimentação saudável

O tema da alimentação suscita alguma preocupação e levanta algumas questões de saúde de modo global. Porém, quando o assunto dirige-se às crianças, os pais/educadores tomam uma posição de maior cuidado em prol da qualidade e hábitos de vida saudável dos seus educandos. No entanto, esta atitude é, por vezes, excedida devido à abrangente oferta de alimentos que influenciam o estilo de vida, os hábitos e consumos alimentares e que, conseqüentemente, tornam-se prejudiciais para a saúde pública. Contudo, é necessário, tanto em casa como nas escolas, haver um comportamento consciente e de alerta face a este tema, pois a forma como as crianças se relacionam e consomem os vários alimentos é determinante para o seu desenvolvimento integral.

Transmitir desde cedo aos mais novos a importância de uma boa alimentação é fundamental para a aquisição de hábitos alimentares que promovam o seu bem-estar e saúde que, inconscientemente, se vão refletir ao longo da sua vida.

O conhecimento acerca da diversidade de alimentos e das suas particularidades nutritivas é fundamental para que as crianças aprendam a comer de uma forma equilibrada, consumam os alimentos nas quantidades corretas e os adapte às suas necessidades. É a partir deste princípio que os mais novos começam a estabelecer uma relação benéfica com a alimentação e, concomitantemente, a adquirir hábitos alimentares importantes para um crescimento e desenvolvimento saudável. Como reitera Araújo (2012), (...) *investir na promoção da saúde junto das crianças e jovens é, atualmente, a estratégia mais eficaz de obter ganhos em saúde, a médio e a longo prazo.* (p.9)

Assim, neste capítulo vão ser abordados vários tópicos determinantes para compreendermos a importância da alimentação nas idades escolares. Esses tópicos remetem para o conceito de alimentação; a alimentação como fator determinante para a saúde; a alimentação na infância e o papel das instituições escolares enquanto promotoras de uma alimentação saudável.

Conceito de Alimentação

Segundo o dicionário de português, a alimentação *resume-se ao processo de ingestão de alimentos e nutrientes o qual o nosso organismo absorve para o bom funcionamento dos nossos órgãos vitais.*

Ao interpretarmos a sua definição partimos do pressuposto de que a alimentação resulta de um processo complexo, mas de extrema relevância para a sobrevivência e qualidade

de vida de um indivíduo, acabando por influenciar a nossa produtividade, disposição, comportamentos e atitude perante a vida, (...) *a alimentação condiciona os modos de vida, originando muitas outras características dos povos, do seu comportamento, da sua alegria, da sua maior ou menor capacidade produtiva e, enfim, da sua forma de estar no mundo.* (Santos, 2005, p.5)

Ao refletirmos sobre a importância dos hábitos alimentares, percebemos que têm um grande impacto na saúde e bem-estar, uma vez que, segundo Cunha (2014) *somos o que comemos e como comemos* (Monteiro et Costa, 2004, p.10). Desta forma, compete a cada pessoa cuidar do seu corpo, da sua saúde e da sua mente, recorrendo a comportamentos alimentares benéficos, saudáveis, equilibrados e variados.

No entanto, quando se trata de crianças, o tema da alimentação toma outras proporções. É importante inculcar desde cedo hábitos alimentares saudáveis para o seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Contudo, não existe uma equidade na distribuição de alimentos pelo mundo, registando-se, em alguns países mais pobres, uma falta de recursos alimentares, a má nutrição e uma saúde mais frágil das suas populações. Neste sentido e apesar da evolução científica, tecnológica e económica, a discrepância entre alguns países do Mundo é visível e incompreensível em comparação com os países mais desenvolvidos.

Enquanto existem países em que os recursos alimentares são escassos ou pobres nutritivamente, como Santos (2005) enfatiza *com efeito, ainda hoje, apesar da enorme evolução e desenvolvimento tecnológico, há regiões do mundo nas quais as populações morrem em grande número por carências alimentares* (p.3), existem outros em que a oferta de alimentos é tão grande que as pessoas consomem de forma abusiva, compulsiva, prejudicando a sua saúde, (...) *uma percentagem elevada da população tem, por vezes, uma alimentação abusiva, excessiva e adulterada e um estilo de vida antinatural, daí o resultando um aumento trágico de doenças.* (Santos, 2005, p.3)

Como Fernandes (2017) corrobora, (...) *uma dieta repetitiva e restrita a certos alimentos “aceitáveis” por muitos anos pode comprometer o nosso desenvolvimento.* (p.22) Nesta perspetiva, há que realçar que a alimentação não é considerada mais saudável se consumirmos mais ou menos alimentos. É assim importante ter em atenção as rotinas alimentares, a adaptação de horários de refeição assim como a degustação de alimentos variados e equilibrados. Todos estes fatores têm como objetivo potencializar uma refeição prazerosa, positiva e benéfica para o desenvolvimento.

Neste sentido, cabe a cada indivíduo ser consciente das suas escolhas alimentares, uma vez que estas espelham a nossa forma de estar e de viver a vida e que, conseqüentemente, vão ter impacto futuramente, *mas, o certo é que temos vindo a aprender que as escolhas que fazemos em relação ao que comemos, refletem-se na nossa saúde e bem-estar.* (Brito, 2018, p.2)

Alimentação e Saúde

Atualmente a perda de peso é um dos motivos que leva a muitas crianças e jovens a consumir uma reduzida porção de alimentos. Contudo, amagreza ou perda de peso não significa estar saudável, pois tem-se verificado que muitas das doenças, como a anorexia e a bulimia estão associadas a uma alimentação prejudicial e nefasta, *Os investigadores (...) têm vindo a associar certas doenças a características ou a fatores como a alimentação.* (Santos, 2015, p.11)

O mesmo também se reflete nas crianças e jovens que consomem excessivamente alimentos ricos em sal, açúcares e conservantes. Muitos destes indivíduos acabam por sofrer de doenças associadas à má alimentação como a diabetes e a obesidade.

Nesta perspetiva, percebemos que a alimentação é promotora da saúde e que ambos trabalham concomitantemente em prol de uma vida cuidada e equilibrada, tanto a nível físico como psicológico. No entanto, de acordo com Peres (2014) citado por Santos (2015), *a alimentação saudável não se baseia apenas no consumo de alimentos nutritivos. Estes devem ser integrantes de um consumo equilibrado que satisfaz todas as necessidades do nosso organismo* (p.17).

Tendo em conta o referido, quando aludimos às crianças estes dois conceitos têm um grande poder e, cada vez mais, a sua ligação faz mais sentido para um processo de desenvolvimento equilibrado.

Neste sentido, mesmo antes do nascimento, cabe à progenitora apresentar uma atitude consciente a nível da alimentação, uma vez que está a gerar uma criança dentro de si e que, *a posteriori*, vai amamentá-la, podendo comprometer a sua formação e desenvolvimento.

Na realidade, este comportamento deve ser contínuo, uma vez que é responsabilidade dos progenitores introduzir na vida do seu filho, hábitos alimentares favoráveis, simples e naturais, que visam na aprendizagem e aquisição de costumes que lhes vão acompanhar ao longo da sua vida, tal como Fernandes (2017) preconiza *Ser um “pisco” para comer pode ser apenas um sintoma da infância, mas a sua resposta de mãe a isso pode ser de extrema*

importância para a vida do seu pequenino e para a sua relação com hábitos simples e naturais como comer. (p.49).

Devido à evolução dos tempos é preocupante a facilidade com que as crianças têm acesso a alimentos e a cadeias alimentares, intituladas de *fast-food*, que são ricos em gorduras saturadas, açúcares e químicos e que influenciam os comportamentos alimentares da sociedade em geral, mas, principalmente e de forma preocupante, as crianças.

Neste contexto, é crucial dar a conhecer novas experiências alimentares nas quais estejam inseridos alimentos energéticos, reguladores e construtores que remetem a uma nova perspectiva positiva acerca de certos alimentos. Além disso, ingerir proporções diárias é fundamental para manter uma dieta que vise numa mente sã em corpóreo.

Tal como Fernandes (2017) alega (...) *ensinar a comer é semelhante a ensinar boas maneiras ou bons hábitos de higiene. São hábitos que precisam de ser aprendidos e praticados.* (p.53) Assim sendo, é função do meio social, onde está inserida a criança (família, professores, médicos...), que sejam a voz da sua mudança alimentar, dando o exemplo e implementando estratégias que desmistifiquem a ideia de que existem alimentos que não são saborosos e outros que “não prestam”.

Alimentação na Infância

Em relação à alimentação durante a infância, tal como já foi referido anteriormente, é um assunto que exige alguma prudência na sua abordagem devido à complexidade e preponderância que apresenta no crescimento e desenvolvimento das crianças.

Generalizando o padrão das crianças e remetendo à roda dos alimentos, compreendemos que uma criança não necessita de comer quantidades exageradas de alimentos para que fique bem nutrida e saciada. Devem ser transmitidos padrões alimentares que vão ao encontro das necessidades básicas das crianças, incluindo alimentos frescos, nutritivos e de qualidade e nas quantidades indicadas à faixa-etária, estatura e gasto energético de cada criança.

Trabalhar a educação alimentar destes pequenos seres desde cedo é primordial para a aquisição de comportamentos alimentares que se reflitam não só no momento, mas a longo prazo, a nível da sua qualidade de vida, saúde e bem-estar,

Citando Mendoza, Pérez e Foguet (1994) citado por Santos e Precioso (2012) (...) *os estilos de vida do indivíduo dependem da interação de fatores: biológicos e psicológicos*

e características do ambiente macrosocial do indivíduo (casa, família, amigos, vizinhos, ambiente laboral ou estudantil, etc). (Alves, p.13, 2014)

Perante esta citação concluímos que todos os que integram o meio social da criança acarretam a responsabilidade de promoverem o padrão alimentar benéfico para um crescimento pleno da criança.

É crucial e fundamental, proporcionar-lhes novas experiências alimentares, que passa pela escolha dos alimentos, a sua confeção e degustação, promovendo um maior contacto com estes, mas, essencialmente, por aqueles que as crianças costumam recusar como os legumes e frutas. Para além disso, há a necessidade de inculcar a importância de serem realizadas todas as refeições diárias, principalmente, o pequeno-almoço o qual é preponderante para um desenvolvimento e crescimento saudável.

Também é importante salientar que a literacia alimentar que os pais, família, professores, entre outros pretendem transmitir deve ser realizada através de exemplos para que as crianças se sintam estimuladas a seguir os mesmos passos *O ato de comer é uma atividade inata e desde cedo é moldado e influenciado por vários fatores,*

nomeadamente fatores sociais e culturais, nos quais os pais, a família, e os pares têm um papel de grande relevo. (Santos, p.10, 2015)

O papel da Escola na promoção de hábitos alimentares saudáveis

A educação alimentar deve ser um processo contínuo, que disponibilize informação, respeitando o ritmo de compreensão e interiorização dessa informação, promova motivação e utilize estratégias de apoio e manutenção da mudança (Nunes e Breda, 2011 citado por Aparício, p.290. s.d).

Neste sentido sendo a escola o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, podemos considerá-lo como revelante para a modelação do pensamento destas acerca da alimentação, pois (...) *é um espaço privilegiado para promover práticas saudáveis de alimentação, porque as crianças ao serem sensibilizadas, por um lado e ao fazerem as refeições na escola com os seus pares, por outro vão implicar-se e responsabilizar-se neste processo de crucial importância* (Marques, 2020, p.48).

Tendo em conta que muitas das crianças revelam ter escolhas alimentares pouco saudáveis e prejudiciais à saúde, as escolas têm um papel de relevância na forma como ensinam e informam os mais novos acerca deste tema.

Atualmente, a alimentação tem sido abordada com maior frequência e rigor pelos *media*, médicos e plataformas digitais de forma que este tema seja encarado com a importância que tem. É necessário que ocorram mudanças nos hábitos alimentares, inculcados pelas instituições escolares, como estratégia de combate aos maus hábitos alimentares e conseqüentemente abolir *snacks* e refeições rápidas que são pobres nutritivamente, mas que infelizmente são muito apelativos para os mais novos, como é o caso das bolachas, hambúrgueres, *cheetos* e *pizzas*.

Perante esta iniciativa cabe também às escolas terem voz e serem interventivas para combater os comportamentos alimentares que sujeitem as crianças a riscos de doenças ou outros tipos de problemas, como é a situação da pressão social sob os padrões de beleza atuais.

Promover diálogos pedagógicos para consciencializar e dar a conhecer às crianças os alimentos que devem ser consumidos com regularidade, os que devem evitar, o número de refeições diárias entre outros assuntos subjacentes a este tema são fortes aliados para esta aprendizagem alimentar. Contudo, é importante as escolas não se acomodarem somente a diálogos.

Sabendo que as crianças constroem a sua própria aprendizagem fazendo, *learning by doing*, é interessante colocá-los à prova através de atividades de culinária e degustação de alimentos, proporcionando-lhes uma nova descoberta de alimentos, formas de comer e de saborear determinados alimentos, como por exemplo os legumes.

Nesta linha de pensamento, esta aprendizagem alimentar pode ser auxiliada por uma ferramenta pedagógica denominada de roda de alimentos que permite às crianças terem uma maior perceção sobre os grupos de alimentos que existem e quais os alimentos de cada grupo que devemos dar maior destaque na nossa rotina alimentar, tendo em conta a sua porção aconselhada (figura 25).



Figura 25 - Roda dos Alimentos

Fonte: https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=10

Outro aspeto preponderante para a promoção de hábitos alimentares saudáveis é o consumo da água. Estando a água no centro da roda dos alimentos e tendo esta um papel crucial no funcionamento do nosso organismo, responsabilizando-se por diversas funções do mesmo, é importante transmitir às crianças a sua funcionalidade no nosso corpo e a importância no seu consumo diário.

Segundo a Associação Portuguesa de Nutricionistas (APN), as necessidades de água vão variando consoante a faixa etária das crianças (figura 26), assim é dever da comunidade educativa apelar à sua ingestão.

Necessidades de água ao longo do ciclo de vida		
	Sexo feminino	Sexo masculino
Crianças (2 a 3 anos)	1,0 L	1,0 L
Crianças (4 a 8 anos)	1,2 L	1,2 L
Crianças (9 a 13 anos)	1,4 L	1,6 L
Adolescentes e Adultos	1,5 L	1,9 L

Figura 26 - Necessidade de consumo de água

Fonte: <https://www.apn.org.pt/documentos/ebooks/AlimentacaoAdequada.pdf>

Relativamente aos lanches, caso estes não sejam fornecidos pela escola, os pais devem incluir os filhos na sua preparação, incentivando-os a escolher alimentos saudáveis e a variá-los durante os dias, para que não se tornem monótonas e enjoativas.

Problemática e Objetivos de Estudo

Dando seguimento ao que foi abordado anteriormente, tornou-se pertinente perceber como é que as crianças encaram a alimentação e que hábitos alimentares adotam no seu quotidiano.

Neste sentido, este estudo remete para os hábitos alimentares no ensino pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) através da implementação de uma metodologia que nos permitiu tornar exequível o processo de investigação, chegando aos vários públicos-alvo.

Metodologia

A forma como é realizada uma investigação é fundamental para que se alcance os seus objetivos. Assim sendo, é crucial planificar e implementar a metodologia de investigação de acordo com a amostra e os dados que se pretende recolher para que, posteriormente, se obtenham os resultados de modo fidedigno e elucidativo, tal como Santos (2005 cit. Arnal *et.al.*, 1994 e Tuckman, 2000) afirma *Neste sentido, a metodologia interessa-se mais pelo processo que pelos resultados* (p. 35).

Assim neste estudo utilizou-se a metodologia de investigação no Ensino pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, e uma metodologia descritiva qualitativa aos alunos do 1.º CEB. Trata-se de uma metodologia descritiva qualitativa pois a recolha de dados recai na turma do 1.º, 2.º e 3.º Ano da Escola Básica do Bonfim, na turma do 1.º e 2.º Ano da Escola Básica das Bermudes e na turma do 4.º Ano da Escola do Espírito Santo. O principal objetivo foi recolher o maior número de dados acerca dos hábitos alimentares dos alunos, para que fosse possível analisá-los, compará-los e tirar algumas conclusões.

No grupo de pré-escolar, tendo em conta as faixas-etárias, houve necessidade de executar algo prático, simples e pragmático, para que se tornasse mais fácil fazer o diagnóstico.

Infelizmente, não houve a oportunidade de trabalhar, através das intervenções, esta problemática com as crianças do 1.º CEB devido à Covid-19, porém, vão ser referidas algumas sugestões, como o recurso a atividades proativas e dinâmicas com alimentos, o

recurso ao diálogo e à realização de receitas, que pretendem dar maior ênfase a este tema e, efetivamente (pensamos nós!), causar impacto nas crianças consciencializando-as para a importância de adotarem bons hábitos alimentares.

Intervenção e Resultados no Pré-Escolar

No Ensino pré-escolar para compreendermos quais os alimentos e as rotinas alimentares das crianças, primeiramente, recorreremos à observação para registarmos e refletirmos sobre os alimentos que predominam ao lanche e as reações inerentes ao almoço fornecido pela instituição. Posteriormente foram implementadas várias atividades que remeteram para o consumo de diferentes alimentos, para que lhes fosse inculcido a ideia de que podemos comer de tudo, mas de forma equilibrada.

Ao longo destas experiências alimentares foi-lhes explicado o conceito de alimentação, a importância de ingerirmos frutas, legumes, carne, peixe, massa, arroz, batata e água e como podemos tornar divertido e saboroso o consumo destes alimentos que, por norma, são rejeitados pelas nossas crianças.

Tendo em conta a faixa-etária das crianças, a visualização a manipulação e realização de atividades práticas foi essencial para uma melhor compreensão sobre esta temática.

Nas duas atividades, representadas nas figuras 27 e 28, encontram-se refletidas algumas das que foram implementadas no pré-escolar que tinham como finalidade descobrir alimentos do outono e as suas particularidades.

Na primeira atividade (figura 27), denominada “À descoberta dos alimentos do outono” foram apresentados alguns frutos predominantes no outono, as suas características e a sua importância para a nossa vida, como por exemplo a vitamina C que a laranja fornece e que nos ajuda a combater gripes e constipações nesta época do ano.

Neste contexto foram distribuídas várias folhas de árvores de frutos pela manta da área de reunião, para que as crianças pudessem observar, assim como desenhos de frutos. Após a sua observação

foram-lhes colocadas perguntas sobre as particularidades de cada um e, para facilitar a resposta, foram distribuídas as folhas para que pudessem cheirar, manipular e apreciar.

Tal como referido, ao longo deste diálogo/jogo pedagógico eram aprofundadas algumas especificidades sobre cada um deles, para que pudessem compreender a relevância que o consumo da fruta tem para mantermos um estilo de vida saudável.

Para terminar esta atividade, cada criança criou um desenho da fruta e da árvore que lhes foi atribuída (figura 27 e figura 28).



Figura 28 - a) Observação de castanhas **Figura 27 - b) Explicação e exploração das frutas do Outono**

Às quartas-feiras, dia das atividades intituladas de “Magia das mãos”, as crianças tinham a oportunidade de observar, manipular e concretizar as suas receitas com diferentes alimentos.

Nesse sentido, como podemos observar na figura 28, foi explicado ao grupo o porquê de haver uma variedade de pães, dando-lhes a conhecer os vários tipos de cereais. Para que as crianças adquirissem com mais facilidade os conhecimentos relativos aos constituintes do pão, foram distribuídas por três folhas os grãos de aveia, centeio e milho, escrevendo em cada uma delas, o nome correspondente a cada um deles.

As particularidades de cada grão foram descritas através de uma breve contextualização, clarificando quais os animais que digerem cada grão, onde se podem utilizar e a textura deles. Por exemplo, relativamente ao milho, foi-lhes explicado que é um cereal consumido pela galinha e que é bastante útil para a confeção de vários alimentos como as pipocas, que podemos comer no cinema ou em casa, promovendo-lhes a experiência de manipular não só o milho como outros cereais, como a aveia e o centeio, para que sentissem a sua consistência.

Seguidamente, foi-lhes clarificado que o pão é confeccionado com farinha e não com os grãos. Assim, foram colocados no almofariz os grãos dos cereais, partindo-os com o pilão, demonstrando como é que, nos tempos antigos partiam os alimentos. Após estarem todos os grãos transformados em farinha, as crianças tiveram a possibilidade de provar as diferentes farinhas.

Para colmatar esta experiência, as crianças confeccionaram pães de diferentes cereais (figura 29 e figura 30). Através do diálogo pedagógico abordamos a importância deste alimento para o bom funcionamento do nosso organismo e para mantermos um estilo de vida saudável.

Para dar continuidade à atividade, as crianças assistiram e ajudaram na confecção deste alimento, visualizando todas as etapas e escutando algumas particularidades deste processo, como por exemplo, a existência de uma levedura que permite o crescimento da massa do pão, enquanto está em repouso.

Seguidamente, e após terem sido adicionados todos os ingredientes, o alguidar que continha a massa foi passado por todas as crianças para que pudessem manuseá-la.



Figura 30 - a) Exploração dos vários cereais



Figura 29 - b) Confeção do Pão

Durante algumas semanas registou-se uma mudança nos hábitos alimentares das crianças, fazendo algumas trocas mais saudáveis ao lanche, como por exemplo escolher a maçã ou kiwi em vez das bolachas ou pão com doce ou comer cenouras e tomates *cherry*, e sugerirem a confecção de bolos que incluem frutas ou legumes, como por exemplo o bolo de maçã.

