



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O envolvimento de um grupo de crianças da educação pré-escolar
na promoção de hábitos alimentares saudáveis**

Diana Filipa Chaves Gouveia

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Caetano Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Julho, 2025

Ramada, Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**O envolvimento de um grupo de crianças da educação pré-escolar
na promoção de hábitos alimentares saudáveis**

Diana Filipa Chaves Gouveia

Relatório Final para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora:

Professora Doutora Celeste Caetano Ramos Nunes Rosa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientadora:

Professora Patrícia Santos, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Julho, 2025

Ramada, Odivelas

Agradecimentos

Concluída esta longa caminhada digo, acredito e sinto que somos muito aquilo que damos, mas também somos muito aquilo em que acreditamos. Deixei muitas vezes de acreditar que seria capaz, mas felizmente, Deus colocou na minha vida as pessoas certas para que isto fosse possível.

Por isso, a todos os que me encorajaram neste caminho, nunca me deixaram desistir de acreditar e contribuíram com o seu amor, carinho e conhecimento: Aos meus pais, a quem dedico este trabalho. Mais do que a vida, devo-lhes o ser quem sou, os meus valores, a minha educação e a força de nunca desistir. Ao meu namorado Pedro pelo apoio incondicional. Por ter paciência para ouvir todos os meus receios e ansiedades e através do seu amor e força acreditar sempre em mim, nunca permitindo desistir do meu sonho. À minha filha, que apesar de ter apenas cinco anos me deu toda a força do mundo com os seus abraços nos dias mais difíceis. À Andreia, Educadora Cooperante, pela disponibilidade e partilhar de vivências e conhecimentos enriquecedores. Às crianças e alunos pelo trabalho e envolvimento em toda a investigação. À Carla, diretora da instituição onde trabalho, que foi incansável todas as vezes que eu precisava de avançar no meu relatório final e sempre acreditou em mim, às minhas auxiliares Lúcia e Bela da sala de berçário que muitas vezes ficaram sozinhas em sala para eu poder estar a trabalhar, que sempre me deram força e me viram chorar muitas vezes. À Educadora Bárbara que sempre me ajudou quando precisava, no que respeita a algumas dúvidas que tinha no relatório final. À Professora Celeste, que esteve comigo desde o início por todas as aprendizagens e partilhas, pela paciência e dedicação

À minha orientadora, professora Andreia Varão, o meu profundo agradecimento por me acompanhar durante todo o processo de estágio e por toda a disponibilidade para me ouvir, apoiar e orientar e, acima de tudo, a dedicação que sempre demonstrou ao longo deste percurso. E por fim à minha Coorientadora deste relatório final, professora Patrícia Santos, por todos os conselhos, ajuda e força ao longo de todo este processo. Os meus sinceros agradecimentos a todos vocês que de uma forma ou de outra contribuíram para que o meu sonho fosse realizado.

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, mais precisamente na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Esta investigação foi realizada em contexto de jardim de infância e tem como foco, sensibilizar as crianças em idade pré-escolar para a alimentação saudável, num grupo de dezanove crianças com três anos de idade. A escolha desta temática surgiu do contexto de estágio, onde se identificaram dificuldades por parte das crianças relativamente a certos alimentos e ao conhecimento sobre os mesmos.

A introdução de uma alimentação saudável na infância é determinante não só para o crescimento adequado das crianças, mas também para a prevenção de doenças na vida adulta. Os objetivos desta investigação foram: (1) Identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre alimentação; (2) Estimular a participação ativa das crianças na construção de hábitos alimentares saudáveis; (3) Desenvolver estratégias lúdicas e participativas que promovam a consciência alimentar em contexto pré-escolar; (4) Refletir sobre o impacto da participação das crianças nas mudanças de comportamento alimentar observadas.

A metodologia utilizada nesta investigação foi a investigação sobre a própria prática, sendo esta de cariz qualitativo. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico, o diário reflexivo e ainda, entrevistas à educadora cooperante e às crianças para recolher informação sobre os seus conhecimentos sobre alimentação saudável, hábitos alimentares e suas preferências. Esta investigação permitiu concluir que é possível alterar os comportamentos de crianças em idade pré-escolar, através de atividades lúdicas e diversificadas. Todas as crianças ganharam mais conhecimento no que respeita aos alimentos e à importância deles para a nossa saúde.

Palavras chave: Alimentação saudável; Pré-Escolar; Hábitos alimentares; Intervenção pedagógica; Envolvimento.

Abstract

This report is part of the Master's Degree in Preschool Education, within the curricular unit of Supervised Teaching Practice. The research was carried out in a kindergarten setting and focused on raising preschool children's awareness of healthy eating, involving a group of nineteen three-year-old children. The choice of this theme arose from the internship context, where difficulties were identified among the children regarding certain foods and their knowledge about them.

The introduction of healthy eating habits in childhood is crucial not only for children's proper growth, but also for the prevention of diseases in adulthood. Thus, the objectives of this research were: (1) to identify children's prior knowledge about food; (2) to encourage children's active participation in the development of healthy eating habits; (3) to implement playful and participatory strategies that promote food awareness in preschool contexts; and (4) to reflect on the impact of children's participation in the changes observed in their eating behaviors.

The methodology followed the approach of research on one's own practice, with a qualitative nature. Data collection instruments included participant observation, field notes, photographic records, a reflective journal, as well as interviews with the cooperating educator and the children, in order to gather information about their knowledge, eating habits, and preferences.

The findings allowed us to conclude that it is possible to change preschool children's eating behaviors through playful and diversified activities. All the children gained greater knowledge regarding food and its importance for health.

Keywords: Healthy eating; Preschool; Eating habits; Pedagogical intervention; Engagement.

Lista de abreviatura ou acrónimos

MEM – Movimento de Escola Moderna

DGS - A Direção Geral de Saúde

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PES III – Prática de Ensino Supervisionada III

RF – Relatório Final

Índice

Agradecimentos.....	III
Abstract	V
Lista de abreviatura ou acrónimos.....	VI
Índice	VII
Capítulo I Introdução	1
1. Introdução.....	2
Capítulo II Enquadramento Teórico	4
1. Introdução	5
2. A Educação Pré-Escolar em Portugal.....	6
2.1. Área do Conhecimento do Mundo	9
2.2. A Alimentação Saudável.....	10
2.2.1 A Alimentação em Idade Pré-Escolar	14
2.2.2 O papel da escola na promoção de uma Alimentação Saudável	16
Capítulo III Metodologia	18
1. Introdução	19
2. Opções Metodológicas	19
3.1. Investigação Sobre a Própria Prática.....	20
3.2. Plano de investigação.....	21
3.2.1. Descrição do Plano de Investigação.....	22
3.2.2. Calendarização do plano de investigação.....	24
3.3. Caraterização do Contexto Institucional	25
3.3.1. Caracterização do Ambiente Educativo	26
3.3.2. Caraterização do grupo de crianças.....	34
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	39
3.5.1. Planificação em teia do Plano de Ação	43
3.5.2 Justificação do plano de ação e a intencionalidade pedagógica	43

3.5.3 Calendarização do Plano de Ação	45
Capítulo IV Apresentação e discussão dos resultados	46
1. Apresentação dos resultados obtidos.....	47
1.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados	47
2. Análise e Avaliação Geral dos Resultados.....	72
Capítulo V Conclusões	77
1. Considerações finais.....	78
2. Implicações da investigação para a prática profissional futura	79
Referências bibliográficas	80
Apêndices	87
Apêndice 1 - Grelha de Registo do envolvimento	88
Apêndice 2 – Guião de entrevista realizada às crianças.....	89
Apêndice 4 – Análise da entrevista realizada ao M	91
Apêndice 5 – Análise da entrevista realizada à L	91
Apêndice 6 – Análise da entrevista realizada ao A.....	92
Apêndice 7- Análise da entrevista à educadora cooperante.....	93
Anexos.....	95

Índice de Figuras

Figura 1 - Plano de investigação	22
Figura 2 - Calendarização do plano de investigação	24
Figura 3 - Tipologia da instituição	25
Figura 4 - Equipa da instituição	26
Figura 5 - Planta da sala	27
Figura 6 - Área da Linguagem Oral e Escrita	28
Figura 7 - Área de faz - de - conta.....	28

Figura 8 - Área das ciências e da matemática	28
Figura 9 - Área dos jogos	29
Figura 10 - Área da expressão plástica.....	29
Figura 11 - Área polivalente.....	29
Figura 12 - Área da biblioteca	30
Figura 13 - Mapa de presenças.....	30
Figura 14 - Plano do dia	31
Figura 15 - Mapa de tarefas.....	31
Figura 16 - Diário	31
Figura 17 - Mapa de rotinas	33
Figura 18 - Distribuição das crianças por idade e género	35
Figura 19 - Distribuição dos irmãos por criança	37
Figura 20 - Idade dos pais	37
Figura 21 - Habilitações literárias dos pais	38
Figura 22 - Teia do plano de ação	43
Figura 23 - Calendarização do plano de ação.....	45
Figura 24 - Leitura da história "A lagarta muito comilona"	49
Figura 25 - Níveis de envolvimento	51
Figura 26 - Associação dos frutos á quantidade	52
Figura 27 - Conhecimento dos frutos	53
Figura 28 - Níveis de envolvimento	54
Figura 29 - Saudável e não saudável	55
Figura 30 - Níveis de envolvimento	57
Figura 31 - Gráfica fruta preferida	58
Figura 32 - Níveis de envolvimento	59

Capítulo I

Introdução

1. Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório final integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O estudo que se apresenta é referente à intervenção pedagógica desenvolvida no contexto de jardim-de-infância, numa instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos, com um grupo de crianças de três anos de idade.

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar o meu percurso de aprendizagem desenvolvido entre outubro e janeiro do ano letivo 2024/2025. A seleção do tema surgiu do interesse partilhado pelas crianças e pela educadora cooperante, motivado pela leitura da obra *“A Lagarta Muito Comilona”* e por diferentes experiências vividas no contexto educativo, as quais serão descritas e analisadas ao longo do estudo.

Em relação à necessidade pedagógica observada durante o estágio, principalmente durante a hora da refeição, constatou-se a dificuldade das crianças no que se refere à alimentação na instituição. Em conversa com a educadora cooperante, o grupo já tinha dado início ao tema da alimentação, de uma forma breve, ainda antes do início desta investigação, em que o grupo começou por trabalhar os frutos da época com pequenas observações e daí surgiu a ideia de fazerem uma salada de fruta. Com isto, deu-se a continuidade ao projeto da alimentação.

Foi então que propus uma investigação à qual subjaz um projeto relativo à alimentação saudável, sendo que o principal objetivo desta investigação consiste em responder de forma fundamentada e detalhada à seguinte questão “Como envolver ativamente um grupo de crianças da educação pré-escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis?”. Tendo como referência a questão enunciada, foram definidos os seguintes objetivos: Identificar os conhecimentos das crianças relativamente aos alimentos; identificar as noções de cada criança no que respeita ao que é saudável e não saudável; promover hábitos saudáveis através do conhecimento dos alimentos e das experiências em contexto; envolver ativamente o grupo de crianças em atividades práticas e participativas relacionadas com a alimentação (observação, exploração, discussão, confeção, experiências em contexto educativo)

De forma a dar resposta ao plano de investigação, foi elaborado um plano de ação com várias tarefas destinadas a promover a aprendizagem das crianças face ao tema “Alimentação saudável”.

A presente investigação encontra-se estruturada em cinco capítulos. No Capítulo I, apresenta-se a introdução ao tema, bem como a sua contextualização, objetivos e metodologia adotada. O Capítulo II desenvolve o enquadramento teórico, com base na revisão da literatura sobre alimentação saudável em contexto pré-escolar. O Capítulo III descreve a metodologia da investigação, o plano de ação, a caracterização do contexto e dos participantes. Capítulo IV a apresentação dos resultados obtidos, terminando assim, com o Capítulo V que apresenta as conclusões e sugestões para futuras práticas educativas.

Capítulo II

Enquadramento

Teórico

1. Introdução

Neste capítulo, é apresentado o Enquadramento Teórico que fundamenta o tema do presente Relatório Final (RF). Primeiramente, procede-se a uma breve reflexão sobre o percurso da Educação Pré-Escolar em Portugal. Em seguida, é feita uma abordagem às áreas de conteúdo, com maior ênfase na Área do Conhecimento do Mundo, uma vez que esta foi a que mais se destacou ao longo da investigação. Posteriormente, são aprofundadas as questões relacionadas com a alimentação saudável em idade pré-escolar, e com o papel da escola na sua promoção.

Assim, os principais conceitos, teorias e estudos que sustentam o presente plano de investigação centram-se na alimentação, na distinção entre uma alimentação saudável e uma alimentação não saudável, bem como na importância desta para o crescimento e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

A alimentação é um fator fundamental nos primeiros anos de vida, exigindo cuidados muito específicos (Lopes, C. 2010-2013). A seleção de alimentos diversificados, do ponto de vista da qualidade nutricional e da higiene, é determinante para a saúde das crianças. Durante o período pré-escolar, é especialmente importante garantir a variedade, qualidade e segurança dos alimentos ingeridos. É também nesta fase que a criança começa a formar hábitos alimentares, sendo comum o consumo excessivo de doces e gorduras e o consumo insuficiente de frutas e legumes (Nunes & Breda, 2001).

A escola desempenha um papel central na promoção de uma alimentação saudável, através da implementação de estratégias de intervenção que contribuem para prevenir desequilíbrios e perturbações alimentares. Embora a família constitua a base inicial da educação alimentar da criança, é na escola que esta tem a oportunidade de desenvolver, reforçar e aplicar os princípios de uma alimentação equilibrada- (Araújo, 2012).

A promoção de uma alimentação saudável na infância é amplamente reconhecida como essencial para a formação de hábitos duradouros que influenciam a saúde e o bem-estar ao longo de toda a vida. Segundo Ribeiro (2015), as crianças em idade pré-escolar encontram-se particularmente suscetíveis à influência dos seus contextos de socialização – nomeadamente a família e a escola – que moldam as suas preferências alimentares e perceções sobre nutrição. Assim, intervenções educativas precoces revelam-se eficazes na promoção de comportamentos alimentares positivos, contribuindo para a prevenção da obesidade, de deficiências nutricionais e de doenças crónicas na vida adulta (Pereira et al.2018).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), a infância constitui uma janela de oportunidade privilegiada para a construção de hábitos alimentares equilibrados. A organização destaca a importância de intervenções que articulem ações educativas, políticas públicas e estratégias pedagógicas específicas no contexto escolar, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas com o conhecimento, atitudes e capacidades para escolhas alimentares conscientes e responsáveis.