Neste sentido considero que a nossa intervenção permitiu-nos ter uma perceção de como as crianças “olham” para a comida e para determinados alimentos, desmistificando certos estigmas criados em torno de alguns destes, trabalhando, concomitantemente, o equilíbrio alimentar em prol de hábitos alimentares mais saudáveis e conscientes.

Instrumento de Investigação utilizado para os alunos do 1.º CEB

Neste trabalho de investigação foi utilizado um inquérito por questionário, elaborado pela Mestre Lúcia Alves Santos da Universidade do Minho (fig. 29) e que foi adaptado e aplicado a este contexto de estágio, uma vez que segundo Luís (2010), é (...) *um meio prático e eficiente de avaliação das características, condições ou expectativas das populações ou grupos de indivíduos, os questionários são frequentemente utilizados como*

base para estudos de investigação (p.135).

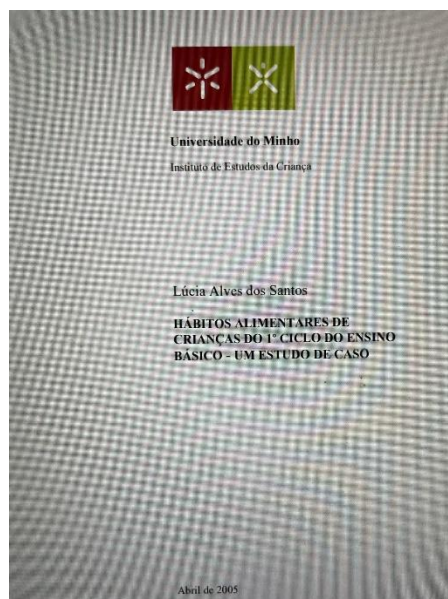


Figura 31 - Capa da dissertação de Lúcia Alves Santos

O questionário implementado incide num conjunto de perguntas sobre a quantidade de refeições diárias, onde as realizam e quais os alimentos que consomem com maior e menor frequência em cada uma das refeições.

Neste sentido, foi necessário ler e analisar criticamente as perguntas para compreender se iam ao encontro do que era pretendido e se a forma como estavam estruturadas era a mais apropriada, pois a maneira como a criança vai interpretar as questões pode influenciar na sua resposta e não corresponder ao que pretendemos. A forma como as crianças devem responder às perguntas é bastante acessível, uma vez que só têm que selecionar as suas respostas com uma cruz, não necessitando de escrever respostas longas. Para além destes aspetos, também as sequências lógicas das perguntas são preponderantes para a realização do questionário. O facto de elas terem um seguimento possibilita à criança ter uma noção da pergunta que vem a seguir, tal como Santos (2005) refere, recorrendo a Ghiglione e Matalon (1992) *Chegando-se a um certo ponto do questionário, as questões anteriores deram já à pessoa uma ideia coberta pela investigação, já a familiarizaram com o tema e a forma particular como é abordado e já lhe deram oportunidade de refletir sobre ele* (p.40).

Contudo, antes da sua realização foi necessário pedir autorização à Diretora do Agrupamento de Escolas da Sé para a execução dos mesmos e, posteriormente, distribuir autorizações (Apêndice 1) pelas crianças para entregarem aos Encarregados de Educação para estes terem conhecimento deste estudo.

É de realçar que os questionários foram implementados no decorrer da aula, para que caso houvesse alguma dúvida as crianças pudessem ser esclarecidas. No entanto, para evitar alguns problemas de interpretação, foi realizada uma pequena introdução sobre o conteúdo do questionário esclarecendo alguns aspetos do mesmo.

Recolha e Tratamento de Dados

O questionário foi aplicado aos alunos das turmas do 1.º, 2.º e 3.º Ano da Escola Básica do Bonfim, na turma do 1.º e 2.º Ano da Escola Básica das Bermudes e na turma do 4.º Ano da Escola do Espírito Santo, na cidade da Guarda.

O facto de as turmas realizarem o questionário em contexto de sala de aula possibilitou-nos fazer uma breve explicação sobre o objetivo dos questionários e os conteúdos em cada questão, estabelecendo um momento de interação social e esclarecimento de dúvidas.

No entanto, devido às faixas etárias dos públicos-alvo não foi estipulado um limite de tempo para responderem às questões e, durante este momento, foram sempre supervisionados e orientados para que fossem esclarecidas as suas dúvidas e, concomitantemente, compreendessem o que lhes era pedido, sem, no entanto, serem influenciados nas suas respostas.

Todos os dados recolhidos referem-se apenas à amostra e foram introduzidos na *Excel* para serem extraídos gráficos no sentido de facilitar a interpretação dos resultados e assim se pudessem tirar conclusões claras e objetivas sobre a problemática.

A escala de variável é considerada nominal, pois o objeto de estudo é inerente a questões alimentares que perspetivam os hábitos alimentares de crianças do 1º Ciclo.

População e Amostra

No que concerne aos inquiridos, foram escolhidas as turmas do 2.º e 3.º ano da Escola Básica do Bonfim, as turmas do 1.º e 2.º ano da Escola Básica das Bermudes e a turma do 4.º ano da Escola do Espírito Santo, na cidade da Guarda.

A seleção das turmas teve em conta a viabilidade e facilidade de implementação dos questionários e de se tratar de grupos de crianças com quem os alunos estagiários permaneceram em contacto durante o seu período de PES II.

Apesar de ser interessante e de ser o objetivo desta investigação, aplicar os questionários a toda a população estudantil destes estabelecimentos de ensino, assim como ao pré-

escolar onde os alunos estiveram a estagiar, dadas as circunstâncias em que foi realizado o estágio, tempos de COVID-19, não foi possível fazê-lo. No entanto, apesar de a amostra não ser de grande dimensão, permitiu-nos ter uma perceção acerca dos hábitos alimentares de cada criança, possibilitando atingir parte do objetivo inicial deste trabalho de investigação.

Perante esta situação, pode-se caracterizar a amostra como uma amostra por conveniência, pois optou-se por elaborar e aplicar o questionário ao conjunto de crianças mais próximo e que vai ao encontro do seu interesse, (...) *selecionou de forma direta e deliberada os elementos concretos da população que compõem a amostra.* (Santos, 2005, p.45)

Resultados dos Questionários

Remetendo aos dados que foram recolhidos e analisados, obtivemos um conjunto de resultados que nos permite com clareza perceber quais os alimentos predominantes na alimentação da amostra dos alunos do 1.º CEB. Estes resultados obtidos, efetivamente, possibilita-nos ter uma perspetiva acerca dos hábitos alimentares dos inquiridos e como é que estes variam consoante a faixa etária.

A apresentação dos resultados vai ser dividida em quatro partes que correspondem ao 1.º, 2.º, 3.º. e 4.º anos de escolaridade nos quais serão destacadas as seguintes problemáticas:

- Número de refeições diárias;
- Refeições diárias;
- Lanche da manhã;
- Alimentos consumidos ao lanche da manhã;
- Local do almoço;
- Alimentos consumidos ao almoço;
- Lanche da tarde;
- Alimentos consumidos no lanche da tarde;
- Local do jantar;
- Alimentos consumidos ao jantar;
- Ceia;
- Alimentos consumidos na ceia.

Resultados do 1.º Ano

Os resultados que se apresentam de seguida correspondem às respostas dadas pelos 19 inquiridos da turma do 1.º ano da Escola Básica das Bermudes, do qual fazem parte 7

crianças do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Destaco que 7 crianças têm 6 anos de idade e as restantes 12 têm 7 anos de idade.

Número de refeições diárias e refeições que são sempre realizadas

Na primeira questão foram adquiridas 19 respostas. Verificou-se que 10 crianças realizam cinco refeições diárias, 8 fazem seis refeições e apenas 1 criança faz quatro, tal como o seguinte gráfico (gráfico 7) realça.

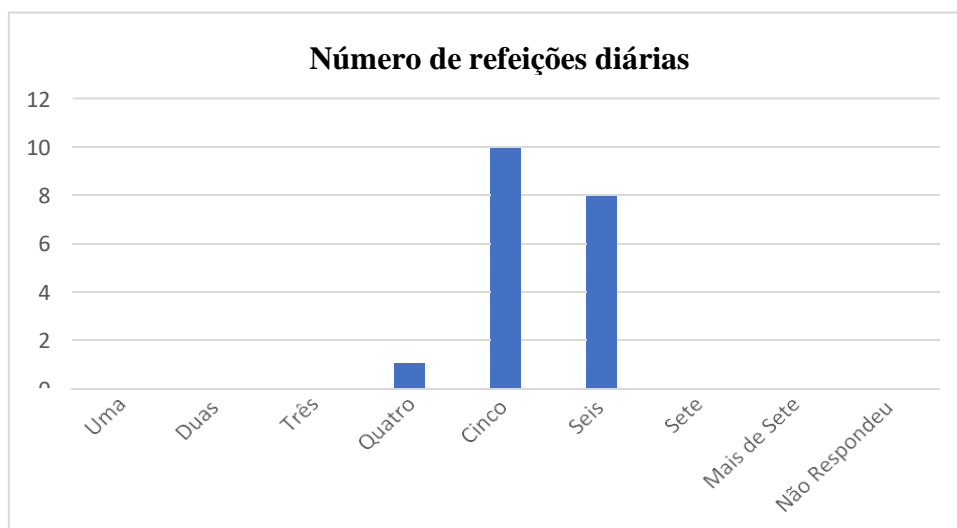


Gráfico 7 - Número de Refeições Diárias

Quanto às refeições que são sempre realizadas (gráfico 8), os 19 alunos afirmaram fazer o pequeno-almoço, o lanche da manhã, o almoço, o lanche da tarde e o jantar e, apenas 5 inquiridos, ceiam.

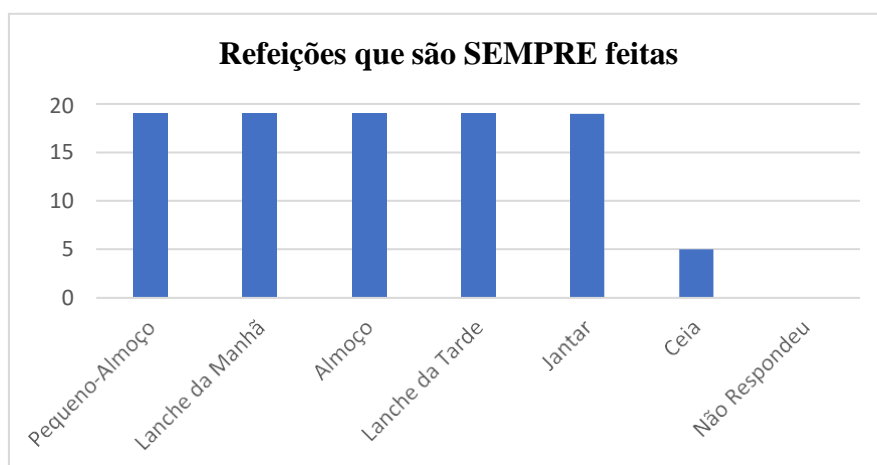


Gráfico 8 - Refeições que são sempre feitas

Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

No que diz respeito aos dados apurados sobre os alimentos/bebidas que são consumidos ao pequeno-almoço (gráfico 9), destaca-se o leite (10 alunos) como o mais consumido e como menos consumidos os bolos (12 alunos), o leite escolar (13 alunos) e o sumo (14 alunos).

Todavia, averigua-se que existem outros alimentos/bebidas que, por vezes, são outra opção nesta da refeição, como é o caso do pão (16 alunos), dos cereais (13 alunos), do iogurte e das bolachas (11 alunos).

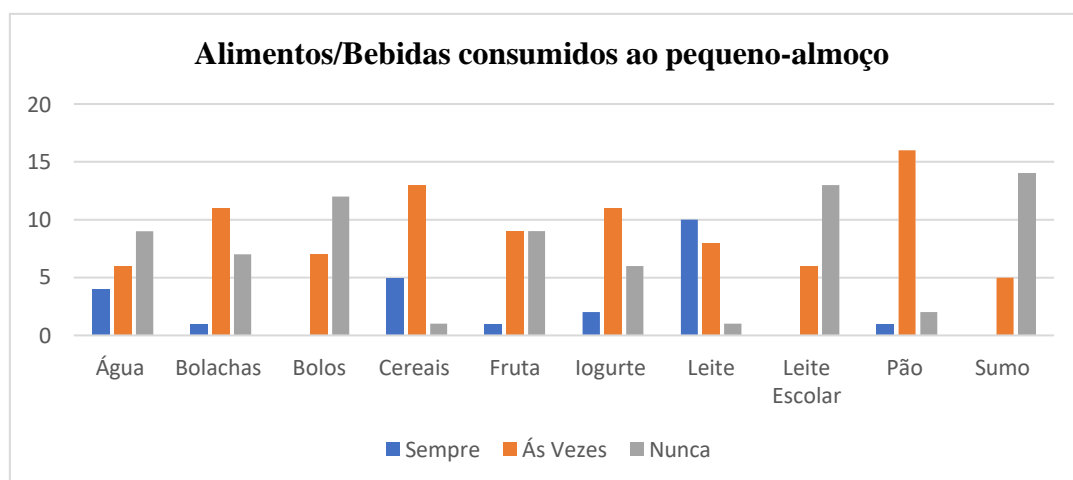


Gráfico 9 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

Lanche da manhã e Alimentos/ Bebidas consumidos

Remetendo ao lanche da manhã todas as crianças (19 alunos) responderam que faziam o lanche da manhã (gráfico 10).

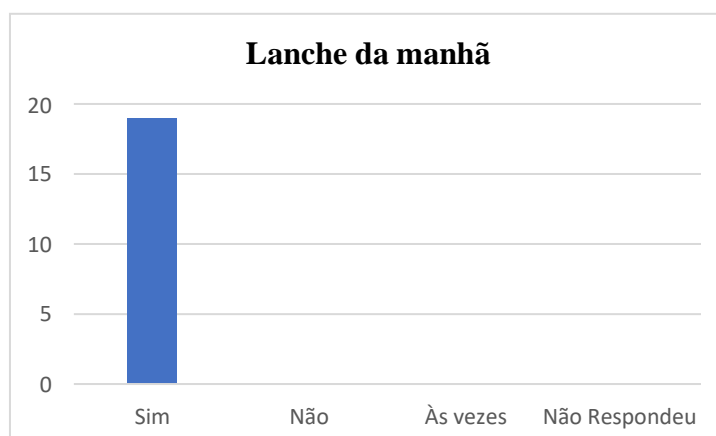


Gráfico 10 - Realizam o lanche da manhã

Esta rotina exercida pelos alunos é extremamente importante para a prática de uma alimentação equilibrada, pois permite-lhes complementar as refeições principais e, simultaneamente, ingerirem determinados nutrientes que beneficiam o seu equilíbrio nutricional e alimentar.

Remetendo para o contexto escolar, o consumo de alimentos entre as principais refeições beneficia o rendimento escolar, contudo, devem ser alimentos nutritivos, saudáveis e “leves” para que não se verifique a ingestão de um valor energético superior ao pretendido e que, conseqüentemente, prejudique a dieta das crianças (Bonn & Kaiserslautern (2014) citado por Sousa (2014), p.39 e 40).

Segundo o gráfico 11, averiguamos que os alimentos que são sempre consumidos pelos alunos, são a água (7 alunos) e fruta (4 alunos), enquadram-se assim num leque de alimentos saudáveis, nutritivos e com um valor energético adequado para este tipo de refeição.

Todavia, existem outros alimentos que são, por vezes, escolhidos pelas crianças para o seu lanche, como por exemplo as bolachas (15 alunos).

Apesar de não ser um alimento rico nutricionalmente, é importante incluí-las na rotina das crianças, mas de forma consciente e equilibrada.

No entanto, verificamos que existem outros alimentos que nunca são escolhidos pelas crianças, como é o caso das Batatas fritas, gelados, hambúrguer entre outros alimentos, o que é positivo.

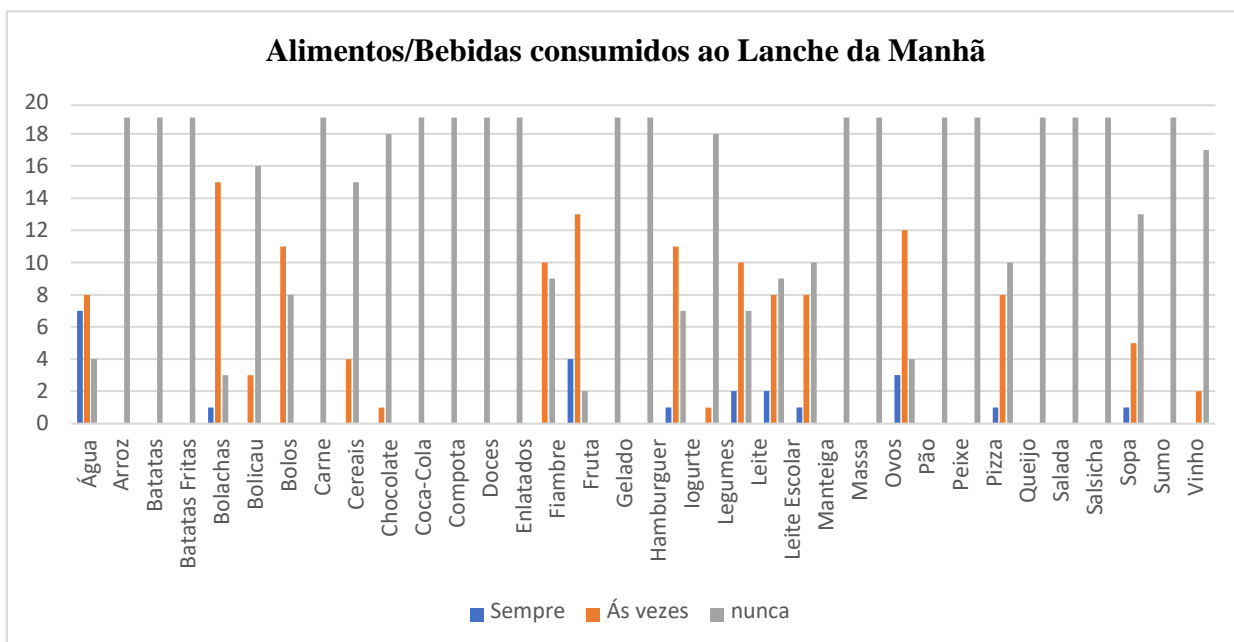


Gráfico 11 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã

Local de Almoço e Alimentos/Bebidas consumidos

O momento das refeições é preponderante para promover a comunicação entre as pessoas, o fortalecimento das relações e também para a degustação dos alimentos. Estes alimentos assumem um papel crucial e fundamental para a resistência e bem-estar do nosso organismo e, conseqüentemente, para a nossa vida. Assim sendo, é importante analisar o local onde são efetuados estes momentos.

Segundo os dados obtidos (gráfico 12), as crianças do 1.º ano, na hora de almoço, almoçam maioritariamente numa cantina fora da escola (16 alunos), enquanto os restantes almoçam em casa (3 alunos).



Gráfico 12 - Local do almoço

Relativamente aos alimentos mais consumidos à hora de almoço, segundo se pode observar do gráfico 13, a água (16 alunos), a sopa (18 alunos), a fruta (13 alunos), os legumes (10 alunos) e a salada (10 alunos) foram os mais selecionados como sendo sempre consumidos.

Por sua vez, existem outros que são consumidos “por vezes”, como por exemplo, o Arroz (19 alunos), as Batatas (19 alunos), a Carne (18 alunos), a Massa (19 alunos), o Peixe (19 alunos), os ovos (18 alunos), as Batatas fritas (15 alunos), o Hambúrguer (15 alunos), o gelado (13 alunos) e os enlatados (12 alunos).

Destacam-se como alimentos que “nunca” são consumidos a Coca-Cola (19 alunos), os Doces (12 alunos), a Pizza (12 alunos) e outra (16 alunos).