No âmbito da educação pré-escolar, a escola deve ser entendida como um espaço de aprendizagem não apenas teórica, mas também prática e experiencial. Barracho (2018) defende que a escola deve proporcionar às crianças oportunidades de explorar e refletir sobre os alimentos, através da dinamização de atividades pedagógicas diversificadas, tais como contos, jogos, oficinas de culinária e experiências sensoriais.

2. A Educação Pré-Escolar em Portugal

Considerando a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro), consagrou os objetivos pedagógicos que esta etapa deve desenvolver nas crianças. Deste modo, cabe à Educação Pré-Escolar o desenvolvimento pessoal e social da criança, numa perspetiva de educação para a cidadania, formando cidadãos conscientes e solidários e criando oportunidades que permitem a inclusão na sociedade. Numa perspetiva de educação ao longo da vida, em que os sujeitos se encontram em constante evolução, é necessário que as crianças na Educação Pré-Escolar aprendam a aprender, criando-se oportunidades na sua entrada no 1º ciclo, criando-se igualmente uma estratégia de sucesso educativo (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Conforme a compreensão de Formosinho (1997), a educação pré-escolar é vista como um serviço fundamental tanto para as crianças quanto para as famílias, caracterizado por uma importante componente social e ocupa a primeira etapa do sistema de Educação Básica.

A Educação Pré-escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei nº5/97, 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. É relevante considerar o processo como um resultado de uma interação dinâmica entre o adulto e a criança, onde a criança aprende, descobre e cria. O papel do adulto é orientar segundo o ritmo, as necessidades e os interesses das crianças,

promovendo o desenvolvimento das capacidades de socialização, expressão e comunicação das mesmas.

A Educação Pré-Escolar deve encarar a criança como sujeito do processo educativo, permitindo que esta construa o seu próprio conhecimento de forma lúdica e adequada ao seu desenvolvimento, recorrendo a estratégias e materiais familiares e a situações concretas e próximas do seu quotidiano, conforme Bravo (2010).

Em 1997 surgiram as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), onde a grande preocupação era sublinhar a educação pré-escolar como espaço de ensino e aprendizagem, assim como a necessidade de existir uma planificação prévia do trabalho, clarificando a sua intencionalidade educativa.

A implementação das OCEPE (1997) surge devido a uma inexistência de uma organização pedagógica explícita, sendo da responsabilidade de cada educadora determinar a orientação da sua prática. Antes da publicação das OCEPE, não existia um documento orientador de carácter nacional que estruturasse e unificasse a prática pedagógica na educação pré-escolar. Assim, cabia a cada educadora definir a orientação do seu trabalho, com base nas suas conceções, na formação inicial e nas orientações específicas das instituições onde exercia funções, o que resultava numa diversidade significativa de métodos e práticas educativas.

As OCEPE constituem-se como um instrumento fundamental para orientar os educadores nas suas práticas do dia a dia, promovendo uma visão mais humanista da educação pré-escolar. Inserem-se num contexto de construção coletiva de saberes, valorizando os caminhos através dos quais as crianças aprendem a aprender. Ao mesmo tempo, criam oportunidades para que cada criança possa descobrir e desenvolver o melhor de si, tal como propõe Lemos (2017) ao lembrar-nos que a educação deve ajudar cada ser humano a crescer de forma plena e significativa, respeitando a sua individualidade e os seus ritmos. Em 2016, são publicadas novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Depois do grande debate nacional que as antecedeu, à semelhança do que já se tinha verificado em 1997, estas vieram definir uma linha de continuidade, clarificando os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância (considerando todas as crianças dos 0 aos 6 anos de idade), assim como a preocupação com a articulação com a escola, salvaguardando as características específicas da educação pré-escolar.

A organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e

Transições. As Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar são estruturadas em três grandes áreas: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, e Conhecimento do Mundo. Estas áreas visam o desenvolvimento global da criança, abrangendo aspetos como a construção da identidade, a exploração do mundo e a comunicação através de diversas formas de expressão. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), as Áreas de Conteúdo podem ser entendidas como eixos fundamentais da educação pré-escolar. Estas organizam o processo de desenvolvimento da criança em três grandes áreas, que se articulam entre si e devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, favorecendo um desenvolvimento pleno e equilibrado.

A primeira área, designada Formação Pessoal e Social, centra-se no desenvolvimento da identidade, da autoestima, da autonomia e da independência da criança. As atividades propostas visam favorecer a interação social, a cooperação, a capacidade de resolver conflitos e a construção de regras e valores que orientem comportamentos responsáveis. Esta área abrange ainda a promoção de hábitos de vida saudáveis, bem como a sensibilização para a importância da segurança, do bem-estar e da convivência em grupo. A segunda área, correspondente à Expressão e Comunicação, inclui diversas formas de linguagem e expressão, entre as quais a educação física, a educação artística (que integra a expressão plástica, a música, a dança e o teatro), a linguagem oral e escrita, e a matemática. Através da educação física, a criança desenvolve o movimento, a coordenação motora e a consciência corporal. A educação artística proporciona momentos de expressão criativa, estimulando a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de comunicar emoções. A linguagem oral e escrita favorece o desenvolvimento das competências comunicativas, o gosto pela linguagem e a capacidade de se expressar com clareza. A matemática é introduzida de forma lúdica e contextualizada, promovendo o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a familiarização com noções de quantidade, forma, medida e espaço.

A terceira área, denominada Conhecimento do Mundo, visa estimular a curiosidade da criança e a sua vontade de compreender o meio que a rodeia. São explorados temas das ciências naturais e sociais, que permitem o desenvolvimento do pensamento científico, da capacidade de observação e da descoberta. Esta área articula-se ainda com questões do quotidiano, abordando aspetos relacionados com a saúde, a segurança, o ambiente e a sustentabilidade, incentivando atitudes de responsabilidade e respeito pelo mundo natural e social.

Importa reforçar que estas três áreas não devem ser entendidas como compartimentos estanques, mas como dimensões interdependentes do desenvolvimento infantil. A abordagem educativa deve, por isso, ser holística, respeitando o ritmo e os interesses da criança, proporcionando experiências significativas e promotoras de aprendizagens diversificadas.

2.1. Área do Conhecimento do Mundo

Aprofundando um pouco mais sobre a Área do Conhecimento do Mundo, visto que foi a que teve mais foco na investigação, esta apoia-se na curiosidade natural da criança, pois é a partir do mundo que a rodeia que ela aprende, se desenvolve e encontra respostas às suas dúvidas. O desejo de saber e de compreender o porquê das coisas é fundamentado e alargado na educação pré-escolar, proporcionando às crianças oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece e contactarem com novas situações para que possam descobrir, investigar, questionar e explorar o mundo, sendo encorajadas a construir teorias e conhecimentos sobre o mundo que a rodeia (Silva et al, 2016).

As crianças compreendem o mundo que as rodeia ao interagirem, brincarem, explorarem os espaços, objetos e materiais. Durante estas explorações, as crianças vão-se apercebendo da interdependência entre as pessoas e destas com o ambiente, e assim compreendem o seu papel no mundo e como as suas ações provocam mudanças no mundo (Silva et al., 2016). A finalidade essencial da Área do Conhecimento do Mundo é lançar bases da estruturação do pensamento científico às crianças, sendo posteriormente alargado e aprofundado, havendo uma preocupação e rigor ao nível dos processos desenvolvidos e dos conceitos apresentados. Deve-se construir uma pesquisa centrada na observação, experimentação, descoberta de uma perspetiva crítica e na partilha do saber (Silva et al., 2016).

A introdução à metodologia das ciências parte dos interesses das crianças e dos seus conhecimentos. O educador deve fomentar a curiosidade e a apetência para saber mais. A interrogação sobre a realidade, a definição do problema, para determinar o que se quer saber e procurar a solução, constitui a base da metodologia científica (Silva et al., 2016).

2.2. A Alimentação Saudável

A alimentação saudável e adequada é essencial para que o crescimento, desenvolvimento e funcionamento do organismo humano ocorra de forma apropriada e saudável. O consumo de alimentos quer a nível de quantidade, quer a nível de qualidade, têm um papel de elevada importância para evitar a ocorrência de carências e excesso dos alimentares e assim melhorar o estado de saúde (DGS & DGE, 2021).

De acordo com a Direção Geral da Saúde (DGS) e com a Direção Geral de Educação (DGE) (2021), a Roda dos Alimentos é um instrumento de Educação Alimentar destinado à comunidade em geral e que ajuda a escolher e a combinar os alimentos que deverão estar incluídos num dia alimentar saudável. O seu formato em forma de roda pode ser facilmente identificado e associado a um prato vulgarmente utilizado, não hierarquizando os alimentos. Constituição da Roda dos Alimentos A Roda dos Alimentos é constituída por 7 grupos de alimentos, mais a água, agrupados de acordo com as suas semelhanças e características nutricionais. A Roda dos alimentos estabelece ainda as porções diárias recomendadas e equivalentes entre os alimentos do mesmo grupo. Este guia alimentar está assente em três regras fundamentais para a aquisição de uma alimentação saudável. Assim, a alimentação deverá ser: Completa (ingerir ao longo do dia alimentos de todos os grupos); Variada (variar os alimentos dentro de cada grupo ao longo do dia); Equilibrada (respeitar as porções diárias recomendadas e os equivalentes) (DGS & DGE, 2021).

As porções dos grupos da Roda dos Alimentos são estabelecidas de acordo com as necessidades individuais de cada indivíduo, dependendo de vários fatores como o sexo, a idade, estado fisiológico, atividade física, entre outros. No centro está presente a água, que deve ser consumida diariamente e dever-se-á ingerir entre 1,5 a 3L As porções inferiores são as adequadas para crianças dos 1 aos 3 anos de idade e as porções superiores para homens fisicamente ativos e rapazes adolescentes, visto apresentarem necessidades energéticas superiores; e as porções médias são os adequados à restante população, correspondendo a um plano alimentar que fornecerá 2200Kcal (DGS & DGE, 2021).

A água desempenha um papel fundamental no nosso organismo. Não podemos esquecer que mais de 50% do corpo humano é água, pelo que dever-se-á ter sempre em atenção a ingestão adequada de água. Na Roda dos Alimentos a água encontra-se no centro, não só pela sua importância para o homem, mas também porque a água é parte constituinte de todos os alimentos. Assim sendo as necessidades de água variam de acordo com vários

fatores, como a temperatura ambiente, condições climáticas, alimentação e atividade física (DGS & DGE, 2021).

Os alimentos pertencentes ao grupo dos Cereais Derivados e Tubérculos deverão fornecer cerca de 28% do total energético diário, o que corresponde a uma ingestão de 4 a 11 porções por dia. Estes alimentos estão reunidos neste grupo, visto terem como característica principal a riqueza em hidratos de carbono complexos (DGS & DGE, 2021). Os cereais integrais são constituídos por um elevado teor de fibra, especialmente fibra insolúvel, a qual apresenta várias funções importantes no organismo, particularmente a nível do trato gastrointestinal. Fazem parte deste grupo alimentos como: arroz, massa, batata, pão, aveia, milho, trigo, centeio, entre outros (DGS & DGE, 2021).

Os hortícolas são os alimentos que têm como principal função fornecer ao organismo boas quantidades de vitaminas, minerais, água e fibra solúvel. É o segundo maior grupo de alimentos presente na Roda, devendo contribuir para o dia alimentar com cerca de 23%, correspondendo a 3 a 5 porções diárias. Fazem parte deste grupo, alimentos como: abóbora, cenoura, alface, brócolos, alho-francês, couve coração, couve lombarda, couve-galega, tomate, cebola, alho, entre outros (DGS & DGE, 2021).

O grupo da fruta deverá contribuir para o dia alimentar com cerca de 20%, ou seja, devem ser ingeridas entre 3 a 5 porções de fruta diariamente. São também fontes importantes de antioxidantes, os quais têm como principal função a prevenção de vários tipos de cancro, e do envelhecimento celular, prevenção da ação de radicais livres e das doenças cardiovasculares. Fazem parte deste grupo, alimentos como: maçã, pêra, banana, laranja, tangerina, kiwi, mirtilo, morangos, cerejas, pêssigo, ananás, melão, melancia, etc (DGS & DGE, 2021).

Os alimentos pertencentes ao grupo dos lacticínios e derivados (com a exceção das natas e manteiga) deverão fornecer cerca de 18% ao dia alimentar, ou seja 2 a 3 porções. Estes alimentos são excelentes fontes de proteínas de alto valor biológico, cálcio, zinco, fósforo, magnésio, vitaminas do complexo B, vitamina D e vitamina A. Fazem parte deste grupo: leite, iogurte, leites fermentados, queijo e requeijão (DGS & DGE, 2021).

O grupo da carne, pescado e ovos deverá fornecer ao dia alimentar cerca de 1,5 a 4,5 porções. Não fornecem hidratos de carbono, sendo constituídos essencialmente por proteína de alto valor biológico e gordura, principalmente. São excelentes fontes de vitaminas do complexo B, ferro, zinco, fósforo e vitamina D. Fazem parte deste grupo: carne, ovos, peixe e pescado (marisco, moluscos, etc.) (DGS & DGE, 2021).

As leguminosas devem fornecer ao dia alimentar cerca de 4%, correspondendo a 1 a 2 porções destes alimentos por dia. São boas fontes de hidratos de carbono, proteína de médio valor biológico, apresentando alguns défices em aminoácidos essenciais, vitamina B1, vitaminas B2, ferro e cálcio, e fibras insolúveis. Fazem parte deste grupo: ervilhas, grão-de-bico, soja, feijão, lentilhas, etc (DGS & DGE, 2021).

Por fim, temos o grupo das gorduras e óleos deverá fornecer apenas cerca de 2% do dia alimentar, isto é, 1 a 3 porções diárias. São fontes de lípidos (principalmente saturados no caso das gorduras de origem animal – manteiga, banha e nata; ou insaturados, no caso das gorduras de origem vegetal – azeite, óleo alimentar, cremes vegetais para barrar), colesterol (no caso das gorduras de origem animal) e vitaminas lipossolúveis, tais como a vitamina A e a vitamina E. Fazem parte deste grupo: azeite, óleo alimentar, nata, margarina, manteiga, banha, etc (DGS & DGE, 2021).

A alimentação saudável e adequada é essencial para garantir o crescimento harmonioso, o desenvolvimento integral e o bom funcionamento do organismo humano, sendo particularmente determinante durante a infância. Nesta fase da vida, em que se moldam comportamentos e preferências, a alimentação assume um papel estruturante na promoção da saúde e na prevenção de doenças crónicas. A ingestão equilibrada de alimentos — tanto em quantidade como em qualidade — é decisiva para evitar carências ou excessos, assegurando o bem-estar físico e emocional da criança (DGS, 2019).