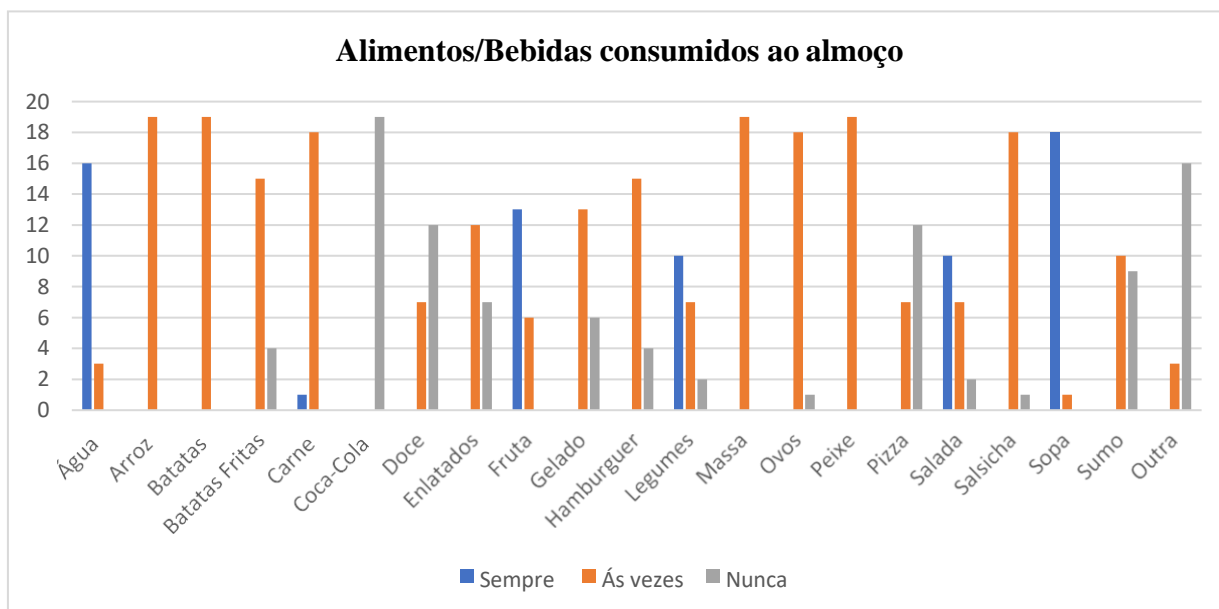


Gráfico 13 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço

Lanche da tarde e Alimentos/Bebidas consumidos

Tal como no lanche da manhã, o lanche da tarde é crucial para manter a saciedade das crianças e, essencialmente, para manterem o equilíbrio nutricional entre as principais refeições.

Segundo as respostas dos inquiridos (gráfico 14), todas as crianças responderam “Sim” (19 alunos) que realizavam o lanche da tarde.



Gráfico 14 - Realizam o lanche da tarde

No que concerne aos alimentos/ bebidas consumidas no lanche da tarde (gráfico 15) destacam-se a Água (9 alunos) e o Pão (8 alunos) como sendo “sempre” consumidos.

Todavia, na opção “por vezes”, evidenciam-se o Iogurte (18 alunos), o Leite (17 alunos), o Queijo (14 alunos), o sumo, a fruta e as bolachas (12 alunos) e nos menos consumidos sobressaem a Coca-Cola (19 alunos), a Pizza, o Hambúrguer, o Doce, os Chocolates e as Batatas Fritas (18 alunos) e o Bolicau (17 alunos).

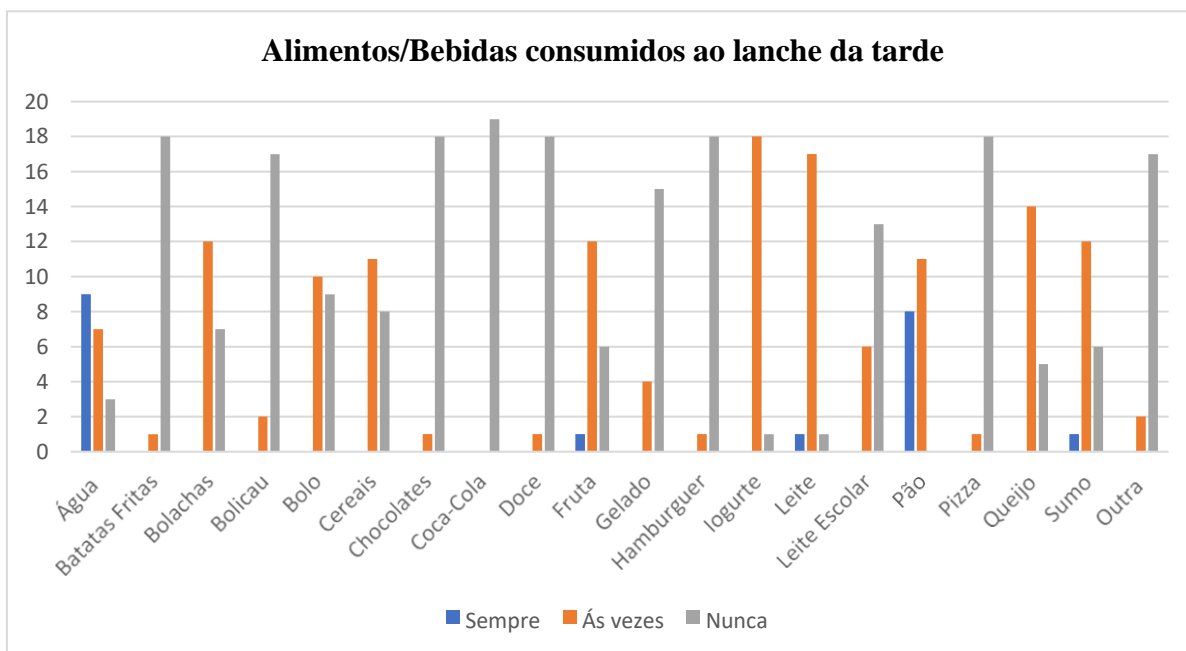


Gráfico 15 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da tarde

Local do jantar e Alimentos/Bebidas consumidos

No que diz respeito ao local onde as crianças jantam, de acordo com o gráfico 16, averiguamos que os 19 alunos responderam em casa.



Gráfico 16 - Local do jantar

Relativamente aos alimentos/bebidas consumidos nesta refeição (gráfico 17), as crianças selecionaram a Sopa (13 alunos), a Água (12 alunos) e a fruta (11 alunos) como os alimentos/bebidas mais consumidos.

Por sua vez, salientaram que a Coca-Cola (17 alunos), Outros (16 alunos), Doces (11 alunos) e Iogurte (10 alunos) como os menos consumidos ao jantar. Na opção “Às vezes” destacaram-se o Arroz, a Salsicha, o Sumo, os Ovos, a Massa, o Hambúrguer e as Batatas (19 alunos).

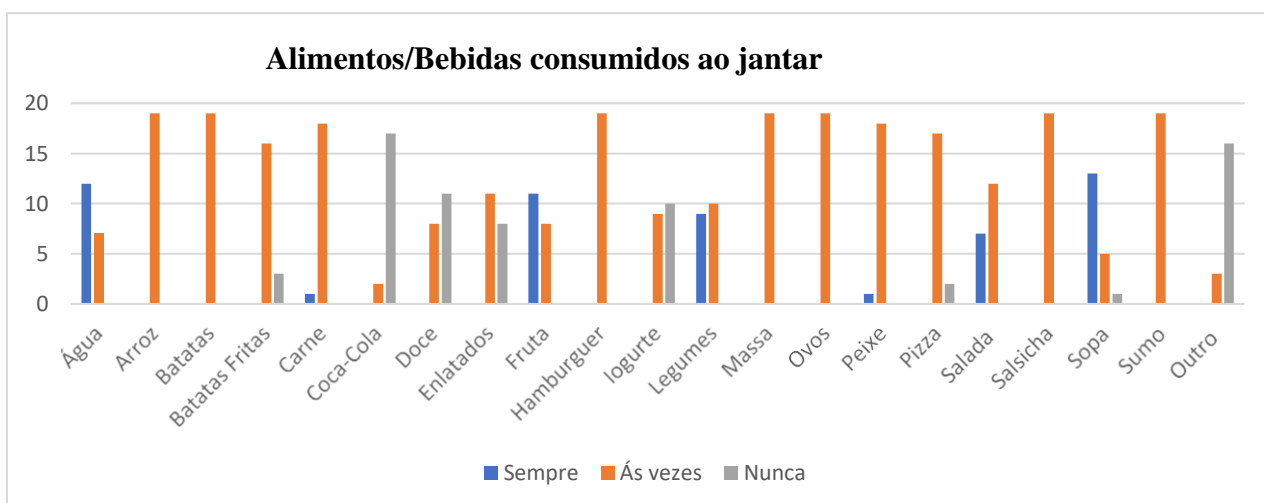


Gráfico 17 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar

Ceia e alimentos/Bebidas consumidos

Em relação à Ceia, a maioria dos inquiridos responderam que faziam esta refeição (12 alunos), enquanto os restantes responderam que não faziam esta refeição (7 alunos) (gráfico 18).

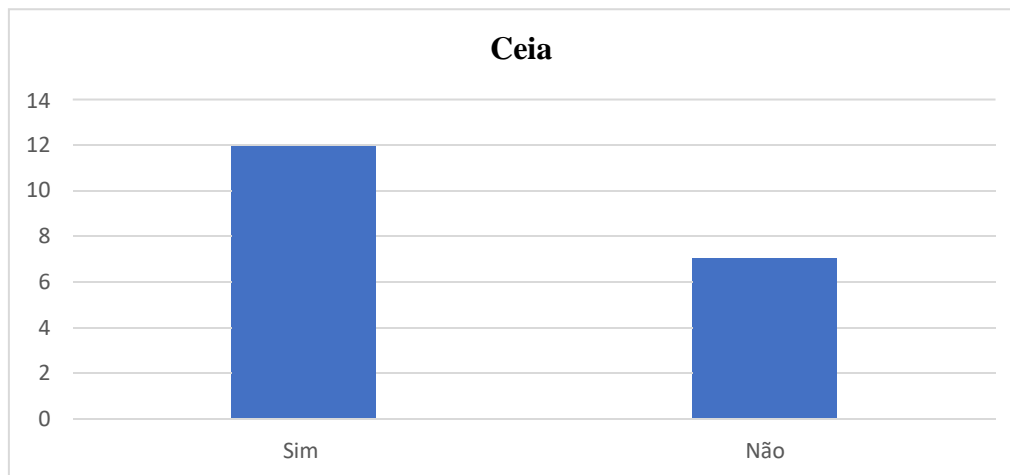


Gráfico 18 - Realizam a ceia

No que respeita aos alimentos consumidos a maioria dos inquiridos responderam que o alimento/bebida mais consumidos são o Leite (10 alunos) e as Bolachas (5 alunos). Por sua vez, o Pão, os Bolos, o Chá e Outros foram escolhidos apenas por 1 inquirido, enquanto a fruta foi escolhida por 2 inquiridos (gráfico 19).

Os restantes alimentos/bebidas não foram selecionados por nenhum dos inquiridos.

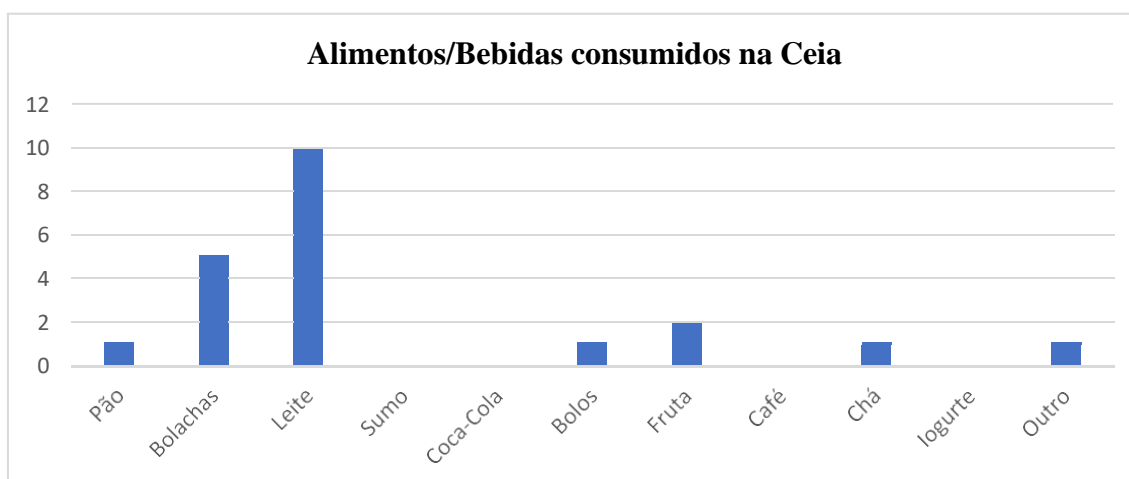


Gráfico 19 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia

Resultados do 2.º Ano

Os seguintes resultados remetem para duas turmas do 2.º ano. As turmas são constituídas por 22 alunos do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Relativamente à faixa-etária,

averigua-se 17 alunos com 7 anos e 26 alunos com 8 anos de idade.

Número de refeições diárias e refeições que são sempre feitas

Relativamente às respostas à primeira questão (gráfico 20), 18 alunos responderam que fazem cinco refeições, 9 responderam que fazem quatro refeições, 5 responderam que fazem três refeições, 3 responderam que fazem seis refeições, 2 responderam que fazem mais de sete e apenas 1 aluno respondeu que faz duas refeições e outro respondeu que faz sete.

No entanto, também se registou que 3 dos inquiridos não responderam a esta pergunta.

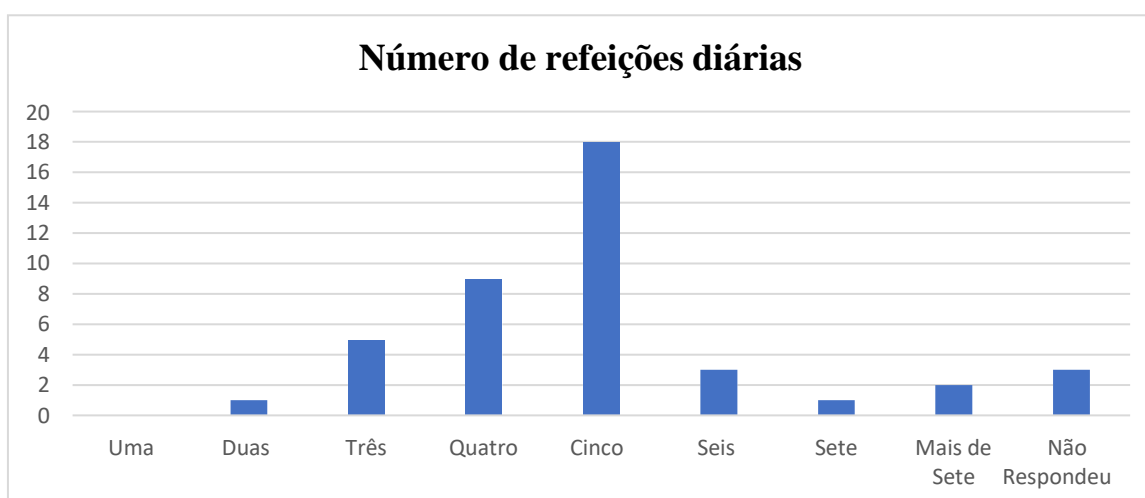


Gráfico 20 - Número de refeições diárias

No que concerne às refeições que são sempre realizadas, os alunos do 2.º ano destacaram o pequeno-almoço (41 alunos), o jantar (39 alunos), o almoço (38 alunos) e o lanche da tarde (36 alunos) como as refeições que mais realizam na sua rotina diária (gráfico 21).

Com menos destaque, encontra-se o lanche da manhã (28 alunos) e a ceia (9 alunos).

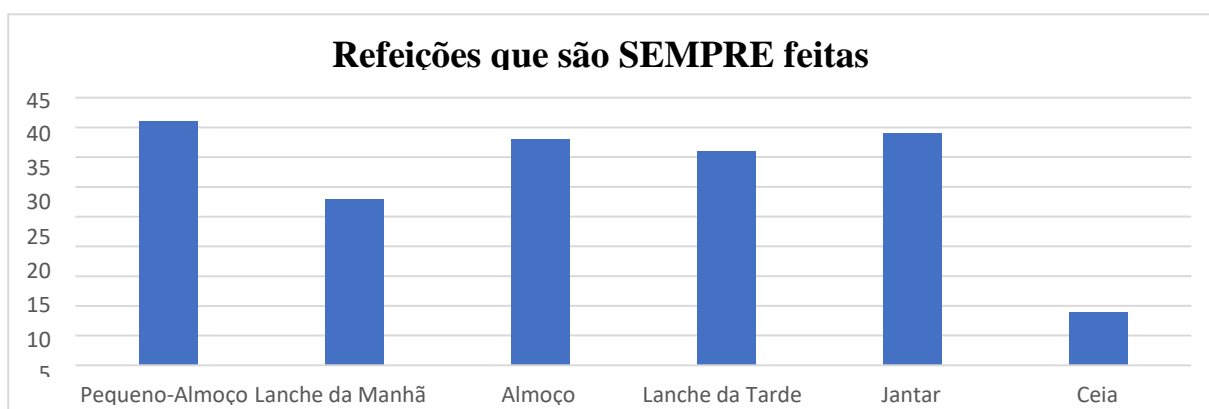


Gráfico 21 - Refeições que são sempre feitas

Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

Remetendo aos alimentos/bebidas consumidos ao pequeno-almoço observamos que os inquiridos destacaram o Leite (24 alunos) como o alimento/bebida mais consumidos nesta refeição (gráfico 22).

Contudo, também destacaram como os alimentos/bebidas menos consumidos o Sumo (26 alunos), os Bolos (25 alunos), o Leite Escolar (21 alunos), o Iogurte (20 alunos) e a Água (20 alunos) e na opção “Por vezes” salientaram os Cereais (28 alunos), as Bolachas (24 alunos) e o Pão (20 alunos).

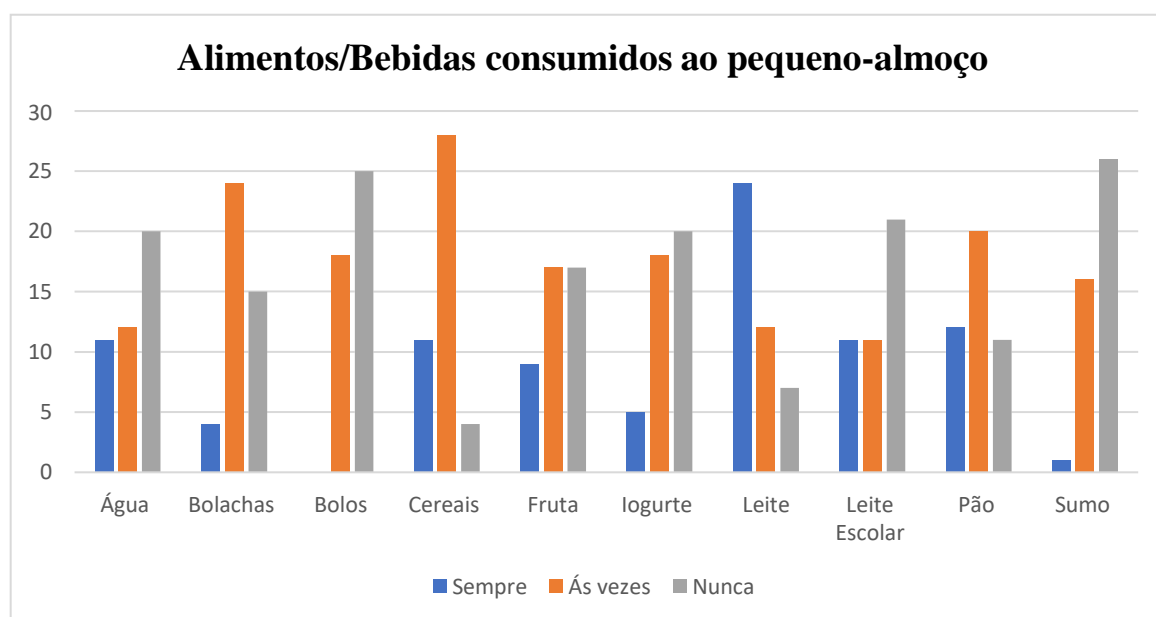


Gráfico 22 - Alimentos consumidos ao pequeno-almoço

Lanche da Manhã e Alimentos/ Bebidas consumidos

Quanto ao Lanche da Manhã, registaram-se 24 inquiridos que responderam que “Sim”, 6 inquiridos responderam que “Não” e 12 inquiridos responderam “Às vezes”. Desta forma, foram apurados 42 dados, tendo em conta que apenas 1 dos inquiridos não responderam a esta questão (gráfico 23).

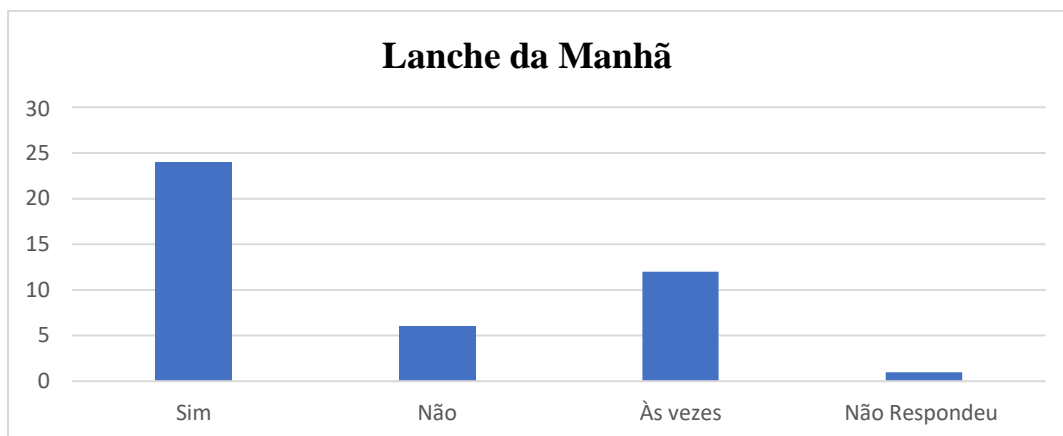


Gráfico 23 - Lanche da Manhã

No que concerne aos alimentos/ bebidas consumidas no período do Lanche da Manhã, os alunos do 2.º ano destacaram a Água (20 alunos) e a Fruta (18 alunos) como os alimentos/ bebidas mais consumidas.

No entanto, como alimentos/bebidas menos consumidos realçaram o Vinho (43 alunos), os Enlatados (39 alunos), a Coca-Cola (37 alunos), a Compota (36 alunos) e o Peixe (36 alunos). Para além destes alimentos ainda se sobressaíram outros como se verifica no gráfico 24.

Na opção “Às vezes”, os inquiridos também destacaram alguns alimentos/bebidas como as Bolachas (32 alunos) e os Bolos (22 alunos).

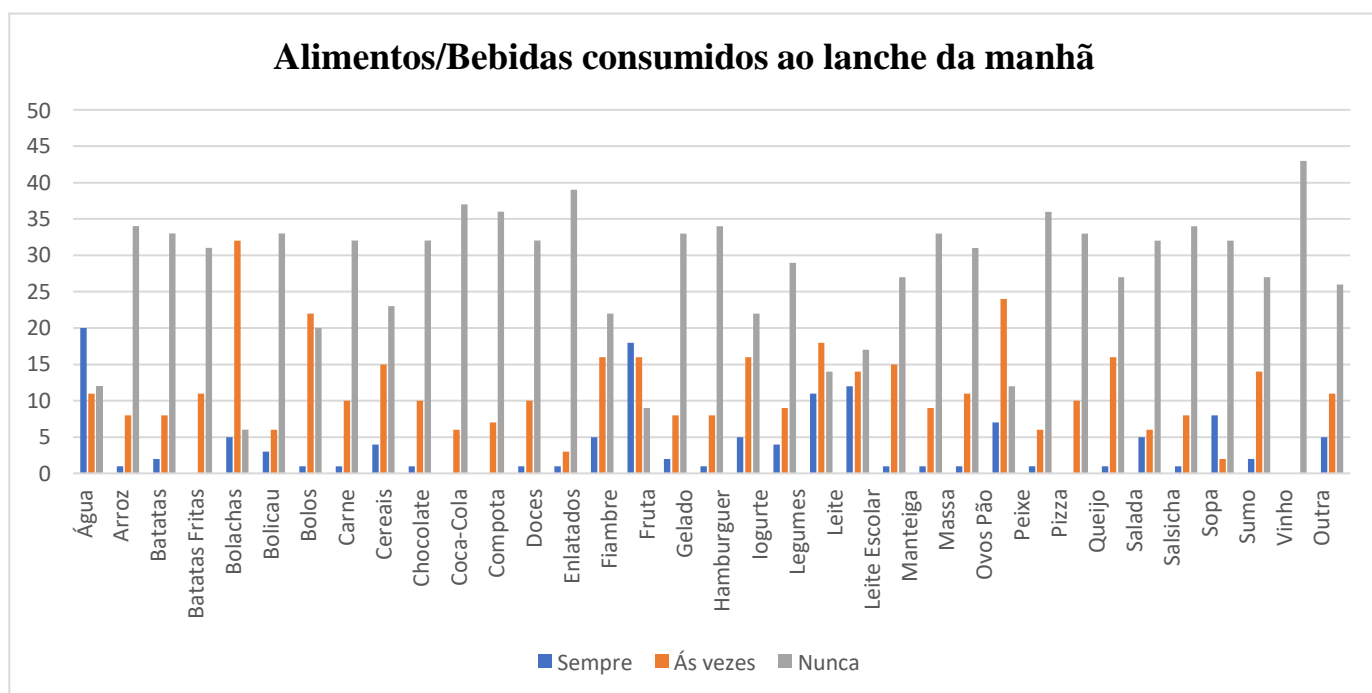


Gráfico 24 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã

Local de Almoço e Alimentos/Bebidas consumidos

No que concerne ao local do Almoço, os inquiridos responderam, maioritariamente, que efetuam esta refeição noutra cantina (24 alunos), 6 dos inquiridos responderam que almoçam em casa e 2 responderam que almoçam na escola. Segundo os dados apurados verificamos que 10 discentes que não responderam a esta questão (gráfico 25).



Gráfico 25 - Local do almoço

No que diz respeito aos alimentos /bebidas degustados nesta refeição (gráfico 26), os inquiridos responderam que consomem mais vezes a Água (32 alunos), a Sopa (31 alunos), a Fruta (24 alunos) e Salada (22 alunos), o que revelam algum cuidado na escolha alimentar.

O consumo de frutas e legumes, seja nesta faixa etária como noutra, é fundamental para uma alimentação rica nutricionalmente e para uma vida vigorosa. Ao analisarmos, cuidadosamente, as particularidades da fruta verificamos que é um alimento que nos fornece energia para o nosso dia-a-dia devido à presença de hidratos carbonos, tem entre 75-95% de água, tem, na generalidade, um teor baixo de lípidos e proteínas e fornece-nos fibras, vitaminas e minerais que promovem o bom funcionamento do nosso organismo.

De acordo com este perfil nutricional, o consumo de frutas potencializa uma vida muito mais saudável que promove a redução de doenças e mortes, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

No que concerne ao consumo de hortícolas, é uma mais-valia para o bom funcionamento dos nossos órgãos e promotora de uma vida cuidada e nutritiva. Dadas às suas particularidades, como o baixo teor de gorduras, presença de uma grande percentagem de água e de fibras, vitaminas e minerais, as hortícolas, podem e devem ser aliadas à nossa

rotina alimentar em prol de uma dieta saudável e equilibrada que, concomitantemente, proporciona o regulamento do nosso organismo e bem-estar.

No entanto, também destacaram que consomem menos vezes a Coca-Cola (36 alunos), outros alimentos (32 alunos), os Doces (28 alunos), os Enlatados (24 alunos), a Pizza (23 alunos) e o Sumo (20 alunos).

Nos alimentos que consomem “Às vezes”, ressaltaram, as Batatas (37 alunos), a Massa (36 alunos), o Arroz (36 alunos), o Peixe (34 alunos), as Batatas Fritas (33 alunos) e os Ovos (32 alunos).

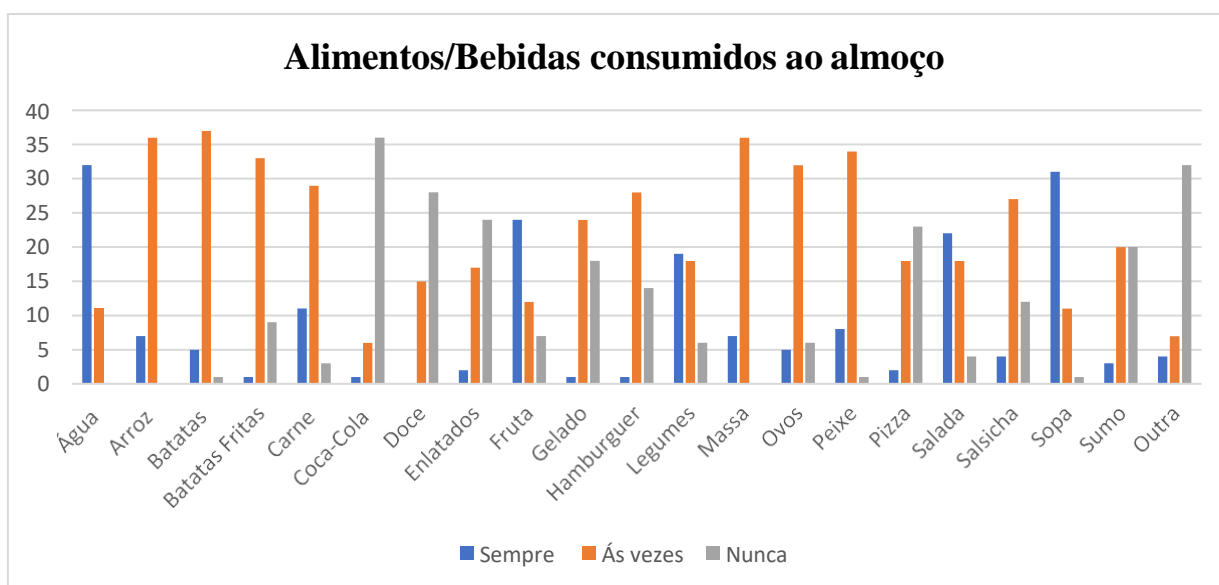


Gráfico 26 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço

Lanche da tarde e alimentos/bebidas consumidos

O Lanche da Tarde (gráfico 27) é realizado por 33 alunos, 2 alunos responderam que não lancham de tarde, 4 responderam que lancham às vezes e 4 alunos não responderam a esta questão.

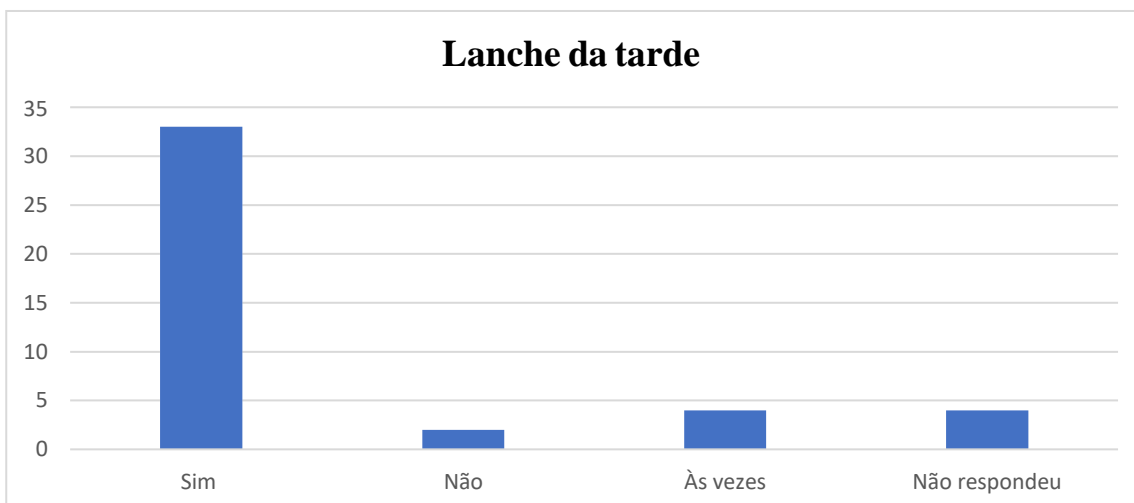


Gráfico 27 - Realizam o lanche da tarde

Em relação aos alimentos/bebidas consumidos com mais frequência nesta refeição, os alunos realçaram o Pão (19 alunos) e a Fruta (13 alunos).

Contrariamente, os alimentos/bebidas menos consumidos no Lanche da Tarde são os chocolates (38 alunos), a Pizza (37 alunos), a Coca-Cola (36 alunos), a Doce (36 alunos), o Gelado (34 alunos) e o Hambúrguer (34 alunos).

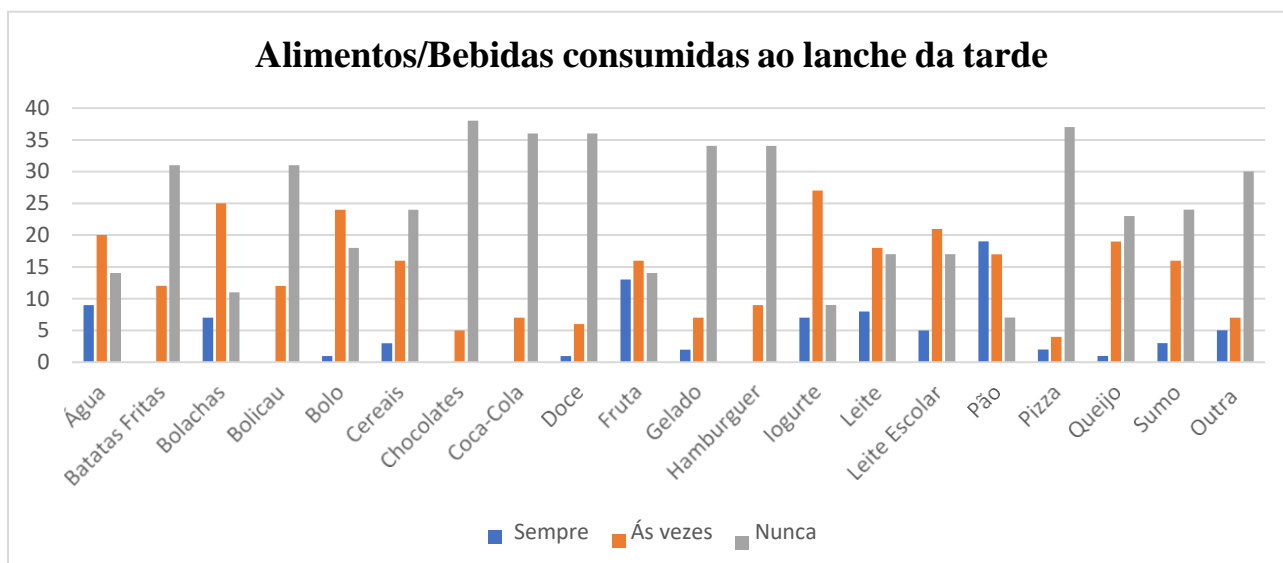


Gráfico 28 - Alimentos/Bebidas consumidas ao lanche da tarde

Por vezes, são consumidos o Iogurte (27 alunos), as Bolachas (25 alunos), o Bolo (24 alunos) e a Água (20 alunos) (gráfico 28).

Local do jantar e Alimentos/Bebidas consumidos

A respeito do local do Jantar (gráfico 29), apurou-se que 4 dos inquiridos não responderam a esta questão, 38 dos inquiridos responderam que jantam em casa e 1 respondeu que janta no restaurante.



Gráfico 29 - Local do jantar

Os alunos responderam que consomem mais vezes ao Jantar Sopa (31 alunos), Água (27 alunos) e Fruta (20 alunos). No entanto, consomem menos vezes Coca-Cola (33 alunos), Outros alimentos (31 alunos), Iogurte (25 alunos) e Doces (23 alunos).

É de realçar que às vezes também consomem Peixe (37 alunos), Arroz (37 alunos), Batatas (36 alunos), Massa (36 alunos), Batatas Fritas (35 alunos) e Carne (35 alunos) (gráfico 30).

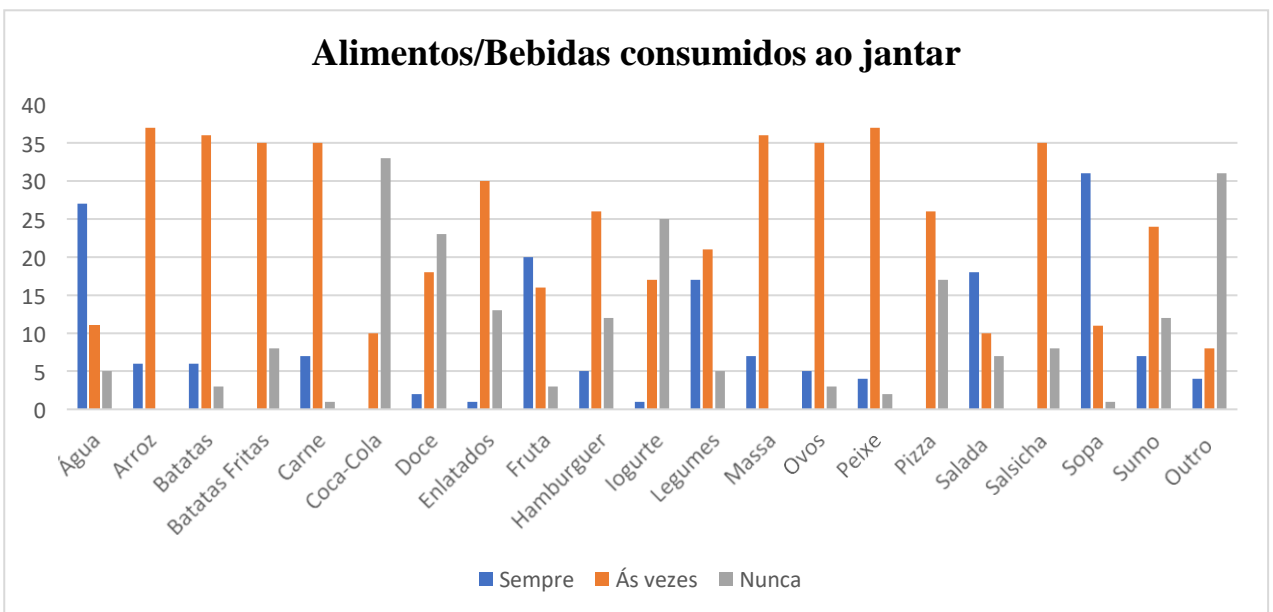


Gráfico 30 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar

Ceia e alimentos/bebidas consumidos

No que corresponde à realização da Ceia, apenas 1 aluno não respondeu a esta questão, porém, 22 responderam que ceiam e 20 responderam que não (gráfico 31).

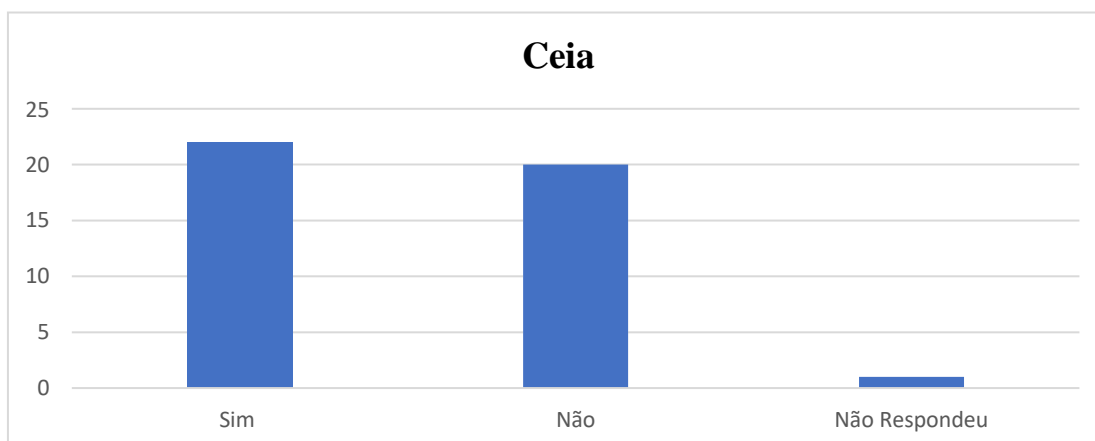


Gráfico 31 - Realizam a ceia

No que diz respeito aos alimentos/bebidas consumidos à Ceia, os inquiridos responderam que consomem Leite (15 alunos), Bolachas (13 alunos), Chá (4 alunos), Iogurte (4 alunos), Outros alimentos (3 alunos), Fruta (3 alunos), Pão (1 aluno) e Bolos (1 aluno) (gráfico 32).

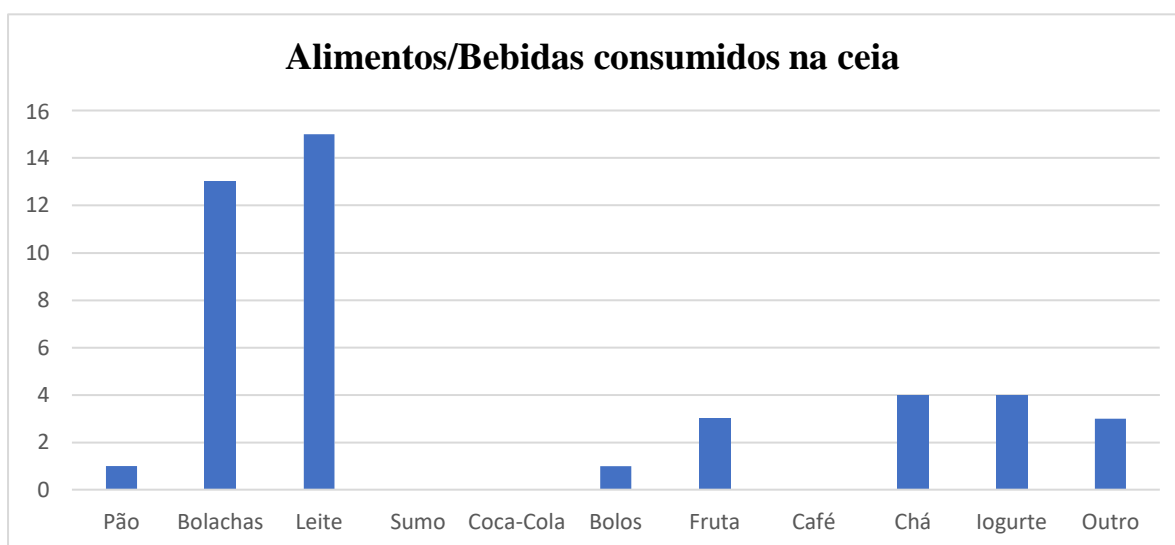


Gráfico 32 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia

Resultados do 3.º Ano

Os seguintes dados remetem para a turma do 3.º ano da Escola Básica do Bonfim. Através da análise dos dados percebemos que a turma é constituída por 11 alunos do sexo feminino e 9 alunos do sexo masculino, aos quais 2 têm 8 anos de idade e os restantes 18 têm 9 anos de idade.