A Direção-Geral da Saúde (2019), reforça que os primeiros anos de vida constituem uma janela crítica para o estabelecimento de hábitos alimentares saudáveis. Os comportamentos adquiridos nesta fase tendem a manter-se ao longo da vida, pelo que é indispensável garantir não só a qualidade nutricional da alimentação, mas também o envolvimento afetivo e educativo no momento da refeição. Comer deve ser, além de um ato biológico, uma experiência social e emocionalmente positiva, promotora de autonomia e de ligação entre pares e cuidadores.

A Roda dos Alimentos, ferramenta de referência em educação alimentar, organiza os alimentos em sete grupos (mais a água), orientando sobre a proporção e variedade desejadas ao longo do dia. Apesar de ter sido inicialmente concebida para a população adulta, os seus princípios — variedade, equilíbrio e completude — aplicam-se igualmente à infância, com as devidas adaptações às necessidades energéticas e fisiológicas da criança. Deve respeitar-se a proporcionalidade entre os grupos, privilegiando os de maior dimensão

(cereais, hortícolas e fruta) e consumindo com moderação os de menor dimensão (gorduras, carne e derivados) (DGS, 2019).

A oferta alimentar deve respeitar os ritmos de crescimento da criança, que ocorrem de forma irregular e faseada. Assim, é natural que o apetite varie de dia para dia, e é fundamental que os adultos saibam escutar os sinais de fome e saciedade, sem forçar nem premiar com alimentos menos saudáveis. Neste processo, destaca-se o papel da escola, enquanto espaço educativo e socializante. A escola deve ser um ambiente onde a alimentação é ensinada, vivida e partilhada — desde a seleção dos alimentos até ao saber-estar à mesa (DGS, 2019).

De acordo com o *Guia para Lanches Escolares Saudáveis* (DGS & DGE, 2021), os lanches são momentos-chave na alimentação infantil, representando até 25% da ingestão energética diária. Recomenda-se que incluam alimentos de alto valor nutricional como fruta fresca, cereais integrais e laticínios, evitando produtos ultraprocessados, como bolachas, refrigerantes e “pães doces”. Importa ainda educar os cuidadores e educadores para que os lanches preparados em casa ou fornecidos na escola sejam coerentes com as orientações nutricionais.

A educação alimentar deve ser experiencial, próxima e respeitadora da individualidade de cada criança. A aceitação de novos alimentos exige persistência, podendo ser necessárias entre 10 a 15 exposições para que a criança aceite um sabor novo. Assim, criar um ambiente calmo, sem pressões, onde a criança participa — seja escolhendo alimentos, ajudando a preparar a refeição ou aprendendo sobre a sua origem — contribui para a valorização do momento da refeição e facilita a aprendizagem de hábitos saudáveis (DGS & DGE, 2021).

A promoção de uma alimentação saudável também passa pela coerência entre casa e escola. Os pais e encarregados de educação são os primeiros modelos alimentares e partilham com os educadores a responsabilidade de criar rotinas saudáveis. A articulação entre ambos é essencial para que a criança receba mensagens consistentes, reforçando aprendizagens e atitudes positivas relacionadas com a alimentação (DGS & DGE, 2021).

Em suma, alimentar uma criança vai muito além do simples ato de oferecer comida. É proporcionar um ambiente rico em afeto, conhecimento e exemplo, onde a criança possa desenvolver uma relação positiva com os alimentos, com o seu corpo e com os outros. Promover hábitos alimentares saudáveis na educação pré-escolar é um investimento consciente e coletivo numa infância mais feliz e num futuro mais saudável.

2.2.1 A Alimentação em Idade Pré-Escolar

A fase escolar representa um período crucial no desenvolvimento da criança, em que ela está inserida em diversos contextos — como a família, a escola e a comunidade — que favorecem a aquisição de novas competências e aprendizagens. O comportamento da criança é moldado principalmente por meio de reforços verbais e não verbais, modelagem e identificação com outras pessoas, incluindo familiares e colegas (Sousa, 2009).

O desenvolvimento da criança baseia-se no aumento do controlo emocional, no reconhecimento dos papéis sociais e na aquisição de habilidades que possibilitam a convivência harmoniosa com seus pares. Ao reconhecer seus limites e sensibilizar-se às exigências dos adultos, a criança começa a autorregular seus próprios comportamentos (Sousa, 2009). Na faixa etária entre 6 e 10 anos, observa-se uma forte motivação para frequentar a escola, ampliação dos horizontes intelectuais, maior interesse pelo grupo de pares, início da autonomia em relação aos pais, aumento da resiliência e fortalecimento da autoidentificação (Sousa, 2009).

Segundo Piaget (1999), crianças em idade escolar desenvolvem a capacidade de aplicar operações lógicas, coerentes e concretas, realizando ações mentais que vão além da simples percepção.

A aquisição de práticas alimentares saudáveis durante a infância é fundamental para a saúde das crianças e, posteriormente, para a saúde adulta. A Direção Geral de Saúde (DGS, 2024) destaca que a alimentação deve assegurar a sobrevivência, fornecer energia e nutrientes essenciais ao bom funcionamento do organismo, contribuir para a manutenção da saúde física e mental, e desempenhar um papel fundamental na prevenção de doenças como obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes e certos tipos de câncer. Além disso, a alimentação adequada é fundamental para o crescimento e desenvolvimento normais das crianças e adolescentes. Na fase escolar, assim como em outras etapas do desenvolvimento, o consumo alimentar deve ser adequado às necessidades específicas, contemplando os diferentes grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas (Sousa, 2009).

Complementando este enfoque, a alimentação saudável na infância, especialmente na faixa etária dos 0 aos 6 anos, tem sido alvo de crescente atenção por parte das autoridades de saúde e educação em Portugal. Documentos como *Alimentação Saudável dos 0 aos 6 anos* (DGS, 2019) e o *Guia para Lanches Escolares Saudáveis* (DGS & DGE, 2021) fornecem referências essenciais para compreender os princípios, recomendações e desafios

relacionados à promoção de hábitos alimentares saudáveis nesta fase inicial do desenvolvimento.

Segundo a DGS (2019), os primeiros anos de vida representam uma janela crítica para a consolidação de padrões alimentares que tendem a manter-se ao longo da vida. Por isso, garantir uma alimentação completa, variada e equilibrada desde a infância é essencial não apenas para o crescimento e desenvolvimento físico, mas também para a prevenção de doenças crônicas como obesidade, diabetes e hipertensão em idade adulta. Além disso, a alimentação deve ser entendida como uma prática educativa e afetiva, que proporciona experiências positivas respeitando os ritmos individuais e promovendo a autonomia da criança.

Entre os instrumentos educativos mais relevantes destaca-se a Roda dos Alimentos, que organiza os alimentos em sete grupos (mais a água), estabelecendo proporções diárias recomendadas de forma visual e acessível. A sua aplicação em contexto pré-escolar permite às crianças explorar, de forma lúdica, conceitos como variedade, equilíbrio e saúde, configurando um recurso didático eficaz na educação alimentar (DGS, 2019).

O *Guia para Lanches Escolares Saudáveis* (DGS & DGE, 2021) reforça esta visão ao apontar os lanches como momentos estratégicos para reforçar comportamentos alimentares saudáveis, podendo representar até 25% da ingestão energética diária da criança. O guia recomenda a inclusão regular de alimentos como fruta fresca, cereais pouco refinados e laticínios, desaconselhando o consumo de produtos ultraprocessados, frequentemente ricos em açúcar, sal e gordura. Estas orientações também visam combater a crescente influência da publicidade alimentar dirigida às crianças, que estimula escolhas alimentares menos saudáveis, especialmente nas proximidades das escolas.

A análise destes documentos evidencia aspetos positivos, como a valorização da alimentação como um processo educativo e social, a importância da interação entre escola, família e comunidade educativa para o sucesso das estratégias promotoras de saúde, a disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis e práticos, e a promoção de ambientes alimentares positivos onde a criança possa experimentar, recusar e aprender sem imposições. Por outro lado, identificam-se desafios como a elevada exposição a alimentos ultraprocessados, a influência da publicidade alimentar, a inconsistência entre práticas escolares e familiares, a oferta de porções inadequadas e o impacto da pandemia de COVID-19 nas rotinas alimentares e atividade física, contribuindo para o aumento de peso infantil.

No que respeita à compreensão do desenvolvimento como um processo contextualizado, Bronfenbrenner (Assis et al., 2021) propõe a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, que entende o crescimento da criança como resultado da interação entre múltiplos sistemas ambientais. A qualidade das relações e as transições entre esses sistemas influenciam diretamente o percurso do desenvolvimento, que é marcado por processos dinâmicos de mudança e continuidade ao longo do ciclo vital.

Embora a criança interaja com pessoas e objetos desde o nascimento, seus primeiros vínculos são principalmente com o ambiente familiar. A ampliação dessas relações ocorre com a entrada na instituição de educação infantil, quando novas pessoas e situações passam a fazer parte da vida da criança e da sua família (Bhering & Sarkis, 2009).

Bronfenbrenner identificou cinco sistemas interligados que influenciam o desenvolvimento, organizados do mais próximo ao mais distante da criança:

- **Microsistema:** ambiente imediato da criança (família, escola, grupo de pares), onde a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto são fundamentais (Benetti et al., 2013).
- **Mesosistema:** inter-relações entre os microsistemas, como a ligação entre família e escola.
- **Exossistema:** contextos que afetam a criança indiretamente, como o local de trabalho dos pais, influenciando a disponibilidade emocional destes para interagir com a criança (Poletto & Koller, 2008).
- **Macrossistema:** envolve valores culturais, condições econômicas, recursos e estruturas sociais que impactam as oportunidades das famílias (Souza et al., 2020).

A interação dinâmica entre estes sistemas reforça a importância de ambientes equilibrados e relações saudáveis para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a promoção de hábitos alimentares adequados que contribuem para o seu crescimento, saúde e bem-estar ao longo da vida.

2.2.2 O papel da escola na promoção de uma Alimentação Saudável

A escola é o local onde as crianças passam mais tempo durante o dia, pelo que a educação alimentar deve ser constantemente trabalhada, tanto na teoria como na prática. Segundo Nogueira (2012), a escola assume um papel essencial na promoção da saúde, sendo um espaço privilegiado para a construção de valores, hábitos e estilos de vida, incluindo os

relacionados com a alimentação. Posto isto e segundo a mesma autora, a promoção para uma alimentação saudável no espaço escolar pressupõe ações de incentivo e de apoio à adoção de hábitos e práticas alimentares saudáveis. De acordo com Ribeiro (2015), é essencial que os professores e educadores entendam a relevância da alimentação saudável para os alunos e reconheçam a função das escolas na promoção de hábitos alimentares, de forma a fomentar mudanças positivas nas percepções e comportamentos alimentares.

Segundo Santos (2005), nessa faixa etária é mais simples influenciar as crianças para que desenvolvam hábitos alimentares saudáveis a longo prazo, dado o seu elevado grau de adaptação a novas rotinas. Assim, Ribeiro (2015), salienta que o educador deve estar preparado para participar ativamente no processo de mudança comportamental. Por sua vez, Nunes e Breda (2001) enfatizam que a escola, especialmente o jardim de infância, oferece um ambiente estruturado para a educação alimentar, complementando a influência da família. Em situações onde a família apresenta dificuldades funcionais ou carências económicas significativas, a escola assume frequentemente o papel principal na transmissão de princípios e práticas alimentares saudáveis, bem como no apoio às necessidades nutricionais das crianças.

É fundamental reconhecer o papel da escola na formação de hábitos alimentares, não apenas pelo que é transmitido diretamente em sala de atividades, mas também pela influência exercida pelos pares, educadores, assistentes operacionais e todo o contexto escolar (Santos, 2005). Neste processo, o papel do educador assume especial relevância, uma vez que é ele quem planeia e media situações pedagógicas que promovem aprendizagens significativas. Assim, cabe-lhe criar experiências diversificadas que sensibilizem as crianças para a importância da alimentação saudável, como por exemplo: a exploração de histórias e jogos sobre alimentos, a dinamização de atividades culinárias simples, a utilização de canções e lengalengas, a realização de projetos de grupo sobre a origem e os benefícios dos alimentos, bem como o envolvimento das famílias em iniciativas que reforcem os hábitos promovidos na sala.

Capítulo III

Metodologia

1. Introdução

O tema de investigação escolhido foi a alimentação saudável. A sua relevância no contexto da educação pré-escolar é amplamente reconhecida, como abordado no enquadramento teórico, sendo esta uma fase essencial para a construção de hábitos duradouros e para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo Ribeiro (2015), é nesta fase que as crianças aprendem mais sobre os alimentos e os hábitos alimentares do que em qualquer outra etapa da sua vida. Os hábitos alimentares aprendidos e o estilo de vida adquirido durante a sua infância, vão refletir-se nos futuros comportamentos alimentares das mesmas, podendo persistir até e durante à idade adulta (Ribeiro, 2015).

A escolha deste tema emergiu do interesse conjunto das crianças e da educadora cooperante, a partir da leitura da história "A Lagarta Muito Comilona", e de situações vivenciadas em contexto educativo. A observação direta permitiu identificar comportamentos de resistência à alimentação e atitudes negativas perante determinados alimentos. Estas experiências desencadearam o desejo de envolver ativamente o grupo num projeto sobre alimentação saudável.

A descoberta através das vivências, justifica-se pelo modelo pedagógico seguido na instituição onde decorreu a investigação: o Movimento de Escola Moderna (MEM); em que todas as atividades/trabalhos provêm dos interesses das crianças.

2. Opções Metodológicas

Nesta investigação foi adotado um paradigma participativo, desenvolvido a partir de uma metodologia de investigação sobre a própria prática, dado que a aluna-investigadora procurou analisar a sua intervenção pedagógica, identificando dificuldades e explorando possíveis soluções.

Com o intuito de responder à questão de investigação e alcançar os objetivos definidos, a aluna-investigadora delineou um plano de ação de carácter flexível, que serviu de orientação ao longo de todo o processo investigativo.

Ao longo do processo investigativo e da observação em contexto, tornou-se evidente que este grupo de crianças apresenta diversos desafios no que respeita aos hábitos alimentares, tanto no ambiente escolar como no familiar. Na escola, em particular durante o momento do almoço, foi possível constatar que muitas crianças revelavam tristeza e encaravam a refeição como um castigo. Observou-se, ainda, que demoravam bastante tempo a ingerir a sopa,

separavam os alimentos que não estavam triturados e manifestavam resistência perante determinados alimentos, chegando mesmo, em alguns casos, a chorar por não quererem comer.

Estas dificuldades evidenciam a pertinência de desenvolver um projeto centrado na promoção de hábitos alimentares saudáveis, através de estratégias lúdicas e participativas que favoreçam o envolvimento ativo das crianças, transformando o momento da refeição numa experiência positiva, educativa e significativa.