Número de refeições diárias e refeições que são sempre realizadas

Relativamente ao número de refeições diárias a maioria dos inquiridos respondeu que faz

quatro refeições diárias (11 alunos), porém, averiguou-se que 3 alunos responderam que fazem apenas três refeições, 3 alunos responderam que fazem cinco refeições, 1 aluno respondeu que faz duas refeições e apenas 1 aluno não respondeu a esta questão (gráfico 33).

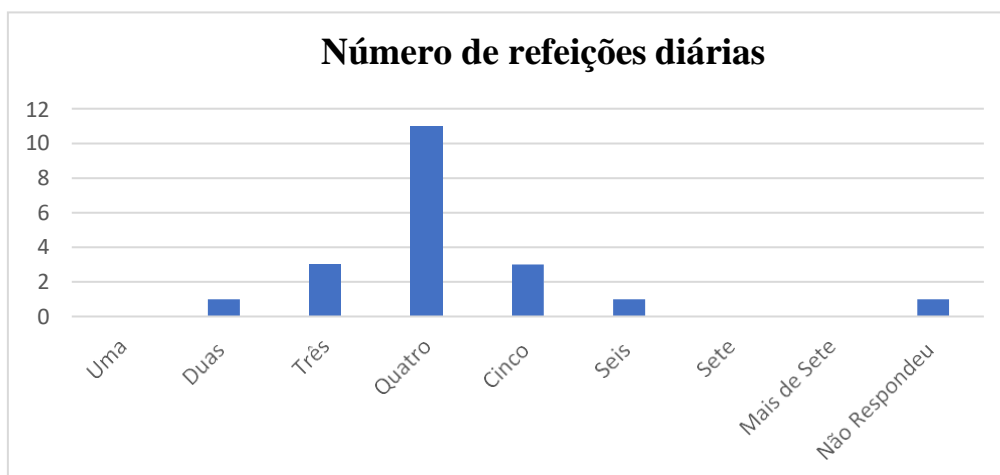


Gráfico 33 - Número de refeições diárias

Após estes dados fomos perceber quais as refeições que são sempre realizadas e concluímos que o Pequeno-Almoço é a refeição que é, maioritariamente, realizada (17 alunos), de seguida o Jantar (16 alunos), depois o Almoço (15 alunos), o Lanche da Tarde (14 alunos), o Lanche da Manhã (6 alunos) e, por último, a Ceia (1 aluno) (gráfico 34).

Realço que apenas 1 dos inquiridos não respondeu a esta questão.

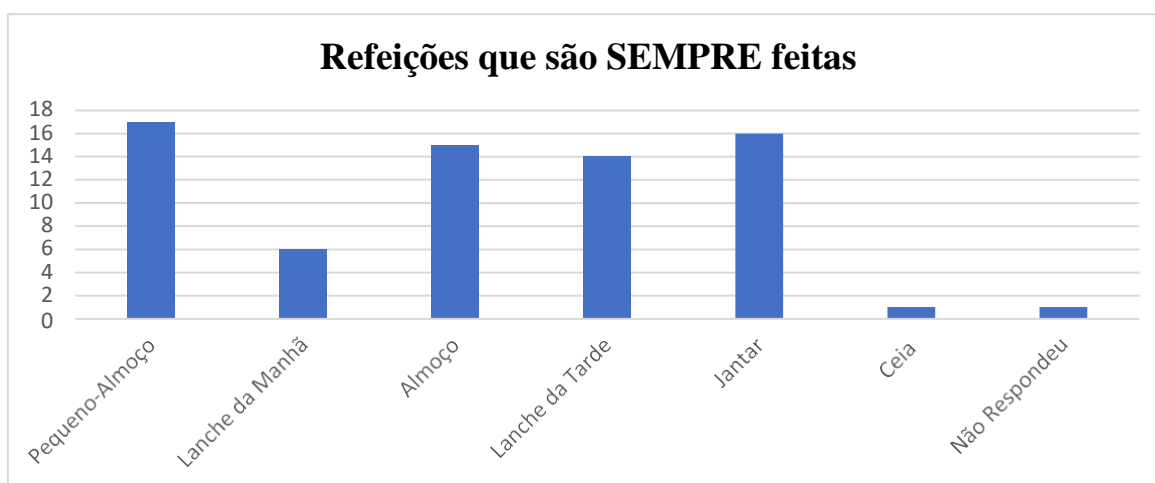


Gráfico 34 - Refeições que são sempre feitas

Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

No que diz respeito aos alimentos/bebidas consumidos ao Pequeno-Almoço verificou-se que o Leite (13 alunos) e a Água (12 alunos) são, neste caso, as bebidas mais consumidas nesta refeição.

No entanto, também se destacaram como menos consumidos os Bolos (12 alunos), o Leite Escolar (8 alunos) e o Iogurte (6 alunos) e, nos consumidos “às vezes”, realçaram as Bolachas (14 alunos), os Cereais (12 alunos) e o Leite Escolar (11 alunos). É de ressaltar que para além destes alimentos podemos verificar no gráfico 35 que outros alimentos/bebidas também são outras escolhas para a realização desta refeição.

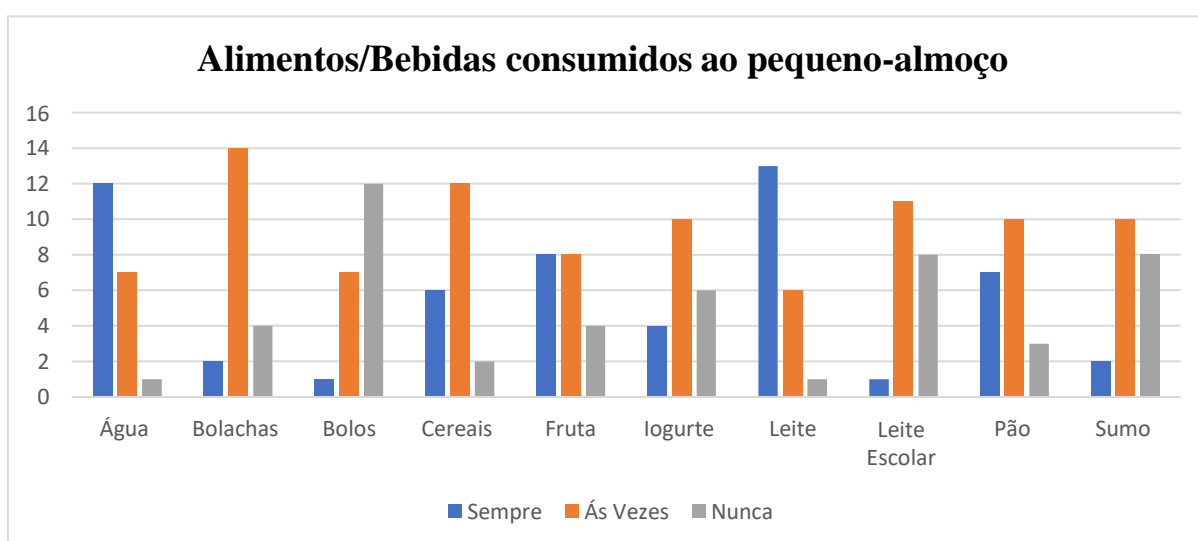


Gráfico 35 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

Lanche da manhã e Alimentos/Bebidas consumidos

No que concerne à questão sobre a realização do lanche da manhã foram apurados 18 resultados, ou seja, 1 dos inquiridos não respondeu, 14 responderam que fazem esta refeição, 1 inquirido respondeu que não faz e outro inquirido respondeu que faz às vezes (gráfico 36).

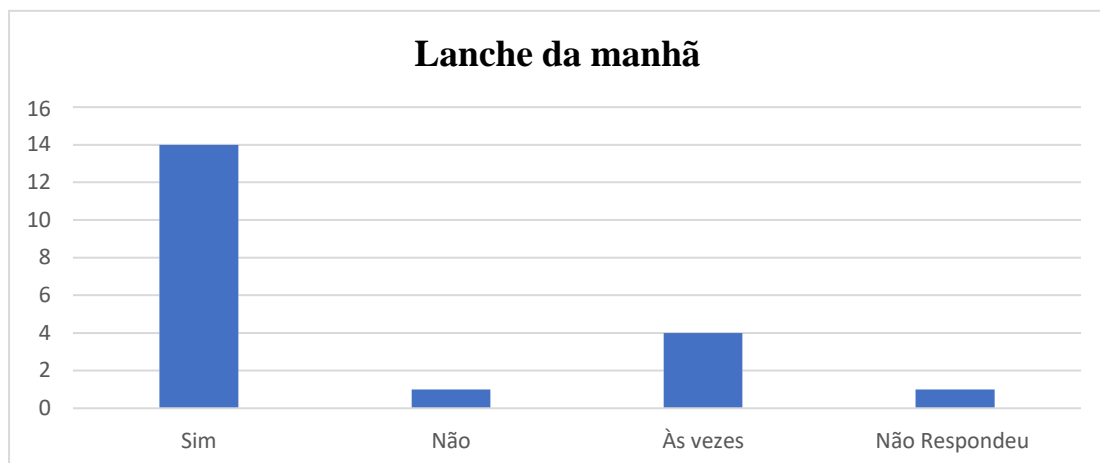


Gráfico 36 - Realizam o lanche da manhã

Quanto aos alimentos/bebidas consumidos nesta refeição concluímos que a Fruta (14 alunos) e a Água (10 alunos) são consumidos mais vezes, a Compota (20 alunos), o Vinho (19 alunos), a Carne (18 alunos), o Hambúrguer (17 alunos), os Enlatados (17 alunos) e o Arroz (17 alunos) são alguns dos alimentos consumidos menos vezes. No entanto, existem outros que também se destacam nos menos consumidos, como podemos observar no gráfico 37.

Nos alimentos/bebidas que consumidos às vezes sobressaíram-se as Bolachas (11 alunos) e o Leite Escolar (11 alunos).

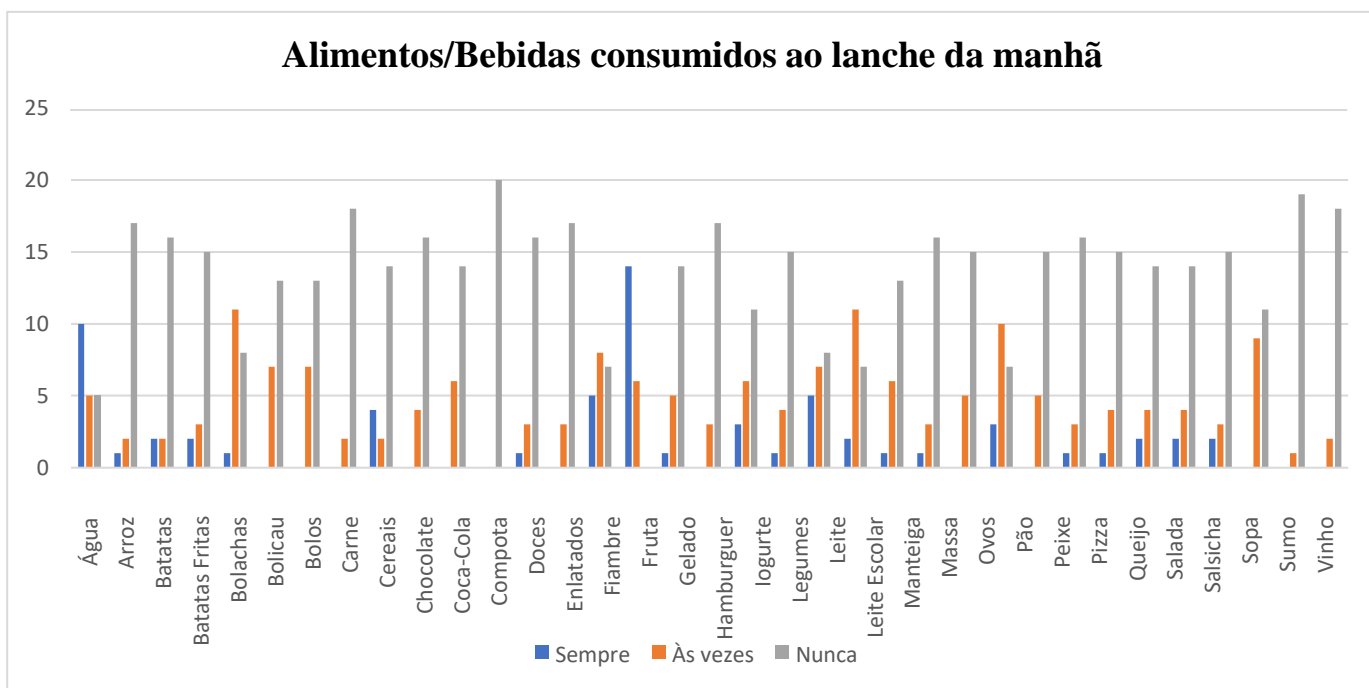


Gráfico 37 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã

Local do almoço e Alimentos/Bebidas consumidos

Relativamente à questão sobre o local onde é efetuado o Almoço, um dos inquiridos não respondeu, no entanto, apuramos que 12 alunos responderam que almoçam noutracantina, 5 almoçam em casa, 1 almoça na escola e outro no restaurante (gráfico 38).

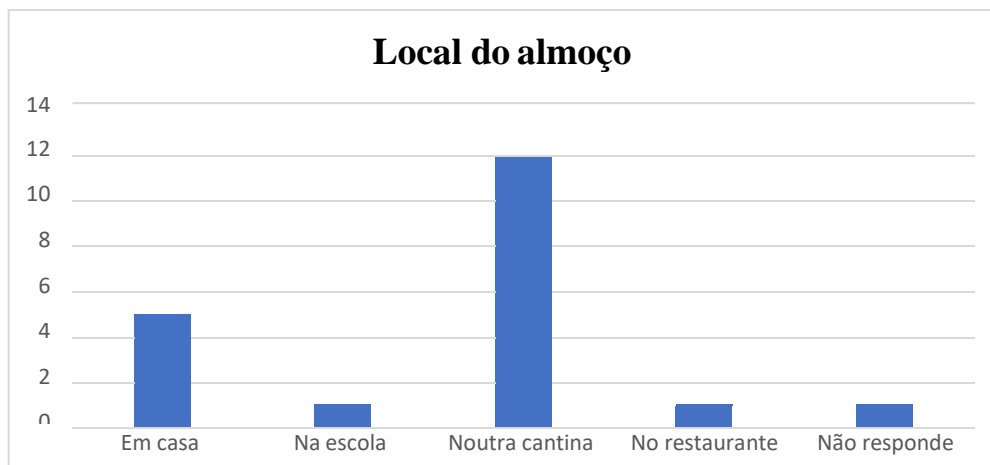


Gráfico 38 - Local do almoço

Neste contexto fomos perceber quais os alimentos/bebidas que são mais consumidos ao almoço e, segundo o gráfico 39, verificamos que a Água (16 alunos), a Sopa (15 alunos) e a Fruta (13 alunos) são os mais recorrentes. Ao invés temos os Doces (15 alunos), a Coca-Cola (12 alunos),

Outros alimentos (12 alunos) e os Enlatados (10 alunos) como os menos consumidos. Também se destacaram na opção “às vezes” o Arroz (16 alunos), as Batatas (15 alunos), a Massa (15 alunos) a Carne (14 alunos) e o Peixe (14).

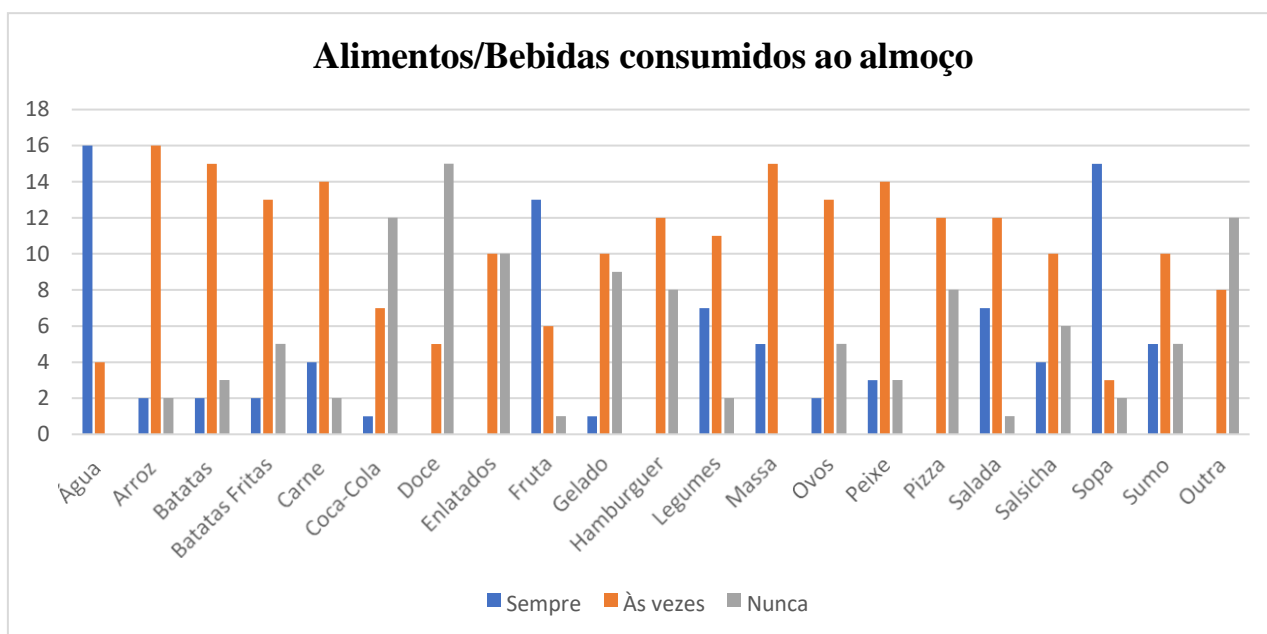


Gráfico 39 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço

Lanche da tarde e Alimentos/Bebidas consumidos

Na questão sobre a realização do Lanche da Tarde 1 dos inquiridos não respondeu, 15 responderam que lanchavam, 1 respondeu que não e 3 responderam que lanchavam às vezes (gráfico 40).

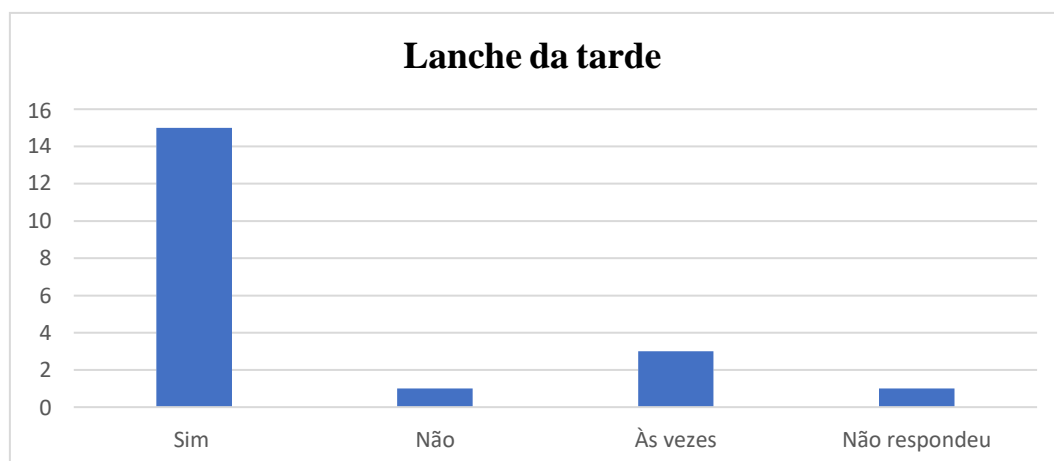


Gráfico 40 - Lanche da tarde

Relativamente aos alimentos/bebidas, os mais consumidos ao Lanche da Tarde são a Água (7 alunos), o Pão (7 alunos), a Fruta (6 alunos), o Leite (6 alunos) e o Leite Escolar (6 alunos).

Contrariamente, os menos consumidos são os Chocolates (16 alunos), as Batatas Fritas (15 alunos), o Hambúrguer (15 alunos), a Pizza (15 alunos), a Coca-Cola (14 alunos) e os Doces (14 alunos). No entanto, para além destes, podemos observar no seguinte gráfico (gráfico 41) que existem outros que se destacam nesta categoria.

Quanto aos alimentos/bebidas consumidos às vezes destacam-se as Bolachas (13 alunos), a Fruta (11 alunos) e a Água (10 alunos).

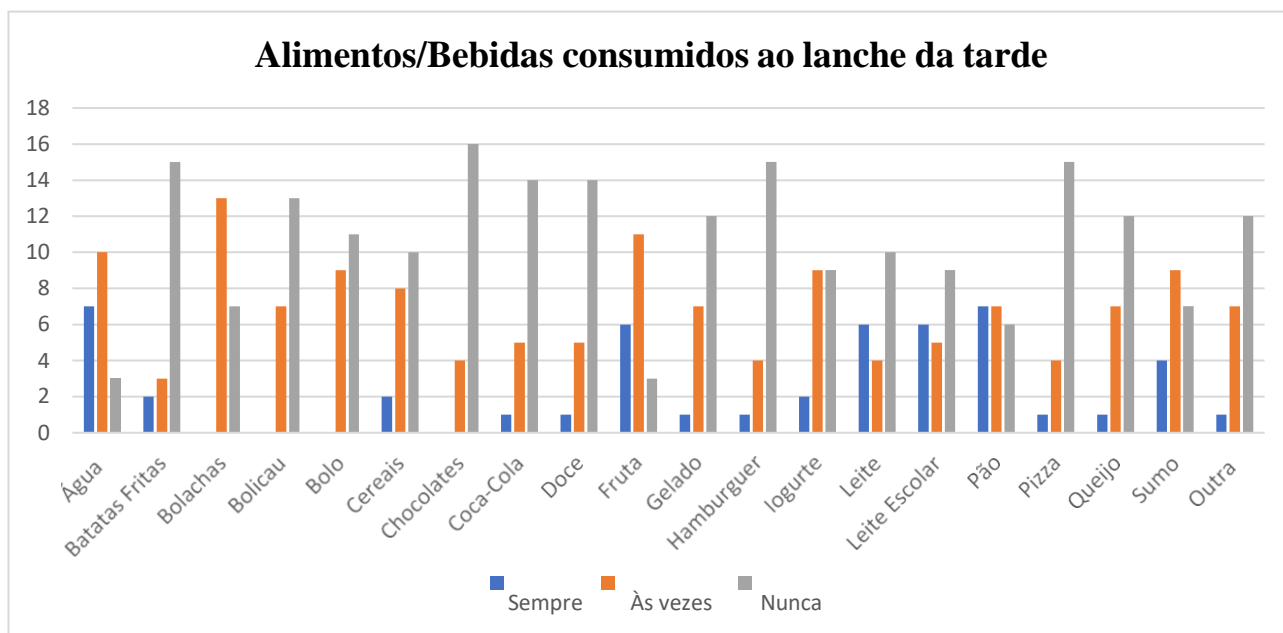


Gráfico 41 - Alimentos/Bebidas consumidos no lanche da tarde

Local do jantar e Alimentos/Bebidas consumidos

Remetendo à questão sobre o local do Jantar, 19 inquiridos responderam que jantam em casa e 1 inquirido respondeu que janta no restaurante (gráfico 42), o que nos leva a pressupor que os seus pais/familiares são proprietários de um restaurante.



Gráfico 42 - Local do Jantar

Nos alimentos/bebidas mais consumidos ao Jantar destacaram-se a Água (15 alunos), a Fruta (14 alunos) e a Sopa (11 alunos). Nos menos consumidos sobressaíram-se os Doces (13 alunos), o Iogurte (13 alunos), Outros alimentos (12 alunos) e os Enlatados (10 alunos). No entanto, na opção “às vezes” houve alimentos/bebidas que foram selecionados com alguma frequência pelos inquiridos, como por exemplo o Arroz (17 alunos), as Batatas (15 alunos), o Hambúrguer (15 alunos), o Peixe (15 alunos), entre outros como se pode observar no gráfico 43.

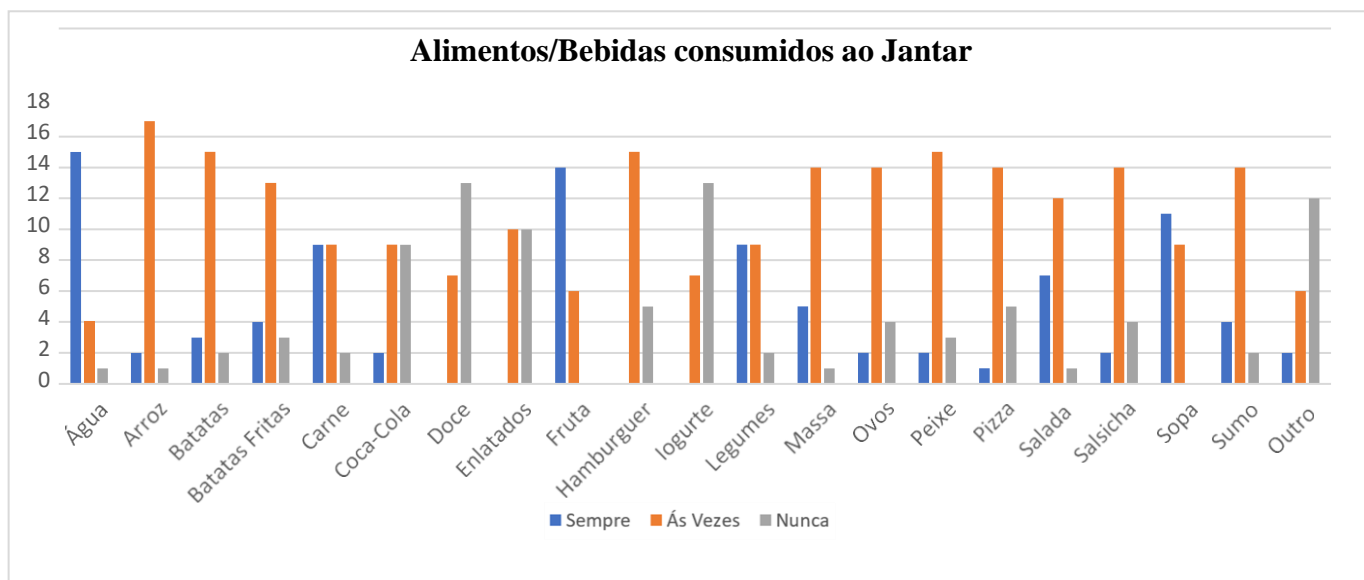


Gráfico 43 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar

Ceia e Alimentos/Bebidas consumidos

Na questão inerente à realização da Ceia 10 inquiridos responderam que a fazem e 10 inquiridos responderam que não (gráfico 44).

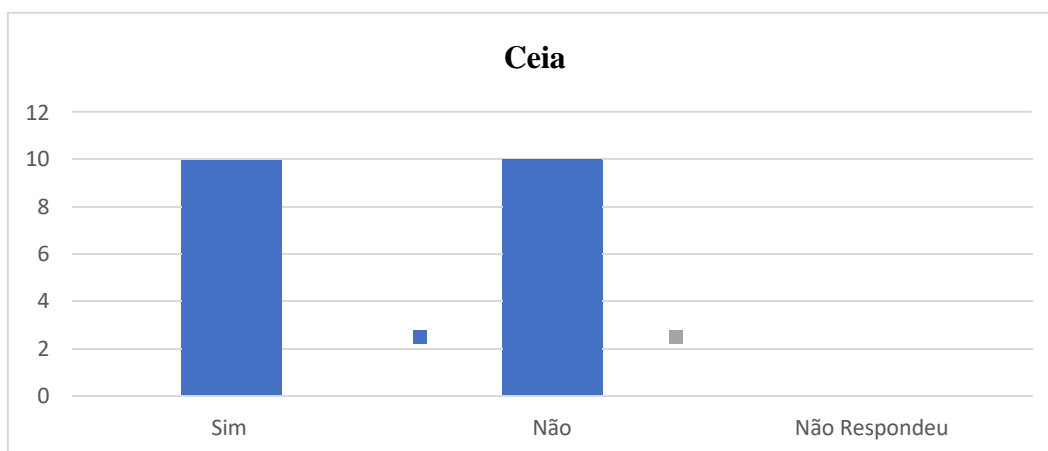


Gráfico 44 - Realizam a ceia

Neste sentido fomos averiguar quais os alimentos/bebidas predominantes nesta refeição e concluímos que o Leite é a bebida mais consumida (6 alunos), seguindo-se as Bolachas e o Chá (3 alunos), o Pão e os Bolos (2 alunos) e, por último, o Iogurte e Outros alimentos (1 aluno).

Ressalvo que esta pergunta foi respondida apenas pelos alunos que fazem a ceia e cada aluno pode escolher mais do que um alimento (gráfico 45).

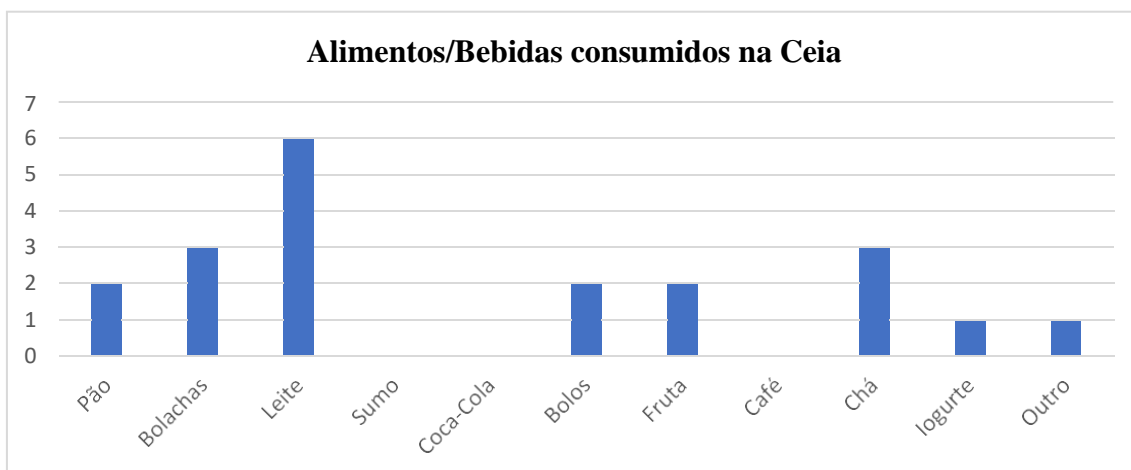


Gráfico 45 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia

Resultados do 4º ano

Os dados seguintes remetem à turma do 4.º ano da Escola do Espírito Santo que é constituída por 13 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Saliento que entre estes alunos, 13 têm 9 anos de idade e 10 têm 10 anos de idade.

Número de refeições diárias e refeições que são sempre feitas

No que concerne ao número de refeições diárias, 13 inquiridos responderam que fazem cinco refeições diárias, 5 responderam quatro refeições diárias, 4 inquiridos responderam seis refeições diárias e 1 respondeu três refeições diárias (gráfico 46).

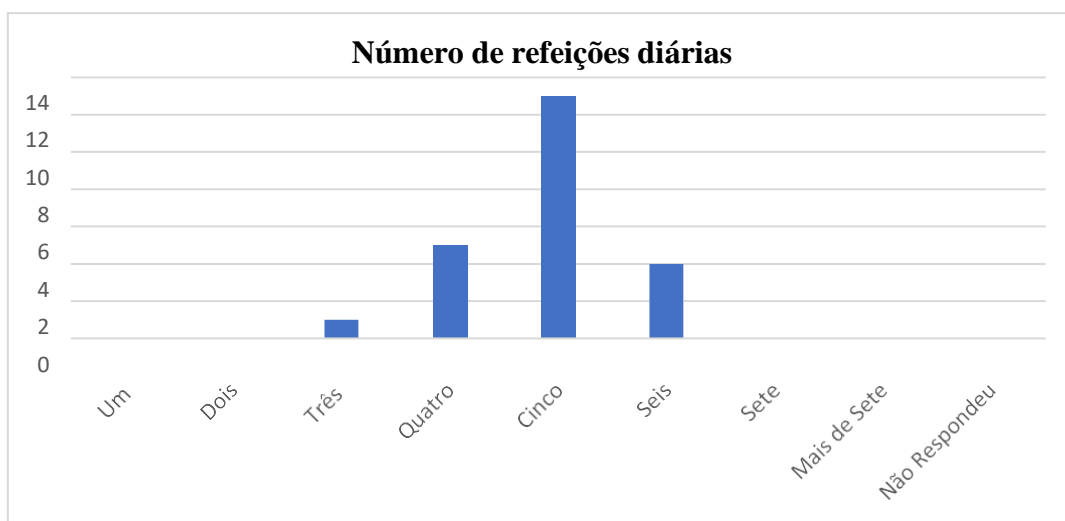


Gráfico 46 - Número de refeições diárias

No que diz respeito às refeições que são sempre realizadas, a maioria dos inquiridos, ou seja, os 23 alunos responderam o Pequeno-Almoço, o Almoço e o Jantar, 22 inquiridos responderam o Lanche da Tarde, 15 responderam o Lanche da Manhã e 4 responderam a Ceia (gráfico 47).

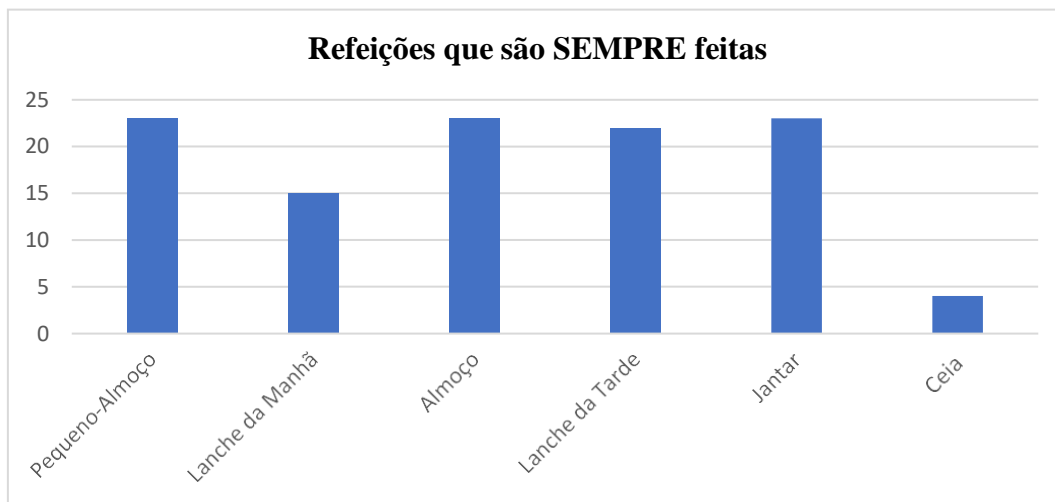


Gráfico 47 - Refeições que são sempre feitas

Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

Na questão sobre os alimentos/bebidas consumidos ao Pequeno-Almoço (gráfico 48) concluímos que o Leite (15 alunos) é a bebida predominante nesta refeição. Por sua vez, o Leite Escolar (17 alunos), o Sumo (15 alunos), os Bolos (14 alunos) e as Bolachas (11 alunos) são os menos consumidos ao Pequeno-Almoço.

Quanto aos alimentos/bebidas que, por vezes, são opção nesta refeição destacam-se a Fruta (16 alunos), os Cereais (14 alunos), o Iogurte (14 alunos) e o Pão (11 alunos).

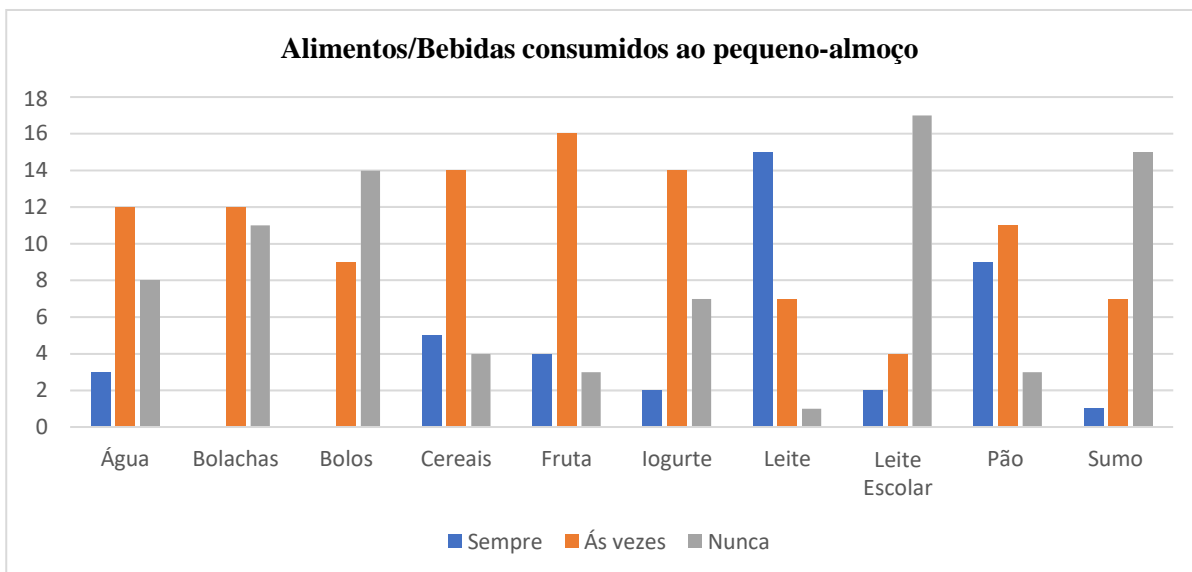


Gráfico 48 - Alimentos/Bebidas consumidos ao pequeno-almoço

Lanche da manhã e Alimentos/Bebidas consumidos

Relativamente à realização do Lanche da Manhã 17 alunos responderam que o fazem, 3 responderam que não fazem esta refeição e 3 responderam que a fazem às vezes (gráfico 49).

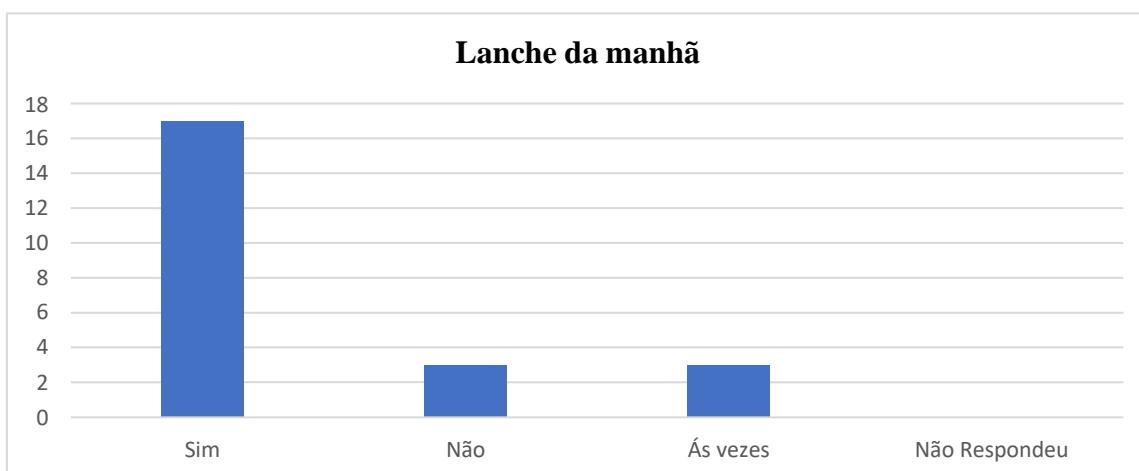


Gráfico 49 - Realizam o Lanche da manhã

Nesta refeição os alimentos/bebidas mais consumidos são a Fruta (11 alunos) e a Água (7 alunos). Contrariamente a estes, os 23 alunos destacaram o Arroz, Batatas, Batatas Fritas, Doces, Enlatados Gelado, Hambúrguer, Carne, Massa, Peixe, Salsichas e Vinho.

Na opção “Às vezes”, os alimentos/bebidas predominantes são as Bolachas (16 alunos), o Pão (11 alunos), os Bolos (10 alunos) e a Fruta (10 alunos) (gráfico 50).

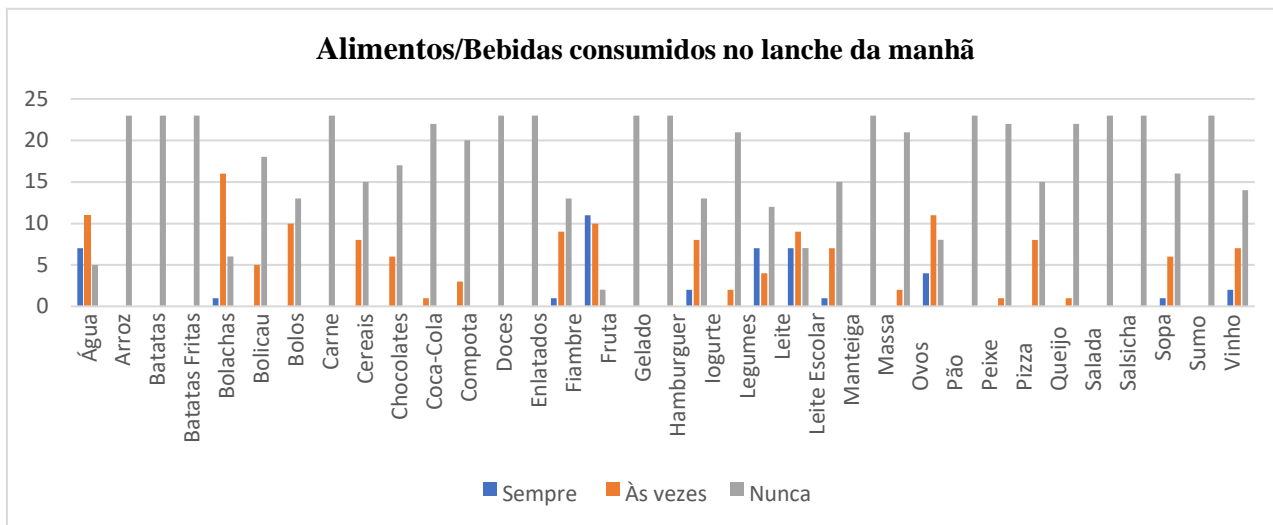


Gráfico 50 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da manhã

Local do almoço e Alimentos/Bebidas consumidos

No que diz respeito à questão sobre o local do Almoço, 2 inquirido não responderam, 16 responderam “Noutra Cantina”, 3 responderam “Na Escola” e outros 2 responderam “Em Casa” (gráfico 51).