Neste grupo temos a criança L, que almoça somente a alimentação que os pais lhe trazem de casa, simplesmente porque a L, não gosta da comida da escola. Inclusive a educadora cooperante já abordou esta questão junto dos pais da criança, pedindo-lhes que à semelhança da escola, funcionem como um exemplo nas suas ações e consciencializem a criança em questão, para os benefícios da alimentação saudável, no quão é importante a criança comer a comida da escola e não apenas a que ela quer.

Existe outra criança neste grupo o M, que a mãe todos os dias traz uma caixa de comida, para comer antes de ir almoçar. A questão desta situação é que os alimentos que vêm na caixa são batatas fritas, ovos, entre outras coisas que não são saudáveis para uma criança comer, entre a fruta a meio da manhã e o almoço, tendo em conta que o intervalo entre ambas é curto.

Depois de se ter identificado a problemática, e apresentado a revisão literária considerada relevante no enquadramento teórico, a presente parte pretende descrever e fundamentar a metodologia utilizada na investigação desenvolvida.

A escolha da metodologia a utilizar num trabalho de investigação educacional depende dos objetivos, do tipo de questões a que o estudo procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que o mesmo decorre (Tuckman, 2005).

A investigação foi desenvolvida com enfoque numa abordagem qualitativa, centrada na investigação sobre a própria prática. A metodologia adotada visou compreender as perceções, atitudes e envolvimento das crianças relativamente à alimentação, a partir de situações reais e do seu contexto educativo.

3.1. Investigação Sobre a Própria Prática

A presente investigação baseou-se numa intervenção pedagógica ao longo da Prática de Ensino Supervisionada III de Mestrado em Educação Pré-Escolar. O tema escolhido, tendo em conta os interesses das crianças e as dificuldades que apresentavam foi, “Alimentação

Saudável” é um tema fundamental que deve ser explorado desde cedo, especialmente em idade pré-escolar. A escolha deste tema tem como objetivo, apresentar conceitos sobre a alimentação de forma lúdica e interativa, promovendo não apenas o conhecimento sobre os alimentos saudáveis, mas também a importância de escolhas que impactam nossa saúde. De forma a dar resposta à questão de investigação e atingir os objetivos formulados para este estudo, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, seguindo uma abordagem de investigação sobre a própria prática.

Esta metodologia é desenvolvida segundo o paradigma de cariz qualitativo, que procura compreender o problema a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pelos sujeitos e dos significados atribuídos pelos próprios. Segundo Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se: pelo seu enfoque interpretativo e descritivo; a sua fonte direta é o ambiente natural; o investigador apresenta-se como o instrumento principal; os dados são de natureza descritiva e indutiva; e o plano é flexível e progressivo. Como salientam Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação é descritivo, interpretativo e flexível, permitindo captar os significados atribuídos pelas crianças às suas experiências alimentares. No entanto, Ponte (2002) refere que para se considerar uma investigação válida implica ter conhecimentos novos, deve ser trabalhada como uma metodologia rigorosa assumindo um papel de natureza metódica e sistemática e, para além disso, é necessário ser comunicada, com efeito de ser apreciada e avaliada.

De uma forma geral, o processo de investigação pode ser compreendido como envolvendo quatro momentos fundamentais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo; (ii) a recolha de informação que permita responder a esse problema; (iii) a análise e interpretação dos dados obtidos, de modo a tirar conclusões; e (iv) a comunicação e divulgação dos resultados.

3.2. Plano de investigação

É de referir que numa investigação qualitativa, o investigador traça um plano de trabalho flexível que tem como funcionalidade ser um guia condutor dos passos a seguir no decorrer da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Para a concretização da investigação foi delineado um Plano de Investigação que reflete todo o processo investigativo realizado. Neste plano consta o tema e a questão de investigação, bem como objetivos que orientaram toda a investigação e, ainda, as técnicas

de recolha de dados utilizadas e que permitiram recolher informações que, após a sua análise, foi possível responder às questões de investigação.

3.2.1. Descrição do Plano de Investigação

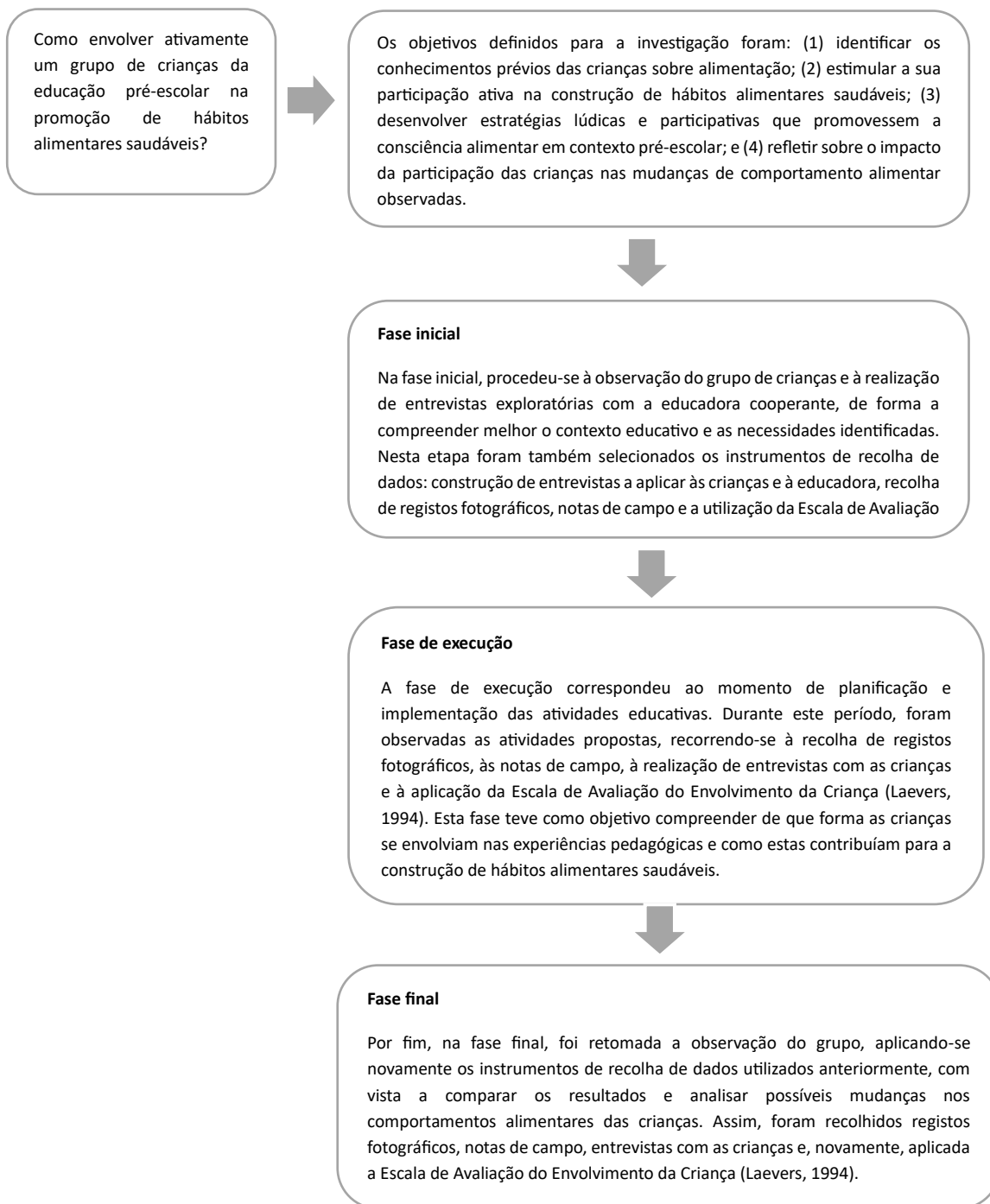


Figura 1 - Plano de investigação

O plano de investigação foi delineado para dar resposta à problemática sobre a alimentação, mais concretamente, o envolvimento de um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis, surgiu de várias observações realizadas ao longo da minha investigação no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada III. As etapas do projeto foram, numa primeira fase, a observação do grupo de crianças, onde percebi quais as necessidades do grupo, as suas dificuldades e o nível de envolvimento e aprendizagem de cada criança. Numa segunda fase, e já com algumas conversas com a educadora, percebi que o grupo tinha algumas dificuldades no que respeitava a alimentação, inclusive o grupo já tinha abordado a alimentação de uma forma breve, com pequenas observações dos frutos da época. Posto isto e ainda durante esta fase, surgiu por parte das crianças o interesse de trabalhar a alimentação.

Uma vez que se trata de uma investigação de carácter qualitativo, foi definida uma questão de investigação e os respetivos objetivos que guiaram o plano de intervenção pedagógica.

Questão de Investigação:

Como envolver ativamente um grupo de crianças da educação pré-escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis?

Com os seguintes objetivos:

- Identificar os conhecimentos prévios das crianças sobre alimentação.
- Estimular a participação ativa das crianças na construção de hábitos alimentares saudáveis.
- Desenvolver estratégias lúdicas e participativas que promovam a consciência alimentar em contexto pré-escolar.
- Refletir sobre o impacto da participação das crianças nas mudanças de comportamento alimentar observadas.

Após ser definida a questão e os seus objetivos, a investigação centrou-se em três fases: A fase inicial, que se centrou na observação do ambiente educativo e do grupo de crianças, uma conversa inicial com a educadora cooperante para perceber as dificuldades do grupo e tudo aquilo que já tinham trabalhado no início da investigação. Sendo que a instituição onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada III trabalha o MEM (Movimento de Escola Moderna), cada criança foi livre de fazer a sua escolha de participar ou não participar neste estudo, pois cada criança teve direito de ser escutada e ver as suas opiniões tidas em conta.

3.2.2. Calendarização do plano de investigação

	Fases da investigação	Outubro		Novembro				Dezembro			Janeiro					Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho
		21 a 24	28 a 31	4 a 7	11 a 14	18 a 21	25 a 28	2 a 5	9 a 12	16 a 19	6 a 9	13 a 16	20 a 23	27 a 30							
1ª Fase Formulação do problema	Observação participante																				
	Conversas com a Educadora Cooperante																				
	Seleção da problemática																				
	Revisão de Literatura																				
	Realização da 1ª entrevista às crianças																				
2ª Fase Recolha de elementos que respondam ao	Observação participante																				
	Planificação e implementação do Plano de Ação																				
	Realização da 2ª entrevista às crianças e entrevista à educadora																				
3ª Fase Análise da	Análise e interpretação dos dados recolhidos																				
4ª Fase Divulgação	Entrega de relatório																				

Figura 2 - Calendarização do plano de investigação

3.3. Caraterização do Contexto Institucional

A instituição onde foi desenvolvida a componente de estágio foi fundada em 1551, é uma instituição de assistência social, de fins filantrópicos e de utilidade pública que tem como principal missão servir bem a comunidade onde está inserida, procurando dar respostas eficazes e inclusivas a todos os cidadãos, sobretudo aos mais carenciados.

Na área da educação, a instituição criou o Departamento para a Infância, do qual dependem 8 estabelecimentos, as quais integram respostas sociais de Creche, de Pré-escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico / Centro de Atividades de Tempos Livres, com capacidade para acolher no total cerca de 1000 crianças, dos 4 meses aos 10 anos de idade.

Em 2018 a instituição teve obras de ampliação passando a contar com 4 salas de Creche e 4 salas de Pré-escolar, numa lotação máxima de 122 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, como se verifica na figura 3.

Resposta Social Creche				Educação Pré-Escolar			
4-12 meses	12-24 meses	12-24 meses	24-36 meses	3 anos	3 anos	3/4/5 anos	3/4/5 anos
10	14	14	18	20	-	23	23

Figura 3 - Tipologia da instituição

Este estabelecimento dispõe ainda de:

- 1 copa de leite;
- 3 casas de banho e sala de mudas de creche;
- 4 casas de banho de pré-escolar;
- 1 refeitório;
- 1 cozinha;
- 1 lavandaria;
- 1 sala de trabalho/reuniões;
- 1 gabinete de direção;
- 1 recreio;
- 1 biblioteca.

A Figura 4 demonstra que a equipa da instituição integra 31 elementos:

Corpo docente	Corpo não docente
1 Diretora Pedagógica 7 Educadoras de Infância 1 Professor de Expressão Motora /Educação Física 1 Professor de Música	9 Ajudantes de ação educativa 4 Trabalhadoras de serviços gerais 1 Cozinheira 2 Ajudantes de cozinha 1 Administrativa 1 Psicóloga (dá apoio a todos os estabelecimentos de infância da SCMC)

Figura 4 - Equipa da instituição

3.3.1. Caracterização do Ambiente Educativo

Em relação à organização do ambiente educativo, esta constitui a base do desenvolvimento curricular, pois a organização do grupo, bem como a disposição do espaço e dos materiais são determinantes para o que as crianças possam fazer, aprender e escolher. Zabalza (1998) destaca que o ambiente pode funcionar como um educador para crianças e adultos, desde que esteja devidamente organizado e equipado de forma adequada.

Para Forneiro (2018) o ambiente educativo deve ser acolhedor, de maneira que todos os intervenientes consigam interagir de uma forma positiva, de maneira a enriquecer ainda mais as situações de aprendizagem/desenvolvimento das crianças.

Silva et al. (2016) referem que o ambiente educativo, tanto na sala de jardim-de-infância como no estabelecimento educativo, oferece diversas formas de relações recíprocas. Destacam ainda o papel fundamental do educador na promoção dessas relações e na valorização das suas potencialidades, que contribuem para a educação das crianças e para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Forneiro (20018) afirma que o ambiente de aprendizagem por ser abrangente, é constituído por quatro dimensões, a dimensão espacial, a dimensão funcional, a dimensão temporal e a dimensão relacional.

Dimensão espacial

No que diz respeito à organização espacial, a sala encontra-se bem organizada, proporcionando atividades individuais, coletivas ou de pequenos grupos, procurando um ambiente facilitador à interação, tendo sido criadas regras de funcionamento da sala, onde todas as crianças participam e são corresponsáveis.

O espaço é qualificado por ser um ambiente acolhedor, saudável, envolvente e com muita segurança para as crianças, convidando assim à exploração e à aprendizagem pela ação. Silva et al. (2016) defendem que os espaços de educação pré-escolar podem variar, mas que o tipo de equipamento, os materiais disponíveis e a sua organização influenciam a forma como esses recursos são aproveitados para apoiar o desenvolvimento das aprendizagens. A forma como o espaço da sala está organizado reflete as intenções do educador e a dinâmica do grupo, pelo que é fundamental que o educador reflita sobre o seu papel, objetivos e utilização do espaço, para assim planear e justificar adequadamente essa organização.

A sala é ampla, com muita luz natural e encontra-se dividida em diferentes áreas de atividade, conforme ilustrado na figura 5:

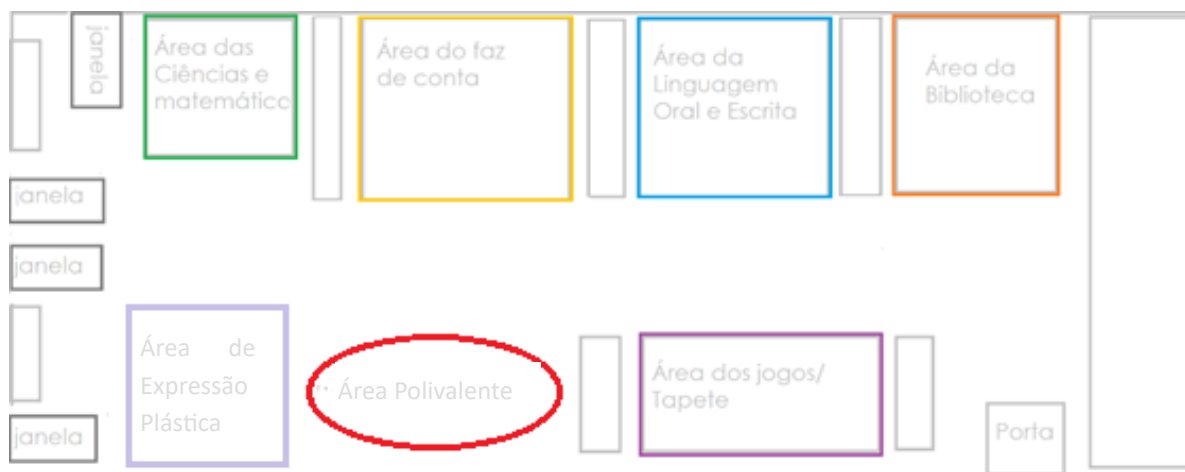


Figura 5 - Planta da sala

Área da linguagem oral e escrita (figura.6), que contempla o escritório, neste espaço temos à disposição materiais para escrita livre como folhas, canetas, lápis, letras magnéticas e de madeira, um teclado e um computador. Aqui também se encontram os cartões com os nomes das crianças;

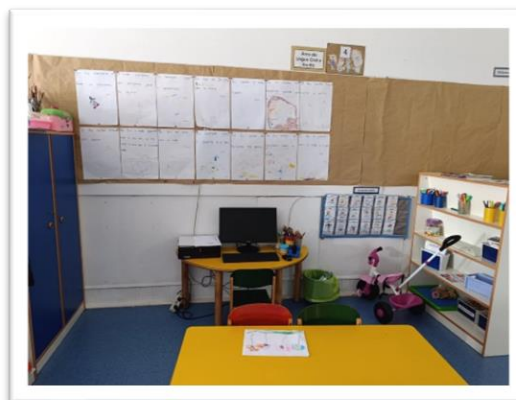


Figura 6 - Área da Linguagem Oral e Escrita

Área do faz-de-conta com uma cozinha e respectivos acessórios, camas, bebês, um baú com roupas de disfarce, acessório de médico e acessórios de cabeleireiro. Tal como podemos constatar na figura 7, é uma área pequena, mas é onde mais gostam de brincar ao faz de conta.

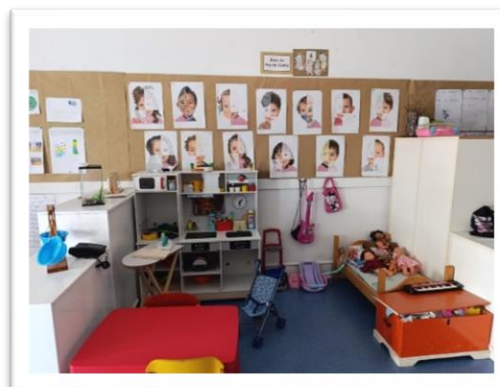


Figura 7 - Área de faz - de - conta

Área das ciências e da matemática (figura 8) com diferentes materiais naturais e científicos, tais como, jogos de encaixes, sequências, geoplano, dominós, tangram, blocos lógicos. Assim, podemos refletir melhor sobre a importância destes materiais e da realização de atividades experimentais, pois oferecem às crianças a possibilidade de conhecerem o mundo de uma forma mais rigorosa e aprofundada, mediante a utilização de diversos procedimentos e capacidades (observar, registrar, medir, comparar, contar, descrever e interpretar).



Figura 8 - Área das ciências e da matemática

Área dos jogos - esta área (figura 8) permite que a criança desenvolva competências como: a motricidade fina, a classificação e a seriação, o respeito pelo outro, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos. Aqui podemos encontrar: puzzles, lotos, dominós, encaixe, sequências lógicas, animais, legos. Post e Hohmann (2011) referem que esta área oferece às crianças um espaço e oportunidade para explorar e manipular blocos simples, lidar com formas básicas e começar a desenvolver a compreensão das relações espaciais.

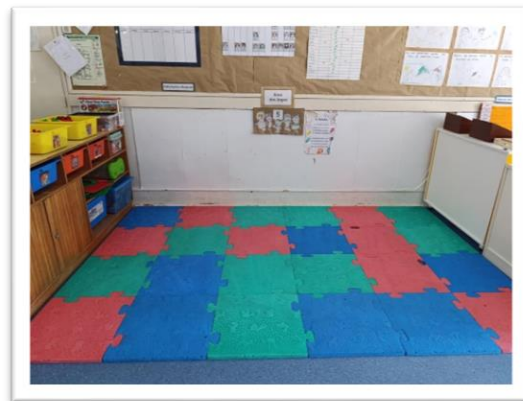


Figura 9 - Área dos jogos

Área da expressão plástica - esta área (figura 10) é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a sua criatividade, imaginação, expressão de emoções e desenvolvimento motor. Através de diferentes atividades, como pintura, desenho, colagens e modelagem, a criança aprende a comunicar e a compreender o mundo que a rodeia, além de desenvolver a sua autoestima e capacidade de socialização.



Figura 10 - Área da expressão plástica

Área polivalente - (figura 11) onde se organiza o trabalho através das reuniões com as crianças e serve de apoio aos jogos de mesa e algumas atividades plásticas, como recorte e modelagem. Nesta área existe ainda alguns instrumentos de trabalho que promovem a dinâmica, organização e atividades do grupo tais como, o calendário, o mapa das presenças, o mapa de escolha de atividades, o plano do dia, o mapa das tarefas, o diário e os mapas dos aniversários e idades.

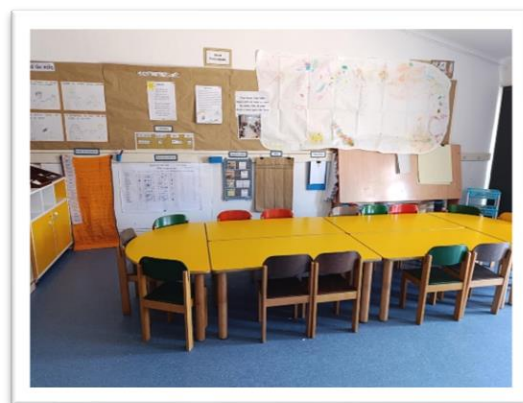


Figura 11 - Área polivalente

Área da biblioteca – (figura 12) onde as crianças têm ao seu dispor diferentes tipos de livros, que permitem que estas desenvolvam as suas capacidades intelectuais, despertando ao mesmo tempo o gosto pela leitura e pela escrita;

Nesta área desenvolvem competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral, a capacidade de expressão. Esta é uma área confortável com um tapete e almofadas, tem livros diversos, revistas, jornais, livros feitos pelas crianças, imagens, dicionários de imagens.

Cada área tem o seu material específico e tudo está ao alcance das crianças, o que lhes dá autonomia nas suas escolhas. Na área polivalente temos alguns instrumentos de trabalho que promovem a dinâmica, organização e atividades do grupo tais como, o calendário, o mapa das presenças, o mapa de escolha de atividades, o plano do dia, o mapa das tarefas, o diário e os mapas dos aniversários e idades.

O mapa de presenças – (figura 13) é um instrumento de avaliação que permite desenvolver o sentido de individualidade, desenvolver o sentido de pertença ao grupo e ainda trabalham a noção de tempo e matemática. Todos os dias de manhã, as crianças deslocam-se a este quadro e com uma caneta marcam a presença.

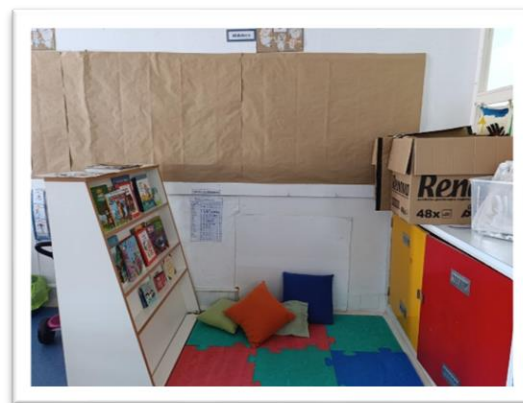


Figura 12 - Área da biblioteca

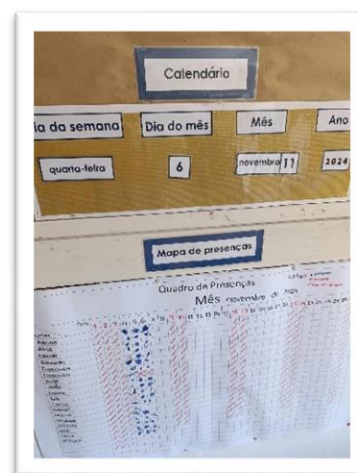


Figura 13 - Mapa de presenças

O plano do dia – (figura 14) possibilita a gestão cooperada e a realização e avaliação ou o balanço do trabalho diário, bem como a construção cooperada do currículo, permite obter pistas para a avaliação de competências. Permite também à criança planear em grupo, participar na organização do dia de trabalho, permite planear com o grupo, elaborar um balanço do dia em grupo, sendo uma orientação para aprendizagens futuras.



Figura 14 - Plano do dia

O mapa de tarefas – (figura 15) corresponde à distribuição das tarefas que cada criança fica responsável, durante a semana. Algumas das tarefas são: distribuir os chapéus quando vão para o recreio; arrumar as cadeiras; ilustrar o diário; dar a fruta a meio da manhã; ver o tempo e registá-lo no mapa do tempo; ser presidente; entre outras. Na reunião da manhã, à segunda-feira é dito a cada criança qual a sua tarefa semanal e qual a criança que a vai acompanhar



Figura 15 - Mapa de tarefas

Diário – (figura 16) permite às crianças terem consciência do seu papel na sala de atividades, dando-lhes oportunidade de terem uma voz ativa, permitindo a socialização do grupo. Os trabalhos realizados ou por terminar são refletidos nesta reunião, o que gostaram, o que não gostaram o que já fizeram e o que querem fazer.



Figura 16 - Diário

Dimensão temporal

As rotinas diárias são cruciais na vida das crianças, que lhes transmitem segurança, responsabilidade e conforto.

Zabalza (1998) considera que a rotina assenta na repetição de atividades e na organização dos tempos e espaços da sala, permitindo estruturar o dia de forma previsível para as crianças. Esta referência às rotinas é uma etapa que lhes dá segurança e é a sua orientação temporal. As rotinas devem ser flexíveis e individualizadas, baseadas nas necessidades das crianças.

Existe uma rotina com intencionalidade educativa, as crianças estão familiarizadas com essa mesma rotina e com a gestão do tempo educativo.

Os tempos das atividades estão organizados de forma articulada e equilibrada, as atividades são centradas nas crianças, mas são maioritariamente iniciadas pela educadora. As crianças chegam por volta das 8h30, 9h e têm brincadeira livre até as 9h30, dá-se o acolhimento no tapete, ou seja, a reunião da manhã. Cantam a música do bom dia e começam por marcar as presenças no mapa de presenças, de seguida começam alguma atividade que maioritariamente é proposta pela educadora ou pela estagiária.

Às 11h15 fazem a sua higiene, e de seguida vão almoçar e fazem a sua sesta pelas 12h15/12h30. Depois de acordarem vão todos lanchar e no fim do lanche segue-se a reunião de avaliação com todos na sala à mesa, onde dizem o que fizeram durante o dia, o que gostaram o que não gostaram e o que queriam fazer de novo. A partir das 16h15 são atividades livres, ou nas áreas ou no espaço exterior.

A rotina na Sala dos 3 anos está estruturada da seguinte forma:

Horários diários	Rotinas diárias
8h30 as 9h30	Acolhimento das crianças;
9h30 às 9h45h	Reunião da manhã;
9h45 às 11h15	Atividades e projetos;
11h15 às 11h30	Higienização;
11h30 às 12h15	Refeição (almoço) e higiene;
12h15 às 15h	Descanso (sesta);
15h às 15h30	Higienização;
15h30 às 16h	Refeição (lanche);
16h às 19h	Atividades livres

Figura 17 - *Mapa de rotinas*

Dimensão relacional

Em relação à dimensão relacional, esta diz respeito às relações que se estabelecem, ou seja, é importante que se mantenha uma boa relação entre todos os intervenientes, criança, adulto e comunidade.

Nesta sala, existem algumas crianças que ainda demonstram dificuldades em respeitar os seus pares e em colaborar entre si. Como consequência, surgem conflitos que, embora naturais nesta etapa do desenvolvimento, requerem uma atenção pedagógica contínua. Torna-se, assim, fundamental implementar estratégias intencionais que ajudem as crianças a compreender os limites das suas ações, a reconhecer os sentimentos dos outros e a desenvolver competências de autorregulação emocional. O papel do/a educador/a é essencial neste processo, ao servir de modelo de comportamentos, criar oportunidades de diálogo e promover um ambiente seguro e afetivo, onde se valorize a empatia, a escuta e a cooperação.

O educador desempenha aqui o papel de mediador e de incentivador à participação na construção do seu próprio conhecimento. Este é um trabalho que tem de ser realizado diariamente. Esta sala tem como pessoal docente uma educadora e, como pessoal não docente, uma assistente operacional.

A relação escola-família é fundamental durante toda a escolarização, especialmente durante os seis primeiros anos. Para se planejar a intervenção educativa no sentido de facilitar o desenvolvimento da criança nas diversas áreas, é muito importante que pais e educadores trabalhem em conjunto, interpretando as informações específicas acerca de cada criança: ações, sentimentos, interesses e capacidades (Post & Hohmann, 2000, p. 329).