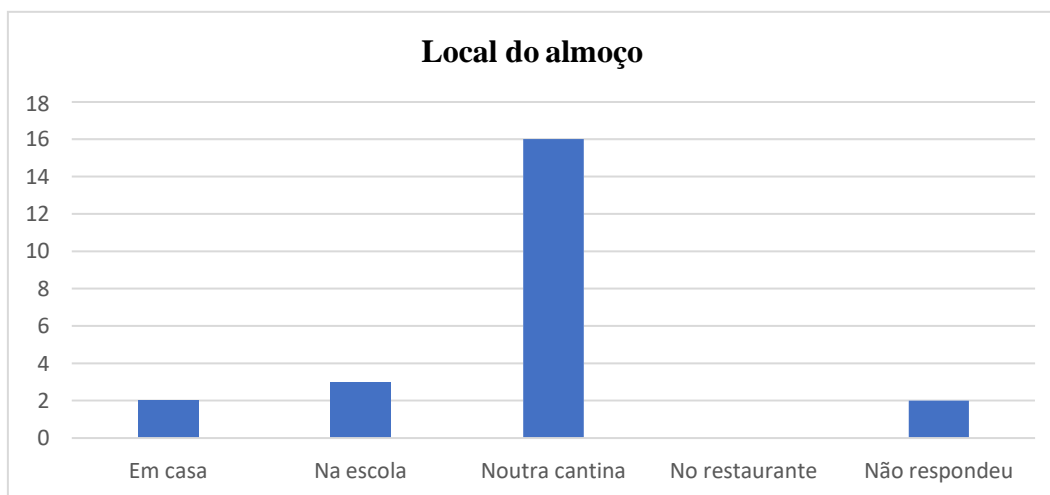


Gráfico 51 - Local do almoço

Nesta refeição os alimentos/bebidas mais consumidos, segundo os inquiridos, são a Sopa (21 alunos), a Água (19 alunos), a Fruta (17 alunos) e a Salada (13 alunos). Por sua vez, os menos consumidos são o Sumo (15 alunos), a Coca-Cola (14 alunos), a Pizza (14 alunos), os Doces (11 alunos), o Gelado (11 alunos) e o Hambúrguer (11 alunos).

Na opção “Às vezes” os alimentos/bebidas predominantes são as Batatas (20 alunos), a Massa (19 alunos), os Ovos (19 alunos), o Arroz (18 alunos), as Batatas Fritas (18 alunos), o Peixe (18 alunos) e as Salsichas (18 alunos) (gráfico 52).

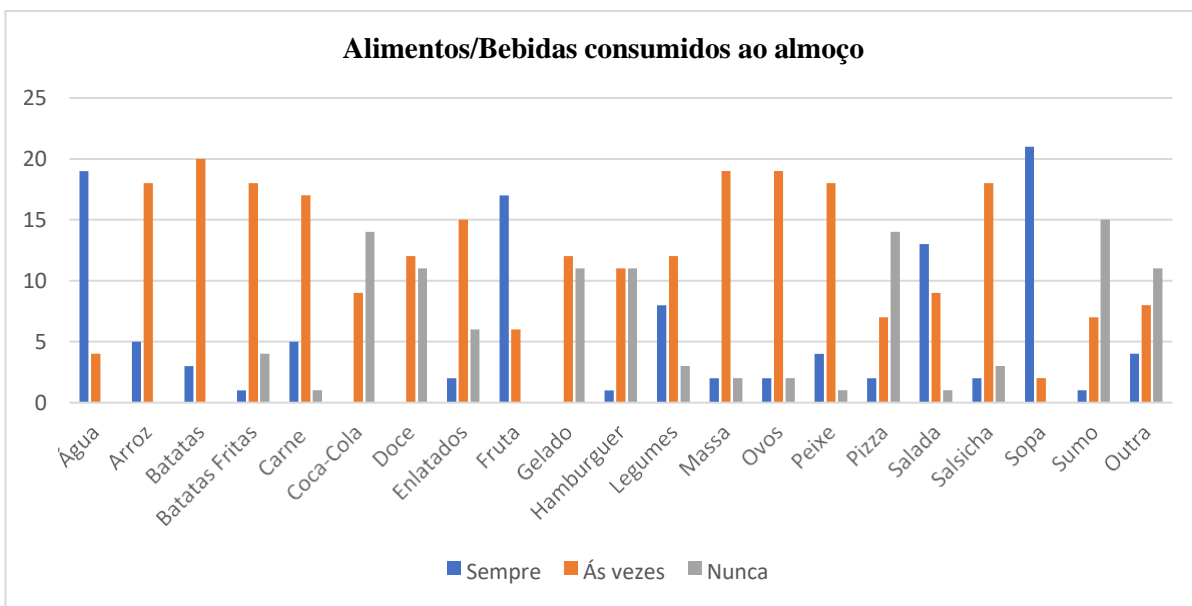


Gráfico 52 - Alimentos/Bebidas consumidos ao almoço

Lanche da tarde e Alimentos/Bebidas consumidos

A respeito da realização do Lanche da Tarde, 1 inquirido não respondeu, 20 responderam que o fazem e 2 responderam que lancham às vezes (gráfico 53).

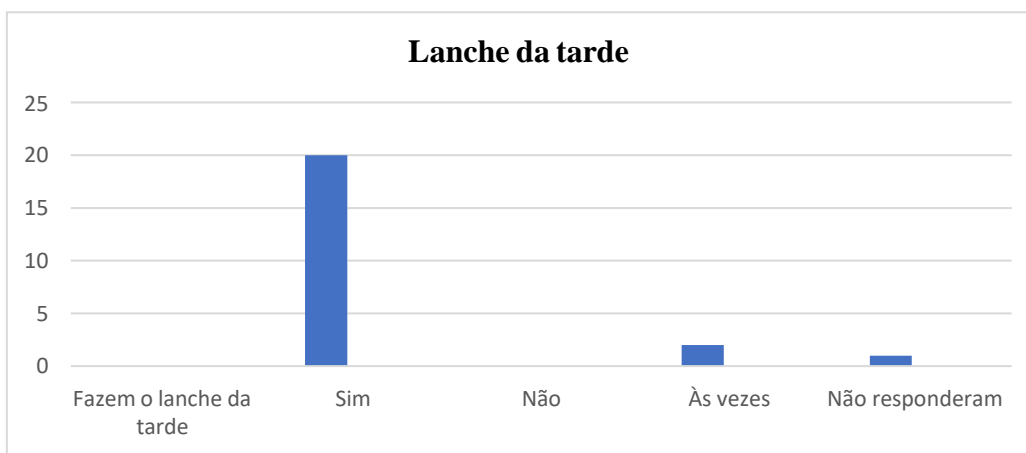


Gráfico 53 - Realizam o lanche da tarde

Neste contexto, os alimentos/bebidas mais consumido é o Leite Escolar (15 alunos) e os menos consumidos são os Doces (21 alunos), o Bolicau (20 alunos), a Pizza (19 alunos) e as Batatas Fritas (19 alunos). Apesar destes, podemos observar no gráfico 54 que há outros alimentos/bebidas que predominam nesta opção.

Na opção “Às vezes” os alunos realçaram outros alimentos/bebidas, como por exemplo, o Iogurte (13 alunos), o Leite (13 alunos), as Bolachas (13 alunos), os Bolos (12 alunos) e o Queijo (12 alunos).

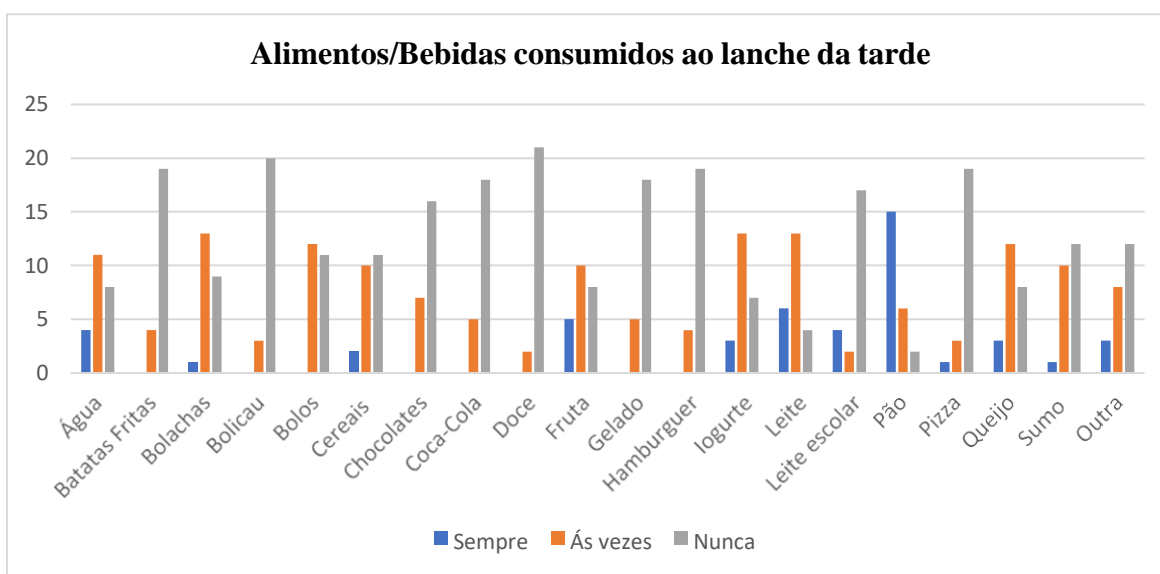


Gráfico 54 - Alimentos/Bebidas consumidos ao lanche da tarde

Local do jantar e Alimentos/Bebidas consumidos

Sobre o local onde os alunos jantam, 2 dos inquiridos não responderam e 21 inquiridos responderam que jantam em casa (gráfico 55).



Gráfico 55 - Local do jantar

No que se refere aos alimentos/bebidas mais consumidos ao jantar a Fruta (17 alunos), a Água (16 alunos) e a Sopa (15 alunos) são os que mais se sobressaem. Por sua vez, nos alimentos/ bebidas menos consumidas destacam-se a Coca-Cola (13 alunos), os Doces (13 alunos), o Iogurte (13 alunos) e outros alimentos (13 alunos).

Ainda nesta refeição são consumidos, às vezes, Batatas Fritas (19 alunos), Sumo (18 alunos), Salsichas (18 alunos) e Ovos (18 alunos). Porém, verificamos no gráfico 56 que existem outros que predominam nesta categoria.

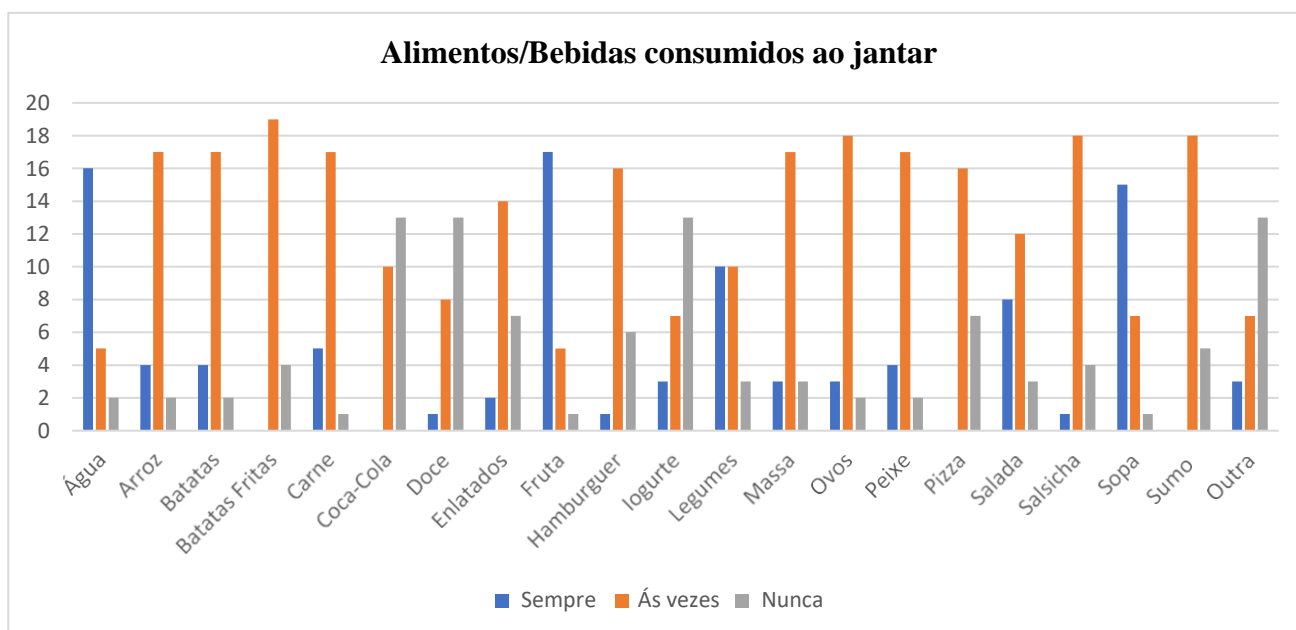


Gráfico 56 - Alimentos/Bebidas consumidos ao jantar

Ceia e Alimentos/Bebidas consumidos

Em referência à realização da Ceia, 2 inquiridos não responderam, 11 responderam que a fazem e 10 responderam que não (gráfico 57).

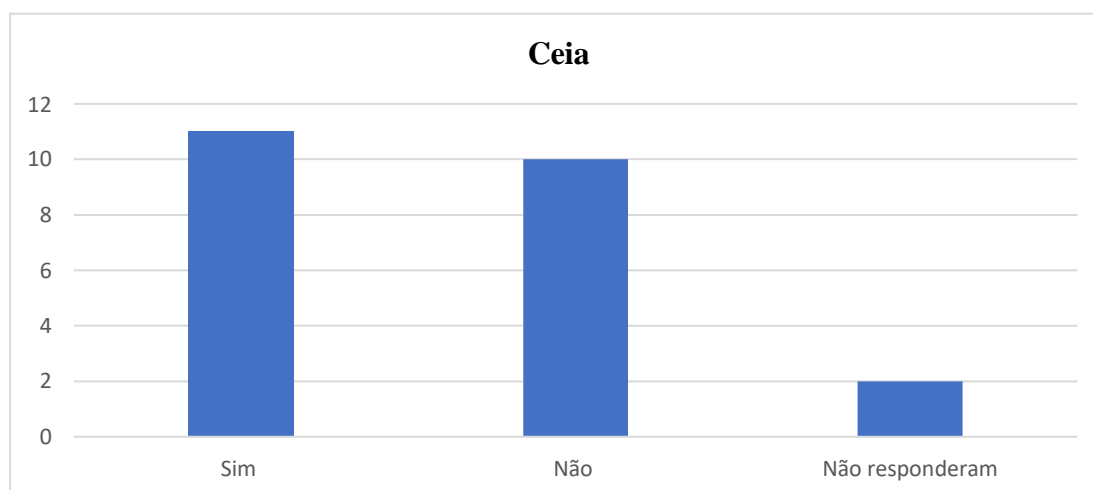


Gráfico 57 - Realizam a ceia

No que concerne aos alimentos /bebidas consumidos na ceia, ressalvo que esta pergunta foi respondida apenas pelos alunos que afirmam fazer esta refeição, podendo escolher mais do que uma opção (gráfico).

Desta forma, o Leite (7 alunos) é a bebida mais consumida na ceia, seguindo-se outros alimentos (4 alunos), as Bolachas (3 alunos), o Chá (3 alunos), o Iogurte (3 alunos), o Pão (2 alunos) e a Fruta (2 alunos).

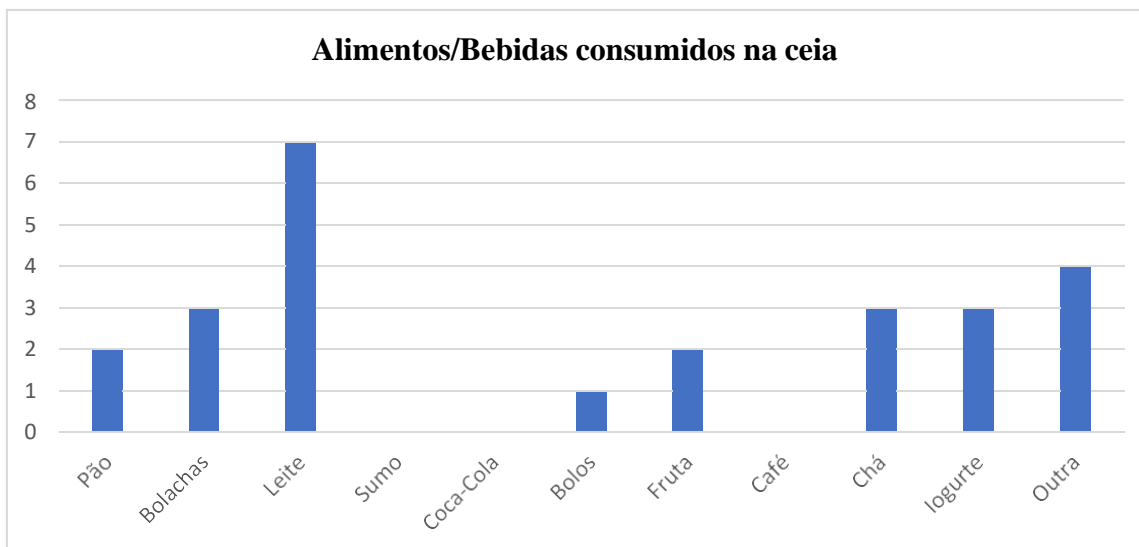


Gráfico 58 - Alimentos/Bebidas consumidos na ceia

Discussão

Portugal, de acordo com o Estudo COSI (Childhood Obesity Surveillance Initiative), em 2019, registou uma taxa de obesidade infantil de 12% e uma taxa de excesso de peso de 29,6%. Neste contexto, percebemos que, efetivamente, estamos perante um problema grave na nossa sociedade que está a afetar a população infantil que promove consequências nefastas no crescimento e desenvolvimento integral das crianças.

Assim, é da nossa responsabilidade, dos familiares, docentes, encarregados de educação, indagarmos, analisarmos e refletirmos sobre esta problemática, tentando encontrar soluções que zelam pela saúde dos mais novos, através da promoção de uma alimentação variada, abrangente, nutritiva e completa. O contacto com crianças de várias faixas-etárias permitiu ter uma perspetiva do padrão alimentar no seu dia-a-dia.

Segundo a análise e interpretação dos resultados obtidos deste estudo averiguamos que na generalidade as crianças efetuam o número de refeições diárias recomendadas, ou seja, o pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e o jantar.

Importante referir que se apurou, que em todos os anos de escolaridade, um número considerável de alunos faz a ceia o que, efetivamente, revela que as famílias compreendem e assumem a importância de as crianças realizarem as várias refeições diárias em prol do seu desenvolvimento integral e saudável.

Após estes primeiros dados não encontramos nada que nos faça prever que existe uma má relação com a alimentação, contudo, foi primordial estudar como é que são realizadas essas refeições e que alimentos/bebidas são consumidos.

Ao averiguarmos as restantes refeições, concluímos que a maior parte das crianças bebem água, excluindo os sumos e refrigerantes da sua rotina. Este comportamento é extremamente importante, pois regula o funcionamento dos órgãos, hidrata, sacia e verifica-se um baixo consumo de calorias, açúcares, sal e gorduras. Além demais, segundo a Direção Geral da Saúde (DGS), *o consumo regular de água é fundamental para promover uma alimentação saudável.*

Relativamente aos restantes alimentos/bebidas apuramos que tanto os doces, os enlatados, as salsichas, os bolos, os bolicaus, os chocolates e as batatas fritas predominam nos alimentos/bebidas menos consumidos às refeições e que a sopa, a fruta,

as saladas e o leite assumem um papel de destaque nos alimentos/bebidas mais consumidos.

Também o baixo consumo de peixe foi predominante ao longo do estudo, o que despertou alguma preocupação, pois a sua falta é prejudicial para o desenvolvimento e crescimento das crianças. É através do seu consumo que as crianças obtêm proteínas, que são fundamentais para o seu crescimento, ferro, que previne o aparecimento de anemia, vitaminas A, D e complexo B e uma gordura saudável, como o omega-3 que ajuda no desenvolvimento cerebral, na redução de doenças cardiovasculares, ajuda-nos a dormir melhor, etc.

Nesse sentido, segundo a OMS, para que a rotina alimentar seja equilibrada é recomendado (...) *o consumo regular de pescado pelo menos duas vezes por semana.* (citado por Sousa (2015) através de Marques, 2018, p.35)

O facto de as escolas oferecerem o leite e a fruta ao lanche da manhã e a maioria dos inquiridos almoçarem nas cantinas e jantarem em casa, permite que haja um maior controlo nas quantidades e nos alimentos/ bebidas fornecidas.

Conclusão e Recomendações

Com base no que foi referido é crucial que cada indivíduo apresente comportamentos alimentares conscientes e saudáveis em prol da sua sanidade física e mental. Todavia, quando nos referimos às crianças esta preocupação deve ser acrescida, uma vez que é desde o estado neonatal e durante a sua infância, que devem ser fomentados os hábitos alimentares e que, conseqüentemente e inconscientemente, se vão refletir a nível do seu crescimento e desenvolvimento.