A relação que a instituição tem com as famílias é muito importante pois ambos os contextos sociais contribuem para o bem-estar da criança e para a sua educação. Esta interação com as famílias e com a comunidade permite conhecer melhor o contexto social, a identificação das necessidades a desenvolver.

Para promover uma boa ligação do contexto educativo com a família, a escola deve proporcionar momentos em que as famílias participem ativamente na vida escolar dos seus filhos. Estas ligações com os dois contextos sociais podem ser realizadas diariamente, através de conversas informais, entre o educador e os pais, reuniões de pais, partilha de saberes e aptidões dos pais, participação em dias festivos, como por exemplo, o aniversário do filho, Dia do Pai, Dia da Mãe, festa de Natal, Carnaval, festa de final de ano, entre outros momentos não menos importantes.

A relação entre a escola e a família também pode ser desenvolvida através de visita dos pais à sala de atividades, colaborando em atividades dinamizadas pela educadora; através de caderno/dossier, que permite tanto ao educador como aos pais fazer a partilha de situações relevantes, como por exemplo, o fim de semana que a criança teve, a atividade que a criança realizou num determinado dia, entre outras possibilidades.

3.3.2. Caraterização do grupo de crianças

É de referir, antes de mais, que conhecer o grupo, as suas dinâmicas entre pares e com adultos responsáveis é dos passos mais importantes numa prática, uma vez que todas as relações são dinâmicas, mas, simultaneamente, também necessitam de tempo para adaptar, conhecer e estabelecer empatias, isto é, tal como eles precisaram o investigador também precisou de tempo para se ir apropriando de certas caraterísticas do grupo. Ao longo da

prática de estágio, constatou-se que o conhecimento aprofundado do grupo de crianças, das suas interações e da relação estabelecida com os adultos constitui um elemento essencial para uma intervenção educativa eficaz. Sendo as relações interpessoais dinâmicas e influenciadas por diversos fatores, é necessário tempo para a construção de vínculos, confiança e empatia. Tal como as crianças necessitam de um período de adaptação à presença de novos intervenientes no contexto educativo, também se revela imprescindível um tempo de observação, escuta ativa e envolvimento progressivo, por parte do profissional, para compreender as características, os ritmos e as dinâmicas próprias do grupo. Esta fase inicial mostra-se fundamental para o estabelecimento de uma relação pedagógica positiva, promotora de bem-estar e de aprendizagens significativas. Quanto ao grupo, e citando Sérgio Niza, ainda que permaneçam uma “guerra aberta à ilusão dos grupos homogêneos” (citado em Ramos do Ó, 2012, p.24) a verdade é que independentemente dos fatores extrínsecos, tais como, a idade, o género e as suas condições socioeconómicas, posso considerar que este grupo é homogêneo ao nível das idades, tendo todas elas 3 anos de idade (Figura 18).

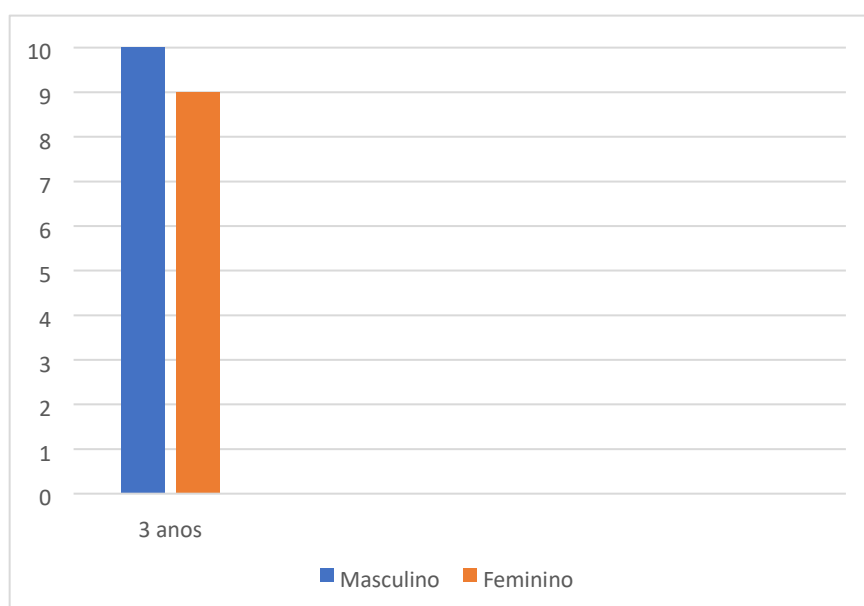


Figura 18 - Distribuição das crianças por idade e género

O grupo é constituído por dezanove crianças (10 do sexo masculino e 9 do sexo feminino), todas nascidas em 2021, sendo, portanto, um grupo homogêneo ao nível de idades. Culturalmente é um grupo diversificado, a maioria das crianças são de nacionalidade portuguesa, mas também existem crianças cujas famílias são oriundas do Brasil, de África e do Leste da Europa.

A maioria das crianças fazem parte de famílias nucleares, mas também existem crianças com pais separados.

Existe uma criança que nasceu com uma síndrome rara – *Coffin Sírís* – que tem implicações, sobretudo na mobilidade e linguagem: rasteja e gatinha, mas não consegue ter a força suficiente para se manter em pé e andar; também ainda não fala, apenas emite sons e tenta demonstrar as suas necessidades e interesses, apontando. Esta criança faz fisioterapia e terapia ocupacional fora da escola.

Outra criança foi identificada com suspeita de autismo através de três consultas com diferentes médicos, mas ainda não tem um diagnóstico fechado. Em reunião com a psicóloga da escola, sugerimos que fosse feito um despiste auditivo. Esta criança tem também a particularidade de apenas ter contacto com a língua materna (russo) e só há poucos meses começou a dizer algumas palavras soltas.

Uma terceira criança apresenta alguns problemas comportamentais, reagindo de forma agressiva perante a frustração (grita, bate e morde a crianças e adultos). Em conversa com os encarregados de educação, este tipo de comportamento acontece de igual forma em casa com as irmãs mais velhas, pelo que o consideram “normal” e tentam resolver através do diálogo. Também esta criança é de origem ucraniana e em casa apenas contacta com a língua materna, tendo alguma dificuldade em compreender o que lhe dizemos, assim como a equipa em tentar comunicar com ela.

De uma forma geral, o grupo apresenta alguma resistência em aceitar e cumprir aquilo que lhes é solicitado. Tem dificuldade em manter-se sentado, respeitar as regras e arrumar as áreas. Cerca de metade das crianças ainda está a fazer o desfralde e a grande maioria usa fralda para dormir. Comunicam entre si e mantêm uma boa relação, entrando em conflito apenas devido à disputa de brinquedos. Demonstram interesse por realizar atividades de expressão plástica, música e ginástica, assim como ouvir histórias e cantar canções. Poucos conseguem representar a figura humana sem orientação do adulto, mas estes também o fazem ainda de forma muito rudimentar.

Relativamente a outros dados que foram recolhidos, no que respeita às crianças, pode referir-se que, na sua maioria, têm irmãos (Figura 19).

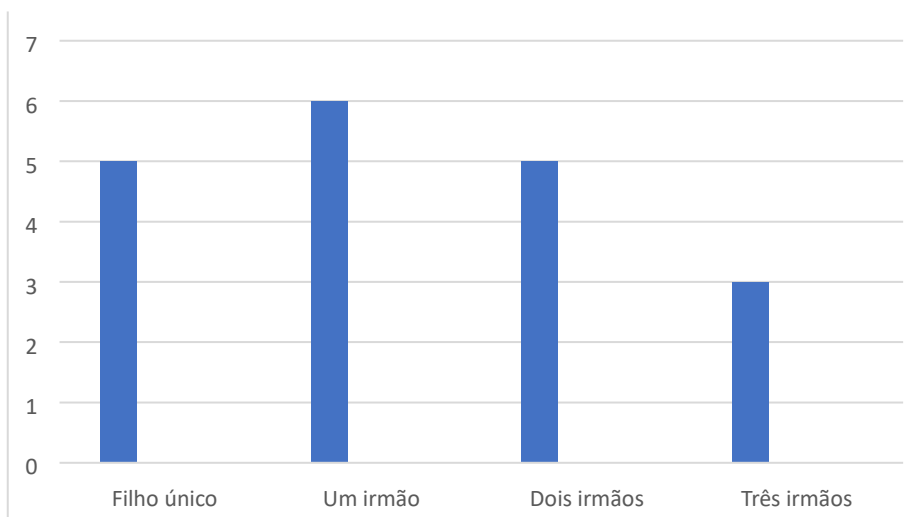


Figura 19 - Distribuição dos irmãos por criança

No que respeita às idades dos pais deste grupo de crianças, têm idades compreendidas entre os 25 anos e os 45 anos, como podemos verificar na figura 20.

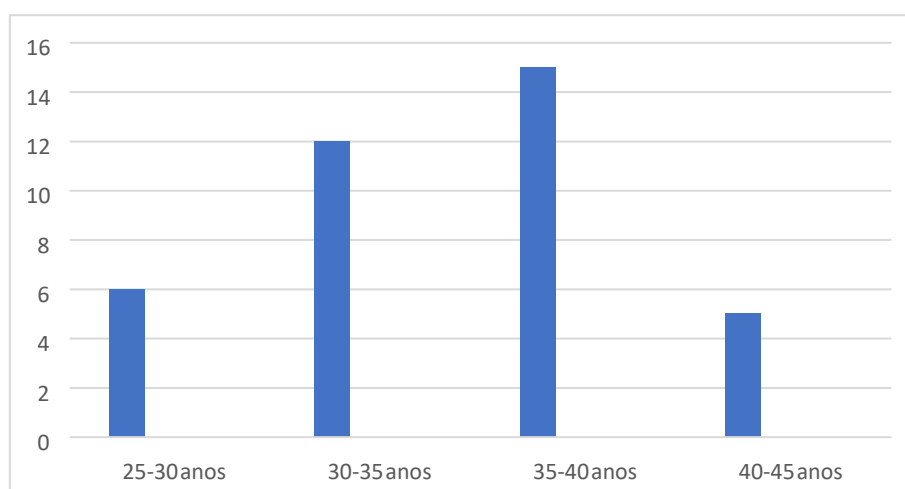


Figura 20 - Idade dos pais

No que concerne às habilitações literárias dos pais, pode verificar-se na figura 21 que a maioria dos pais têm o 12º ano e cinco têm uma licenciatura.

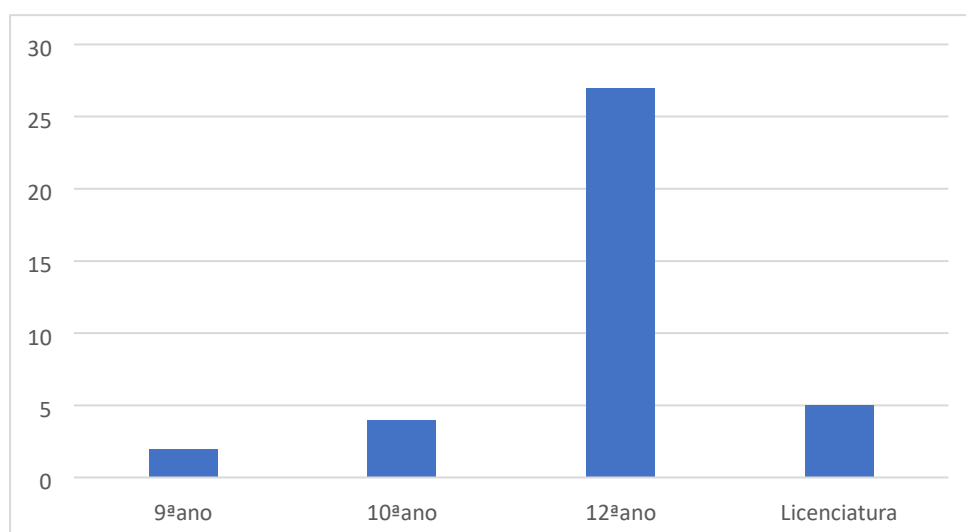


Figura 21 - *Habilitações literárias dos pais*

3.3.2.1 Caracterização dos participantes da investigação

No âmbito da caracterização dos participantes da investigação, todo o grupo de crianças do grupo da sala se envolveu na presente investigação. No entanto, para um registo de observação mais ponderada, durante a prática pedagógica e após o término da mesma, foram observadas pela investigadora três crianças, uma raparigas e dois rapazes.

Participaram nesta investigação as crianças do grupo, a educadora cooperante, a auxiliar e as famílias. As crianças desempenharam um papel central, participando ativamente na escolha dos temas, nas experiências desenvolvidas e na reflexão sobre os alimentos, em coerência com os princípios da pedagogia participativa promovida pelo MEM. Para dar início a este projeto foi necessário estabelecer juntamente com a educadora cooperante quais os participantes que iriam fazer parte do desenvolvimento deste projeto. Antes de mais, e sem esquecer que a instituição onde decorreu a minha prática trabalhar com a pedagogia do MEM, onde o educador centra a sua ação pedagógica na comunicação, onde existem trocas de informações tanto entre crianças, bem como entre crianças e adultos.

Para Oliveira (2010), o educador no âmbito do MEM tem um papel fundamental ao dar oportunidades para que a criança tenha espaço e liberdade para comunicar e expressar-se. De acordo com Lopes da Silva (1997, citada por Oliveira, 2010), o papel do educador consiste em ampliar as oportunidades de aprendizagem, promovendo uma aprendizagem colaborativa onde a criança cresce e aprende, enquanto contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos colegas.

O educador ou professor ao dar oportunidade à criança de se expressar e comunicar faz com esta se desenvolva a nível cognitivo, no domínio da linguagem oral, na autoestima e no seu pensamento crítico (Oliveira, 2010).

Posto isto, tal como é habitual em sala, durante uma reunião de grupo debatemos o tema em questão e demos voz às crianças, para perceber quem queria participar nas atividades e de que forma preferia fazê-lo. Só depois de selecionadas as crianças interessadas é que apliquei os meus critérios de seleção, baseados no grau de envolvimento e no nível de aprendizagem de cada uma. Para as atividades desta investigação, formámos grupos de quatro crianças, incluindo duas que comunicam menos e demonstram pouco interesse nas propostas, e outras duas que são mais participativas e mostram grande entusiasmo em todas as atividades. O objetivo deste critério foi incentivar as crianças menos participativas a interessarem-se igualmente, seguindo o exemplo das mais ativas.

Para além das crianças, da educadora cooperante e da auxiliar, também foram envolvidas as famílias, uma vez que foi pedido aos pais que cada criança trouxesse um alimento para trabalharmos em sala.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação, os dados recolhidos foram utilizados as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

Técnicas

- Observação (participante);
- Notas de campo;
- Entrevistas.

Instrumentos

- Registos fotográficos;
- Narrativas reflexivas;
- Escala de avaliação do envolvimento da criança, segundo Laevers (1994).

Todos os dados recolhidos foram analisados à luz da abordagem qualitativa, com ênfase na interpretação dos significados atribuídos pelas crianças às suas escolhas e atitudes em relação à alimentação

3.4.1. Observação participante

No âmbito desta investigação, foi adotado o papel de observador participante, uma vez que houve uma integração direta no contexto educativo, partilhando a rotina diária do grupo e participando nas atividades, ao mesmo tempo que se procedia ao registo sistemático das interações e comportamentos das crianças.

O foco da observação recaiu sobre as competências pessoais e sociais das crianças, e sobre o seu envolvimento nas atividades relacionadas com a temática da alimentação saudável. Foram ainda registadas as manifestações de interesse, as preferências alimentares reveladas nas conversas e o modo como as crianças se relacionavam com os pares e com os adultos durante estas experiências.

A observação ocorreu em dois momentos distintos: antes do início da prática pedagógica, com o intuito de identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades existentes; e após a sua implementação, de forma a avaliar as mudanças ocorridas e o impacto das estratégias aplicadas.

Para operacionalizar esta técnica, utilizaram-se notas de campo, complementadas por registos fotográficos e pela aplicação da Escala de Avaliação do Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), o que possibilitou uma análise mais sistemática e comparativa dos dados recolhidos.

3.4.2. Registos fotográficos

Os registos fotográficos foram realizados durante todas as atividades, por forma a ajudar-me depois nas minhas reflexões. Bogdan e Biklen (1994) defendem que a fotografia tem uma relação muito próxima com a investigação qualitativa, os autores supracitados afirmam que as fotografias contêm informações visuais, que podem ser analisadas sempre que o investigador achar necessário.

3.4.3. Entrevistas

As entrevistas constituem um meio eficaz de recolha de informação diretamente do entrevistado para o entrevistador (Amado, 2014). Podem assumir diferentes formatos — estruturada, semiestruturada, não estruturada ou informal — consoante o grau de liberdade concedido ao entrevistado. Na presente investigação, foi utilizada a entrevista semiestruturada, uma vez que esta combina a existência de um guião pré-definido de

questões com a flexibilidade necessária para explorar respostas mais espontâneas e aprofundadas.

As entrevistas foram aplicadas à educadora cooperante e às crianças do grupo, tendo decorrido em dois momentos distintos: numa fase inicial, com o objetivo de identificar conhecimentos prévios e dificuldades, e numa fase final, de modo a avaliar mudanças nas concepções e nos hábitos alimentares.

No caso da educadora cooperante, as entrevistas incidiram sobre a importância da alimentação saudável em idade pré-escolar, sobre as estratégias já utilizadas para promover hábitos alimentares e ainda sobre as dificuldades sentidas com o grupo relativamente a determinados alimentos. Já no caso das crianças, as entrevistas procuraram recolher informação sobre os seus conhecimentos acerca dos alimentos (o que conheciam, gostavam ou não gostavam), sobre os hábitos alimentares mais frequentes em casa e na escola, bem como sobre a sua perceção relativamente à utilidade de determinados alimentos para a saúde.

Relativamente aos cuidados éticos, foram respeitados princípios fundamentais, nomeadamente o consentimento informado das famílias, o direito ao anonimato e à confidencialidade das respostas, e a utilização dos dados exclusivamente para fins de investigação pedagógica. No caso das crianças, as entrevistas foram conduzidas de forma lúdica e adequada à sua idade, respeitando o seu ritmo e linguagem.

Os dados recolhidos foram posteriormente transcritos e analisados à luz da abordagem qualitativa, procurando identificar categorias de resposta, padrões de significado e evidências de mudança nas concepções e nos hábitos alimentares.

3.4.4. Narrativas Reflexivas

As narrativas reflexivas foram realizadas após a fase de observação e após a fase de implementação, mais precisamente após a realização de cada atividade, onde se refletiu sobre a atividade que foi feita, quais as dificuldades, o que poderia ter melhorado (Bogdan e Biklen, 1994).

3.4.5. Escala de avaliação do envolvimento

Para avaliar o grau de participação das crianças nas diferentes atividades, recorreu-se à Escala de Envolvimento de Laevers (1994), que permite identificar o nível de envolvimento de cada criança através de uma classificação de 1 a 5 pontos, sendo 1 ausência de envolvimento e 5 um envolvimento elevado. A aplicação da escala implicou observação

sistemática e contínua durante as atividades relacionadas com a promoção de hábitos alimentares saudáveis, tendo em conta diversos sinais de envolvimento, tais como a concentração, quando a criança mantinha a atenção focada na atividade sem se distrair; a energia, observada pelo esforço investido e empenho demonstrado; a complexidade e criatividade, evidenciada quando a criança mobilizava capacidades cognitivas, motoras ou sociais para desenvolver comportamentos complexos por iniciativa própria; a expressão facial e a postura, que indicavam tanto atenção como desinteresse; a persistência, refletida na duração da atenção; a precisão, observada na atenção aos detalhes; o tempo de reação, expresso pela rapidez de resposta a estímulos; a linguagem, analisada pelos comentários e perguntas que demonstravam interesse; e a satisfação, percebida pelo prazer e alegria diante dos resultados alcançados. No contexto desta investigação, a escala foi aplicada em todas as atividades propostas, permitindo registar o envolvimento individual de cada criança, neste caso, de 3 crianças, promovendo aprendizagens significativas relacionadas com a temática alimentação saudável.

3.5. Plano de ação

Este plano de ação insere-se no tema da alimentação e surgiu após a fase de observação, em que verifiquei que as crianças do grupo da sala onde me encontrava a estagiar, tinham bastantes lacunas no que respeitava ao conhecimento dos alimentos, bem como o facto de a hora de refeição ser um problema, principalmente na hora de comerem a sopa.

Este plano de ação tem como objetivos: (1) Promover o diálogo e a reflexão sobre a alimentação; (2) Dar a conhecer os diferentes tipos de fruta e legumes; (3) estimular atitudes positivas face à alimentação saudável; (4) Sensibilizar para a importância de escolhas alimentares equilibradas.

No desenvolver desta investigação foram contemplados um conjunto de estratégias que contribuem para promover conhecimento sobre os alimentos e desenvolver melhores hábitos alimentares nas crianças, tais como o contacto direto com os alimentos, manuseando e confeccionando os mesmos, jogos onde as crianças puderam explorar, tocar, cheirar e provar. Foi então que comecei a planificar tendo em conta os interesses e as dificuldades do grupo e tudo aquilo que poderíamos abordar dentro do tema “Alimentação saudável”

3.5.1. Planificação em teia do Plano de Ação

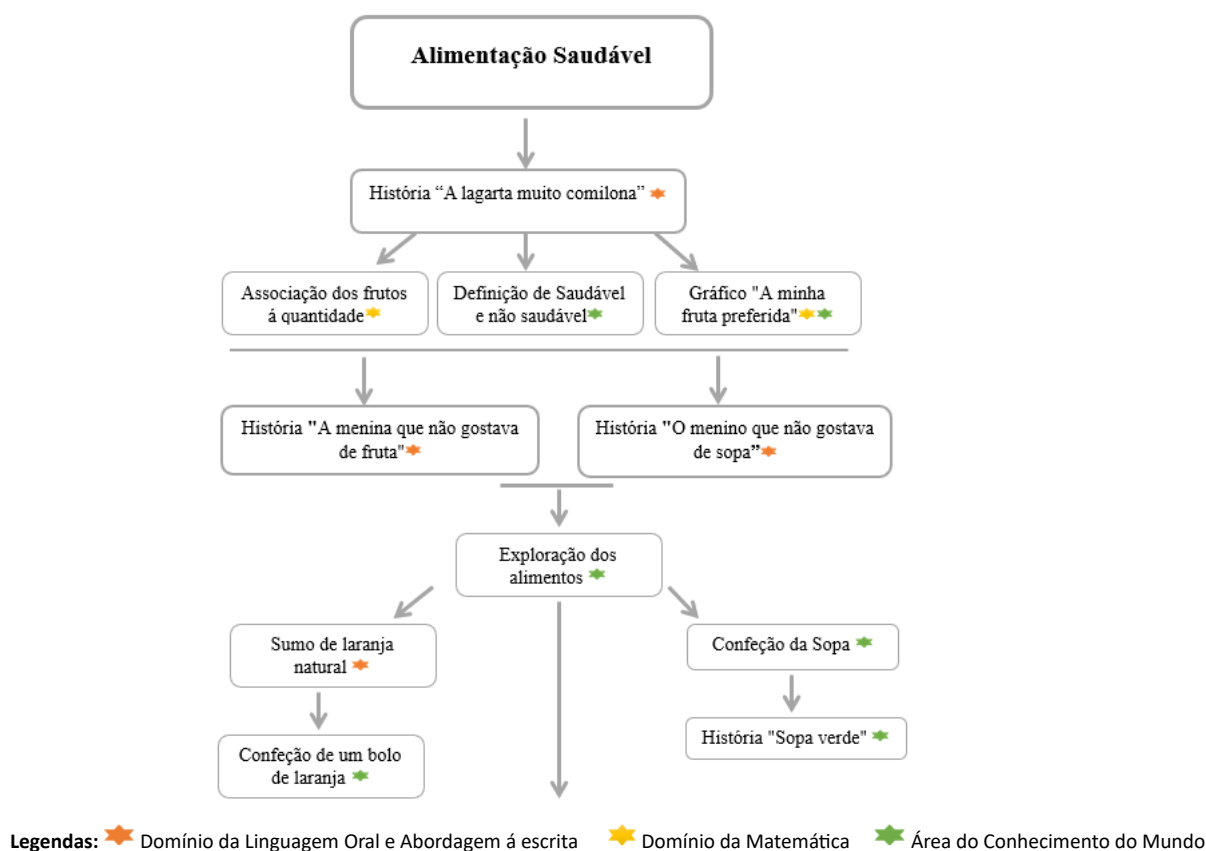


Figura 22 - Teia do plano de ação

3.5.2 Justificação do plano de ação e a intencionalidade pedagógica

Como definem as autoras das OCEPE (2016), a intencionalidade educativa constitui o ponto fulcral da prática pedagógica. Silva et al. (2016) acrescentam que essa intencionalidade assenta na reflexão sobre as conceções e valores que sustentam os objetivos pedagógicos no ensino infantil, orientando a intervenção. Assim, permite atribuir significado à ação, estabelecer um propósito claro, compreender as razões do que é feito e definir os resultados pretendidos.

A prática pedagógica desenvolveu-se num ciclo contínuo de observação, planeamento, execução e avaliação. A observação do grupo revelou alguma resistência relativamente aos alimentos servidos à hora de almoço, quer pela rejeição de determinados alimentos, como os legumes, quer pelo hábito de trazer comida de casa.

O plano de ação estabeleceu uma articulação permanente entre as diversas áreas de conteúdo previstas pelas OCEPE (2016), destacando-se a área do Conhecimento do Mundo. Esta área,

de natureza integradora, promove a compreensão do mundo físico, social e tecnológico através do questionamento e da investigação, estimulando a curiosidade e incentivando as crianças a explorar e compreender o seu entorno.

O projeto surgiu também a partir das próprias crianças, uma vez que a planificação das atividades passou a ser realizada em conjunto com o grupo. Todas as propostas pedagógicas foram discutidas e ajustadas ao ritmo de cada criança, sem impor a participação ou execução obrigatória das atividades.

Os grupos eram compostos por quatro crianças, combinando perfis mais ativos e curiosos com outros mais dispersos. Essa estratégia visava promover a colaboração, incentivando todos a participar e a desfrutar das atividades. Enquanto um grupo realizava a atividade proposta, os restantes exploravam outras áreas, aguardando a sua vez. Algumas crianças preferiam brincar inicialmente, mas ao longo do dia procuravam realizar as tarefas propostas, quer de forma autónoma, quer solicitando a intervenção do adulto.

A instituição onde decorreu a investigação segue o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna, que valoriza a participação, a autonomia e a cooperação entre crianças e adultos. Nesse modelo, as rotinas e as atividades são pensadas de forma a dar espaço à escolha, ao diálogo e ao trabalho em grupo, permitindo que cada criança se sinta parte ativa da construção das aprendizagens. A dinâmica observada, que combina a liberdade de explorar com momentos de envolvimento nas tarefas propostas, reflete bem esta perspetiva, onde o respeito pelos diferentes ritmos e interesses é central.

Ao ouvir e valorizar a voz de cada criança, o jardim de infância cria oportunidades para que a aprendizagem aconteça de forma natural e significativa, como defendem Marchão e Henriques (2014). O adulto, nesse processo, tem um papel de apoio e incentivo, criando condições para que brincar, descobrir e aprender se cruzem num ambiente cooperativo.

Em sintonia com os princípios do Movimento da Escola Moderna, importa destacar que este modelo pedagógico se organiza em torno de valores que valorizam a democracia, a cooperação e a participação ativa das crianças no processo educativo.

Parte da ideia de que a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem, onde cada membro tem voz e assume responsabilidades. Assim, promove-se a autonomia através da possibilidade de escolha e da gestão das próprias atividades; a solidariedade e a cooperação, por meio do trabalho em grupo e da entreaajuda; a comunicação e o diálogo, valorizando a escuta mútua e a resolução de conflitos de forma construtiva; e a aprendizagem significativa, construída a partir das experiências, interesses e ritmos de cada criança.

No jardim de infância, estes princípios traduzem-se em práticas como os planos individuais e coletivos de atividades, os conselhos de grupo, os mapas de presenças e outros instrumentos que permitem organizar o quotidiano de forma participada. Desta forma, o MEM assume-se como uma pedagogia que reconhece a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, decidir e contribuir ativamente para a vida do grupo, reforçando o papel do educador como mediador e facilitador de aprendizagens.

3.5.3 Calendarização do Plano de Ação

De acordo com Silva et al (2016), ao planear, o Educador de Infância reflete a sua intencionalidade pedagógica e de que forma a poderá adequar ao grupo de crianças, sendo uma estratégia que lhe permitirá antever situações e experiências de aprendizagem e preparar, atempadamente, todos os recursos a mobilizar para a execução da mesma.

Neste sentido, a calendarização contemplou a possibilidade de integrar oportunidades de aprendizagem que não estavam previamente previstas, mas que visam o enriquecimento do plano.

A calendarização do plano de ação, foi elaborada em conjunto com as crianças durante a reunião de grupo de segunda-feira, momento em que se organizava a agenda semanal. Assim, foi-lhes atribuído um papel ativo no planeamento e na avaliação do currículo, sendo esta participação considerada por Silva et al. (2016) como uma estratégia de aprendizagem. Sublinhando o envolvimento ativo, a calendarização incluiu momentos em que as crianças escolheram os alimentos a explorar, criaram cartazes, ajudaram na confeção de saladas e participaram na análise dos alimentos saudáveis e não saudáveis, de forma dialogada.

Atividades	História “A lagartinha muito comilona”; Reconto.	Associação dos frutos á quantidade; Identificação dos alimentos da história.	Conversa sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis; construção de uma tabela.	Elaboração de um gráfico sobre a fruta preferida de cada criança	História “A menina que não gostava de fruta”; reconto.	Confeção do sumo de laranja e prova do mesmo.	Confeção de um bolo de laranja	História “O menino que não gostava de sopa”; Conversa sobre os alimentos; ilustração dos mesmos.	Confeção de uma sopa com alguns ingredientes á escolha.
Datas	11 a 12 de Novembro	14 a 15 de Novembro	19 a 20 de Novembro	21 a 22 de Novembro	6 a 7 de Janeiro	12 de Janeiro	14 de janeiro	20 a 21 de Janeiro	27 de Janeiro

Figura 23 - Calendarização do plano de ação

Capítulo IV

Apresentação e discussão dos resultados

1. Apresentação dos resultados obtidos

Neste capítulo do relatório final são apresentadas e refletidas, as propostas pedagógicas realizadas, com o intuito de dar resposta aos objetivos definidos anteriormente.

Esta análise veio da junção e triangulação dos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos de recolha de dados evidenciadas no capítulo III, tais como, as observações as notas de campo, as entrevistas às crianças e à educadora cooperante e por fim, a escala de Leavers utilizada para o envolvimento da criança.

O tema “A alimentação saudável” teve início a partir da curiosidade das crianças, que demonstraram um grande interesse em aprender mais sobre o que a lagarta comia.

Ao sentir esse interesse por parte do grupo, decidi em conjunto com a educadora cooperante, numa primeira fase fazermos a abordagem em grande grupo acerca deste tema, e numa segunda fase, já em pequeno grupo a criação deste projeto que é a “Alimentação saudável”.

Este projeto tem como objetivo explorar e conhecer os diferentes alimentos e sensibilizar e incutir às crianças e aos pais a importância de uma alimentação saudável e equilibrada desde cedo.

1.1. Descrição, análise e síntese reflexiva das atividades/tarefas/projetos implementados

Em conversa com o grupo, enquanto comiam a sua fruta a meio da manhã e juntamente com a educadora cooperante, decidimos em conjunto fazer algumas questões: “O que estão a comer?”; “é saudável?”; “O que gostam de comer?”; “o que é saudável?”

Após uma conversa/discussão sobre o tema, concluímos em conjunto que iríamos explorar a alimentação, e tudo o que está relacionado com a mesma. Na teia abaixo menciono em específico tudo o que trabalhamos.

1.1.1 Primeira Proposta – História “A Lagartinha muito Comilona”

A primeira proposta pedagógica decorreu em novembro de 2024, esta atividade originou de uma ida ao recreio, onde encontraram uma lagartixa, acabando por originar uma conversa entre eles.

M.– Diana, olha o que eu encontrei?

Investigadora – O que é isso M.?

M.- Uma lagartixa

Investigadora – Isso não é uma lagartixa, é uma lagarta.

M.- Uma lagarta.

Nota de campo de dia 11 de novembro 2024

Face ao entusiasmo demonstrado por algumas crianças, particularmente nas conversas informais durante o recreio, e em articulação com a educadora cooperante, decidiu-se recorrer ao livro “A Lagartinha muito Comilona”, disponível na biblioteca da instituição. Esta escolha permitiu dar continuidade aos interesses manifestados pelo grupo, aproveitando um recurso literário que, além de familiar, oferecia múltiplas possibilidades de exploração pedagógica.

As OCEPE (2016) contemplam o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, onde se refere o livro como um instrumento essencial no primeiro contacto com a escrita. As histórias que o educador lê ou conta, assim como as que as crianças recontam ou inventam, quer de memória ou a partir de imagens, despertam o interesse pela aprendizagem da leitura, constituindo uma fonte inesgotável de possibilidades para explorar diversas formas de expressão (Ministério da Educação, 2016).

A leitura da história *A Lagartinha Muito Comilona* foi realizada em grande grupo e rapidamente suscitou níveis elevados de envolvimento, observáveis através da atenção sustentada, da participação verbal e da expressão facial de entusiasmo. Este momento foi intencionalmente planeado para articular o domínio da linguagem oral e da literacia com a área do Conhecimento do Mundo, em particular no que diz respeito aos hábitos alimentares e à promoção de estilos de vida saudáveis. A narrativa, ao apresentar uma sequência de alimentos variados, permitiu abordar de forma natural conceitos relacionados com nutrição, distinguindo alimentos saudáveis de outros menos recomendados. A atividade revelou-se potenciadora de aprendizagens significativas e de elevado

envolvimento, de acordo com os níveis registados através da Escala de Envolvimento (Laevers, 1994), consolidando-se como uma estratégia eficaz de integração curricular.

Após a leitura da história, tal como se observa na figura 23, solicitei às crianças que me ajudassem a fazer o reconto da mesma, com o objetivo de perceber o que o grupo tinha assimilado acerca da história. Constatei que parte delas conheciam alguns dos alimentos, mas depois havia outras que a única coisa que conheciam era o gelado que a lagarta tinha comido, o bolo, o chocolate, e isso fez-me perceber os hábitos que eles trazem de casa.



Figura 24 - *Leitura da história "A lagarta muito comilona"*

Investigadora – O que comeu a lagarta?

L, S, P – Maça, pêra, morangos.

M, D – Gelado, bolo, chocolate.

Investigadora – E acham que esses alimentos fazem bem?

S – Não, fazem mal à barriga.

L – Os morangos fazem bem, é saudável.

Nota de campo de dia 11 de novembro 2024

É natural que as crianças gostem de doces, no entanto, é importante que estas saibam que não se pode exagerar da sua ingestão. Viana, Santos e Guimarães (2008) afirmam que o contacto e a experiência com determinados produtos, como alimentos doces, influenciam significativamente a preferência e o consumo desses alimentos nos anos seguintes.

Ao perceber o entusiasmo do grupo em torno da história e ao observar algumas dificuldades relacionadas com o conhecimento dos alimentos e os próprios hábitos alimentares — particularmente visíveis durante o momento de almoço, em que várias crianças recusavam a sopa ou separavam os alimentos para não os ingerirem — reuni-me com a educadora cooperante. Em conjunto, decidimos explorar o tema da alimentação saudável,

procurando responder às necessidades identificadas e, ao mesmo tempo, potenciar o envolvimento das crianças através de um tema com significado no seu quotidiano.

Nunes e Breda (2001, p.15) destacam que é no período pré-escolar que muitos comportamentos alimentares são adquiridos e que muitos dos erros na alimentação dos adultos começam a manifestar-se, como o consumo excessivo de doces e gorduras, aliado à falta de ingestão adequada de hortaliças, legumes e frutos. Por isso, este é considerado um momento ideal para iniciar a educação alimentar.

Análise e discussão de resultados

A proposta "*A Lagartinha Muito Comilona*" apresenta-se como uma intervenção pedagógica relevante, construída a partir do interesse espontâneo das crianças, o que está em consonância com os princípios da pedagogia participativa defendidos pelas OCEPE (2016). A escolha do livro infantil como ponto de partida permitiu trabalhar diversos domínios, nomeadamente a linguagem oral e a educação alimentar, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

A prática evidenciou uma abordagem reflexiva, sustentada em observações e notas de campo, e revelou uma intencionalidade educativa clara ao articular os conteúdos com referências teóricas pertinentes (Nunes & Breda, 2001; Viana et al., 2008). O envolvimento das crianças no reconto da história demonstrou participação ativa e permitiu identificar conhecimentos e hábitos alimentares já adquiridos.

No entanto, a proposta poderia ser enriquecida com atividades complementares mais diversificadas sobre alimentação saudável, bem como com uma avaliação formativa mais sistemática. A articulação com as famílias, tendo em conta a influência destas nos hábitos alimentares das crianças, constitui também uma dimensão a reforçar. Por fim, recomenda-se uma revisão linguística para garantir maior correção e coesão textual.

Em suma, trata-se de uma proposta pertinente, bem enquadrada pedagogicamente, que revela sensibilidade às necessidades do grupo e promove um currículo emergente centrado na criança.

Após a realização da atividade, procedeu-se à observação do nível de envolvimento das respetivas crianças, com base na Escala de Envolvimento de Laevers. Esta ferramenta permite avaliar a qualidade da participação das crianças, considerando o grau de atenção, interesse, motivação e concentração demonstrados durante a tarefa. A análise do

envolvimento é essencial para compreender a qualidade da experiência vivida pela criança e para ajustar futuras propostas pedagógicas às suas necessidades e interesses.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	3
L	3	4
A	3	4

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 25 - *Níveis de envolvimento das crianças na atividade 5*

Durante esta atividade, a criança M demonstrou interesse pontual pela história, ainda assim teve um nível de envolvimento 3 (Médio), mantendo a atenção na maior parte do tempo, mas com algumas distrações ocasionais. Participou com alguma iniciativa no reconto, embora de forma mais limitada. Demonstrou curiosidade, mas o envolvimento emocional e cognitivo foi intermédio-

A criança L, teve um nível de envolvimento 4 (Alto), manteve a atenção sustentada ao longo da atividade, reagindo às imagens, comentando espontaneamente e demonstrando curiosidade ativa. No reconto, conseguiu reconstituir a sequência da história com entusiasmo e criatividade, revelando um forte envolvimento. Mostrou-se motivada e imersa na tarefa.

Tal como a criança L, a criança A apresentou um nível elevado de concentração e participação. Demonstrou prazer pela atividade, antecipando partes da história e relacionando o conteúdo com experiências anteriores. Durante o reconto, participou com linguagem expressiva, utilizando vocabulário adquirido, revelando atenção constante e interesse.

1.1.2. Segunda Proposta – Associação dos frutos à quantidade

Tal como referi anteriormente, o livro “A lagartinha muito comilona” permitiu nos trabalhar muita coisa, uma delas o domínio da matemática (as cores, a sequência, o sentido número, associação do número / quantidade) e foi isso que pedi ao grupo nesta atividade. Comecei por trabalhar com eles os números até cinco, referente aos cinco frutos que a lagarta tinha comido. Numa fase inicial pedi-lhes para meterem os números por ordem, do número um ao número cinco, numa cartolina. Numa segunda fase, pedi ao grupo com a ajuda do livro que colocassem os frutos nas suas respetivas quantidades, como se pode observar na figura 26.

Esta atividade foi desenvolvida em pequeno grupo. Na seleção das crianças, procurou-se garantir a presença de elementos com diferentes níveis de interesse e motivação para a aprendizagem: foram integradas as crianças que demonstravam maior envolvimento com outras que, à partida, revelavam menos interesse pelas propostas. Esta combinação teve como objetivo potenciar a dinâmica do grupo, promovendo a



Figura 26 - Associação dos frutos à quantidade

entreajuda e o estímulo mútuo. A estratégia revelou-se eficaz, uma vez que se observou uma participação equilibrada e um envolvimento crescente por parte de todos os elementos.

Nye et al. (1995) definem grupos heterogêneos como a prática de reunir crianças de diferentes idades, geralmente abrangendo três faixas etárias, organizadas segundo os seus níveis de habilidade. O objetivo é potenciar métodos de ensino que promovam a interação, a aprendizagem prática, a flexibilidade dentro do pequeno grupo e aumentem a participação, permitindo que cada criança progrida cognitivamente e socialmente ao seu ritmo individual, num ambiente livre de situações artificiais.

No final desta atividade, dei por eles a dizerem “queremos mais, queremos mais” o que me deixou muito motivada e com vontade de trabalhar mais com eles acerca da alimentação.

O modelo adotado por esta instituição é o MEM (Movimento de Escola Moderna), que valoriza bastante o facto de as crianças assumirem o controlo dos seus processos de aprendizagem, tornando-se conscientes das relações entre os diferentes elementos ou etapas que compõem um processo ou sequência de operações para alcançar um determinado resultado ou produto, conforme explica Folque (2014). Ou seja, o facto das

crianças e os adultos, em conjunto, tomarem decisões comuns, além de as aprendizagens serem muito mais significativas, as crianças tomam consciência de vários aspectos de vida em sociedade e todos os fatores que esta acarreta. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) referem que a participação ativa das crianças permite perceber que as suas necessidades vão evoluindo à medida que, em interação com adultos e pares, reinterpretam e compreendem de forma mais ampla os significados próprios da cultura.

Durante o trabalho com o pequeno grupo, surgiu a oportunidade de envolver as crianças na definição do rumo da atividade, perguntando-lhes o que gostariam de explorar com mais profundidade. O grupo manifestou interesse em trabalhar os temas das frutas e dos doces. A partir dessa partilha, e com base na história *A Lagartinha Muito Comilona*, foi sugerido explorar a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis, utilizando os alimentos presentes na narrativa. Esta proposta foi bem acolhida e permitiu, não só reforçar a intencionalidade pedagógica da atividade, como também valorizar a



Figura 27 - *Conhecimento dos frutos*

escuta ativa, a participação e a autonomia das crianças, em consonância com os princípios das OCEPE (2016), que reconhecem a criança como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Análise e discussão de resultados

A proposta demonstra uma prática pedagógica intencional e alinhada com as OCEPE (2016) e o Movimento da Escola Moderna, integrando a leitura do livro com aprendizagens matemáticas básicas, como sequência e associação número/quantidade. O trabalho em grupos heterogêneos favoreceu a interação entre crianças com diferentes níveis de interesse e competências, potenciando a aprendizagem colaborativa. A participação ativa das crianças na escolha dos temas evidencia uma abordagem centrada no aluno e um currículo emergente.

Sugere-se, no entanto, uma maior sistematização da avaliação formativa, com registos que permitam acompanhar a evolução do grupo, assim como a introdução de desafios matemáticos mais complexos. A articulação com as famílias também poderia ser reforçada para apoiar a consolidação dos hábitos alimentares saudáveis.

No geral, a atividade de associação dos frutos à respetiva quantidade e identificação dos alimentos revelou-se bem estruturada, motivadora e com forte potencial educativo, como se observa na figura 28.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	3
L	3	4
A	3	3

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 28 - Níveis de envolvimento das crianças na atividade 2

Durante a atividade, o nível de envolvimento das crianças situou-se entre moderado e elevado (nível 3 a 4 da Escala de Laevers), variando conforme as características e o ritmo de cada criança: **Criança M**, apresentou um envolvimento moderado (nível 3), manipulando os materiais propostos e participando nas tarefas de associação numérica. Demonstrou interesse pelas contagens, mas manteve momentos de atenção intermitente, próprios