Tendo em conta os dados recolhidos, nesta pequena investigação, verifica-se uma distribuição razoável relativamente ao consumo de alimentos, existindo um equilíbrio no consumo de proteínas, hidratos de carbono e frutas. Contudo, realço que ainda não se verifica uma alimentação completamente saudável, neste grupo de alunos, pois o consumo de hortícolas e laticínios não é tão frequente quanto devia e que deviam ter especial destaque na rotina alimentar dos inquiridos.

Assim sendo, voltamos a frisar que é da responsabilidade dos docentes, auxiliares, pais, familiares mais próximos, entre outros elementos do meio social da criança, incutirem os comportamentos necessários para uma alimentação plena, implementando estratégias que captem a sua atenção, não só a nível visual, mas também a nível do sabor. Desta forma,

é necessário todos estarem predispostos a recriar pratos e receitas para transmitir o prazer de comer alimentos ricos em nutrientes, como os legumes, de forma divertida e saborosa.

É importante que os estabelecimentos de ensino recorram a palestras, vídeos ou conversas mais informais para que especialistas no âmbito da alimentação expliquem e consciencializem os mais novos, através de uma maior literacia alimentar que os torna mais recetivos e predispostos a combater as lacunas presentes na sua rotina alimentar. (Santos, 2005)

É primordial as escolas terem um papel ativo neste processo de mudança dos hábitos alimentares dos mais novos, inculcando, através de uma ação educativa estimulante, simples e objetiva, uma nova perspetiva sobre os mesmos, tal como Santos (2005) refere *A educação para a saúde na escola deve ser entendida como um projeto multidisciplinar e transdisciplinar, emergente dos interesses da comunidade educativa, com estratégias orientadas para abordagens globais que favorecem o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e a aquisição de competências relacionais com o contexto de vida* (p.109).

Neste sentido, é crucial implementar e praticar uma alimentação variada para que as crianças compreendam que ser saudável requer ingerir todo o tipo de grupo de alimentos e que o seu organismo receba os nutrientes provenientes destes, pois *se a alimentação for variada e equilibrada, estaremos a construir as mais sólidas fundações do nosso bem-estar a longo prazo* (Santos, 2005, p.1).

Ao invés do que se sucedeu no Ensino Pré-Escolar em que foram realizadas atividades em que as crianças puderam observar, manipular e concretizar, como por exemplo a confeção do bolo de maçã, no 1.º CEB não foi possível devido às regras estipuladas pela DGS e pela própria Instituição Escolar.

Contudo, saliento que estava pensado e delineado elaborar atividades idênticas às que ocorreram na PES I. O objetivo era que, em grupos, as crianças pudessem usufruir de vários momentos alimentares, onde a degustação de novas receitas com produtos frescos e saudáveis como hortícolas, frutas, peixes, entre outros alimentos, estivesse presente e, que pudessem, também, confeccionar receitas simples e saborosas com aqueles alimentos que lhes são menos apelativos ou que desconhecem.

Assim, estas atividades deram a possibilidade de as crianças vivenciarem experiências alimentares equilibradas, saudáveis e diferentes daquelas que estão habituadas, proporcionando-lhes um padrão alimentar mais apelativo que visa no seu bem-estar e

crescimento saudável.

Reflexão Final

Segundo Bolhão (2013), (...) *o estágio curricular, quando bem estruturado e realizado de forma adequada, com o devido acompanhamento e supervisão tanto por parte da instituição de ensino como da empresa que acolhe o estudante, torna-se uma importante ferramenta de qualificação para o mercado de trabalho e uma experiência enriquecedora e desejada pelo aluno* (p.10).

Nesta perspetiva, no estágio da PES I e II proporcionou-nos ferramentas fundamentais para o nosso crescimento enquanto futuros profissionais de educação e a nível pessoal, refletindo-se numa experiência enriquecedora, construtiva e recompensadora.

Ao longo do trabalho foram destacadas várias componentes que refletiram o nosso percurso enquanto alunos estagiários, como por exemplo, as nossas fragilidades, perspetivas e opiniões acerca daquela que foi a experiência curricular que potencializou o nosso primeiro contacto com a realidade escolar que, segundo Waryszak (1997, p. 249) citado por Costa (2015), (...) *constitui um requisito académico para melhorar a experiência de trabalho, para que obtenham as qualificações necessárias para suplementar a sua formação teórica* (p.143).

Nos dois estágios, todas as fases realizadas, desde a observação até ao planeamento de atividades, foram de contínua aprendizagem devido à exigência e à intencionalidade educativa, refletiva e criteriosa, que tinha como finalidade proporcionar um ensino-aprendizagem proativo, rentável e articulado à faixa-etária das crianças, assim como, das suas características e necessidades.

Nesse sentido tentei, sempre que possível, proporcionar um ambiente educativo estimulante com momentos de aprendizagem lúdicos, dinâmicos e pedagógicos em que a criança conseguia reter e compreender com mais lucidez as novas aprendizagens, revelando-se um alicerce essencial para a sua literacia, (...) *o tipo de estratégias (...) e a variedade de atividades que proporciona, já que as crianças se sentem mais motivadas quando gostam do que veem e do que fazem (...)*. (Canelas, 2015, p.17)

Outro aspeto predominante nas atividades implementadas em ambos os estágios foi a presença assídua de interdisciplinaridade, defendida e preconizada por Olga Pombo (2004).

O recurso à interdisciplinaridade contribuiu para a destruição de barreiras que impediam

a criança de explorar e desenvolver as suas competências noutras áreas, tal como enfatiza Teixeira (2016), *Em razão disso há que proporcionar à criança o melhorensino e, por isso luta-se para tentar eliminar as barreiras entre as áreas de conteúdo e/ou disciplinas com o intuito de acabar com um ensino passivo, monótono e transmissivo distanciando-o dos olhos das crianças*”.(p.12) Esta realidade educativa tornou as aprendizagens das crianças mais completas, enriquecedoras e interessantes, refletindo-se nas capacidades destas.

Citando Marques (2017) (...) *é importante que o professor seja profundo conhecedor de uma metodologia pedagógica que o faça refletir sobre como elevar o autoconceito e a autoestima do aluno, tendo como objetivo fazê-lo compreender que todos possuem a capacidade de aprender* (p.25).

Partindo deste princípio, as estratégias refletidas, delineadas e elaboradas no 1.º CEB visaram numa transmissão de conteúdos exequível e elucidativa, assente no diálogo pedagógico, na cooperação e interação entre professor/aluno e no desenvolvimento das capacidades e competências de cada criança, em prol do seu crescimento enquanto cidadã.

Remetendo ao estudo realizado, e que se encontra explanado no capítulo 3, este realizou-se em ambos os níveis do estágio e debruçou-se sobre os Hábitos Alimentares das crianças.

Incutir e consciencializar os mais novos para os impactos nocivos que uma alimentação desequilibrada, pouco variada e desequilibrada nutricionalmente pode provocar no seu desenvolvimento, crescimento e bem-estar é primordial nos dias que correm, tendo em conta a diversidade de alimentos que estão ao seu alcance. Neste sentido, a PES I e PES II foram importantes para reforçar esta linha de pensamento através de metodologias direcionadas e adaptadas às faixas-etárias.

Na PES I, todas as etapas realizadas, desde a observação à implementação de atividades, foram cruciais para uma intervenção proativa que visou na reversão de conceções criadas pelas crianças acerca de determinados alimentos e, até mesmo, sobre o conceito de alimentação saudável.

Neste sentido, e enfatizando a filosofia de Dewey (1938) que defende que a criança deve ser ativa no seu processo de ensino e aprendizagem, pois só aprende fazendo, *“learning by doing”*, o grupo foi apresentado com práticas dinâmicas, interativas, apelativas e lúdicas viabilizaram uma melhor compreensão e aquisição de conhecimentos sobre esta

temática, aplicando, na sua rotina diária, práticas alimentares mais saudáveis e prazerosas.

Ao centralizarmos o grupo nesta pedagogia as crianças revelaram um maior interesse, empenho e curiosidade em quererem aprenderem, participarem e descobrirem novas realidades alimentares, espelhando a tese reiterada por Sintra (2018), (...) *nesta pedagogia a criança é um ser competente e em atividade, visto que a motivação para a aprendizagem é sustentada no interesse interior das atividades e nas motivações das próprias crianças e não do educador, sendo que a criança colabora com o educador para a construção do seu dia a dia* (p.18).

Por sua vez, na PES II, não houve a oportunidade de desmistificar alguns estigmas criados em torno da alimentação e de determinados alimentos, tornando todo o processo mais monótono e desinteressante. Porém, nem tudo foi negativo, pois foi possível aplicar os questionários que demonstrou algumas das práticas alimentares das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No caso das crianças que frequentam o Pré-Escolar, sentir que tivemos uma atitude positiva e interventiva nos seus comportamentos alimentar foi muito gratificante, pois passaram a conhecer novos alimentos e a perceber que mesmo aqueles que consideravam pouco saborosos ou que simplesmente diziam que não gostavam podem se transformar e ser consumidos de maneiras muito saborosas e saudáveis.

Por sua vez, no 1.º CEB, saber que as ementas escolares ou de instituições de educação, como os ATL, incluem o consumo diário de sopa, de legumes, de carne ou peixe e hidratos e frutas reflete a importância e a literacia que as instituições dão ao conceito de alimentação equilibrada em prol do bem-estar integral das suas crianças.

Neste sentido, transmitir e elucidar aos vários grupos etários que todos os alimentos, sem exceção, podem ser consumidos de diversas formas e de forma equilibrada é um enorme passo para aquisição de um comportamento racional face a este tema e evitar transtornos alimentares que possam comprometer a sua vida num futuro próximo.

Assim, reitero que o presente estudo contribuiu para um conhecimento intrínseco sobre esta problemática, proporcionando-nos ter um papel interventivo e ativo no crescimento e desenvolvimento destas crianças.

Bibliografía

Alves, C. F. (2014). *Hábitos Alimentares- Relação entre os Conhecimentos Face à Alimentação e o Comportamento de Crianças no Período de Almoço*. Castelo Branco : Instituto Politécnico de Castelo Branco- Escola Superior de Educação.

Aparício, G. (s.d). *Ajudar a Desenvolver Hábitos Alimentares Saudáveis na Infância* . Viseu: Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde- Instituto Politécnico de Viseu .

Araújo, A. R. (2012). *A Alimentação Saudável em Idade Escolar: " Saber Comer Para Melhor Crescer "*. Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Azevedo, S. H. (2017). *A Leitura e a Escrita na Intervenção Pedagógica em Contexto de Estágio: Conceptualizações Infantis e Promoção de Comportamentos Leitores/Escritores na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade Dos Açores.

Barbosa, M. B. (2015). *As Convicções Pedagógicas e a Prática Educativa*. Porto: Escola Superior De Educação de Paula Frassinetti.

Bastos, A. S. (2018). *O Espaço De Recreio E As Oportunidades Para Brincar E Desenvolver Competências Motoras Nas Crianças*. Portalegre: Instituto Politécnico De Portalegre: Escola Superior De Educação E Ciências Sociais De Portalegre.

Bolhão, A. F. (2013). *Contribuição Do Estágio Curricular Para A Formação Académica E Profissional Dos Estagiários. Estudo De Caso Numa Instituição De Ensino Superior*. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.

Brito, R. A. (2018). *Alimentação Saudável: Níveis de Consumo de Alimentos Orgânicos em Portugal*. Lisboa: Instituto Universitário De Lisboa.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação (DGE): Ministério da Educação e Ciência.

Canelas, A. P. (2015). *As Expressões na Educação Educação Pré-Escolar: A Importância Das Expressões Na Autorregulação De Comportamentos*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Conceição, R. S. (2015). *A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A Importância para o Desenvolvimento Infantil*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Correia, R. O. (2013). *A Arte e a Expressão Plástica em Crianças com Síndrome*

Asperger. Lisboa: Escola Superior De Educação João de Deus.

Costa, C. A. (2015). *Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada*. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda- Escola Superior de Educação, Comunicação E Desporto.

Cunha, L. F. (2014). *A Importância de uma Alimentação Adequada na Educação Infantil*. Ibaiti: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Duarte, A. T. (2012). *O contributo das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Pré-Escolar*. Beja : Instituto Politécnico de Beja- Escola Superior de Educação.

Duarte, J. A. (2009). *O Jogo e a Criança*. Lisboa: Escola Superior De Educação João de Deus.

Duarte, M. C. (2018). *Perspetivas Futuras para a Sustentabilidade Alimentar : Novas Fontes de Proteína na Alimentação dos Portugueses*. Porto: Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica Portuguesa .

Estela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observações de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora. Porto.

Esteves, L. O. (9 de 2007). O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar Pedro Francisco González, 2002, Porto: Porto Editora, 239. *Revista Lusófona de Educação*, 195.

Fernandes, A. M. (2012). *O Jogo Simbólico na Educação Pré-Escolar- Diferenças e Semelhanças de Género*. Castelo Branco: Instituto Politécnico De Castelo Branco - Escola Superior De Educação.

Fernandes, F. S. (2017). *Comer sem Birras*. Lisboa: Manuscrito Editora.

Fernandes, M. A. (2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-De-Infância*.

Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal: Escola Superior De Educação.

Formosinho-Oliveira, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.

Lei nº46/86. (14 de outubro de 1986). Nº 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Loureiro, J. P. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico: Conceções dos Diferentes Agentes Envolvidos no Processo Educativo*. Santarém: Instituto Politécnico De Santarém: Escola Superior De Educação de Santarém.

- Maques, R. (2001). *História Concisa da Pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, M. I. (2018). *O Macro e Micronutrientes do Pescado: Recomendações, Consumo e Benefícios Aliados à Dieta Mediterrânica*. Viseu : Instituto Politécnico de Viseu.
- Marques, M. S. (2020). *A Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis na Criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Através do Projeto: " (Re)aprende a Comer"*. Penafiel: Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.
- Mateus, M. C. (2015). *A Importância da Educação pela Arte no Desenvolvimento de Competências em Alunos com Necessidades Educativas Específicas: Perceção da Equipa Pedagógica de uma Instituição Suíça*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Moitas, A. L. (s.d.). *Planificação no Jardim- De- Infância: Retórica e Realidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro-Departamento de Educação.
- Monteiro, M. A. (2015). *A Família, uma Estratégia para o Sucesso Escolar. Um Estudo de Caso com Alunos do 2.º Ano do 1.º CEB*. Porto: Politécnico Do Porto: Escola Superior De Educação.
- Morais, C. M. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância- A Adequação da Rotina às Necessidades e Interesses das Crianças*. Setúbal: Instituto Politécnico De Setúbal- Escola Superior De Educação.
- Nutricionistas, A. P. (outubro de 2013). *Guia para educadores-Alimentação em idade escolar*. Obtido de Alimentação-Associação Portuguesa de Nutrição: https://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN_AlimentacaoIdadeEscolar.pdf.
- Paquay, L., Nieuwenhoven, C. V., & Wouters, P. (2012). *A Avaliação como Ferramenta de Desenvolvimento Profissional de Educadores*. São Paulo: Penso Editora.
- Pereira, A. M. (2017). *O Movimento da Escola Moderna em 1.º Ciclo: A Influência no Processo Interativo*. Lisboa: Instituto Superior De Educação E Ciências.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar- Um Percorso Partilhado*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Rodrigues, C. J. (2015). *A Importância do Jogo no Processo Educativo de Crianças com Dislexia*. Lisboa: Escola Superior De Educação João De Deus.
- Rodrigues, F., Brito, E., Velho, F., & Ferreira, E. (2016). *O Papel da Observação em Contexto da Formação de Educadores de Infância - Uma Prática Necessária*. Lisboa: Congresso

Nacional De Práticas Pedagógicas no Ensino Superior- Universidade De Lisboa.

Santos, L. A. (2005). *Hábitos alimentares de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico- Um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, M. I. (2013). *Relação entre o Bem-Estar e Sucesso na Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Viseu: Escola Superior De Educação De Viseu.

Santos, T. I. (2015). *Ingestão de Refeições em Contexto Pré-Escolar e Estado Nutricional de Crianças entre os 3 e os 6 Anos*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa .

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

Sintra, A. C. (2018). *A Participação Ativa da Criança no Processo de Ensino- Aprendizagem*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Soares, N. J. (2011). *Relatório de Estágio das Práticas Supervisionadas I e II- A Experiência de Estágio no Pré-Escolar e 1.º Ciclo: Das Práticas Educativas às Competências Reflexivas e Investigativas- A Problemática Da Educação Afetivo-Sexual*. Ponta Delgada: Universidade Dos Açores.

Sousa, J. F. (2014). *(Des) Adequação Nutricional dos Lanches Escolares: Um Estudo Numa Turma do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana de Castelo.

Sousa, M. M. (2015). *Análise dos Hábitos Alimentares e de Consumo de Pescado das Populações de Leiria e Peniche*. Instituto Politécnico De Leiria- Escola Superior De Turismo E Tecnologia Do Mar.

Sprinthall, R., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional*. McGraw Hill.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, R. C. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. Ponta Delgada: Universidade Dos Açores: Faculdade De Ciências Sociais e Humanas.

Vasconcelos, I. S. (2018). *A Relação Escola-Família na Promoção do Sucesso Educativo*.

Porto: Escola Superior De Educação De Paula Frassinetti.

Vaz, M. M. (2011). *Concepções de Futuros Professores Acerca da Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade De Lisboa-Instituto Da Educação Da Universidade De Lisboa.

Venâncio, A. I. (2015). *A Relação Professor-Aluno no Processo Ensino Aprendizagem*.

Lisboa: Escola Superior De Educadores De Infância Maria Ulrich.

Apêndice



Autorização

Eu, _____, encarregado/a de educação do/a aluno/a _____, autorizo/ não autorizo a resposta ao questionário sobre a alimentação, elaborado pela professora estagiária Alice Duarte.

Encarregado/a de Educação

Data

___/___/___

Anexo

INQUÉRITO

HÁBITOS ALIMENTARES

Idade _____

Sexo _____

Ano de escolaridade _____

Assinala com **X** as respostas que correspondem aos teus **hábitos alimentares**.

1. Quantas refeições fazes por dia?

Uma (1)

Cinco (5)

Duas (2)

Seis (6)

Três (3)

Sete (7)

Quatro (4)

Mais de sete

2. Quais as refeições que tu fazes **sempre**?

Pequeno almoço

Lanche (meio da tarde)

Lanche (meio da manhã)

Jantar (à noite)

Almoço (meio dia)

Antes de deitar

3.

O que costumás

comer/ beber ao **pequeno-almoço**?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Água			
Bolachas			
Bolos			
Cereais			
Fruta			
Iogurte			
Leite			
Leite escolar			
pão			
Sumo			

4. Costumas lanchar a meio da manhã?

Sim Não Às vezes

5. A meio da manhã, o que costumás comer e beber?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Água			
Arroz			
Batatas			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			
Bolos			
Carne			
Cereais			
Chocolates			
Coca-Cola			
Compota			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Enlatados (atum, sardinhas, ...)			
Fiambre			
Fruta			
Gelado			
Hambúrguer			
Iogurte			
Legumes			
Leite			
Leite escolar			
Manteiga			
Massa			

Ovos			
Pão			
Peixe			
Piza			
Queijo			
Salada			
Salsicha			
Sopa			
Sumo			
Vinho			
Outra			

6. Onde costumamos **almocar** (refeição do meio dia)?

Em casa. Com quem?

Na escola Noutra cantina No restaurante

7. Ao **almoco**, o que costumamos comer e beber?

	Sempre	Às vezes	Nunca
Água			
Arroz			
Batatas			
Batatas fritas			
Carne			
Coca-Cola			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Enlatados (atum, sardinhas, ...)			
Fruta			
Gelado			
Hambúrguer			
Legumes			
Massa			
Ovos			
Peixe			
Piza			
Salada			
Salsicha			
Sopa			
Sumo			
Outra			

8. Costumamos **lanchar de tarde**?

Sim Não Às vezes

9. Ao Lanche da tarde, o que costumamos comer e beber?

	Sempre	As vezes	Nunca
Água			
Batatas fritas			
Bolachas			
Bolicau			
Bolos			
Cereais			
Chocolates			
Coca-Cola			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Fruta			
Gelado			
Hambúrguer			
Iogurte			
Leite			
Leite escolar			
Pão			
Piza			
Queijo			
Sumo			
Outra			

10. Onde costumamos **jantar** (refeição da noite)?

┌ Em casa. Com quem? └ No restaurante

11. Ao **jantar**, o que costumamos comer e beber?

	Sempre	As vezes	Nunca
Água			
Arroz			
Batatas			
Batatas fritas			
Carne			
Coca-Cola			
Doce (pudim, leite creme, ...)			
Enlatados (atum, sardinhas, ...)			
Fruta			
Hambúrguer			
Iogurte			
Legumes			
Massa			

Ovos			
Peixe			
Piza			
Salada			
Salsicha			
Sopa			
Sumo			
Outra			

12. À Ceia, comes alguma coisa? Sim Não

13. Se sim, o quê?

Pão Bolachas Leite Sumo Coca-cola

Bolos Fruta Café Chá Iogurte

Outra coisa:
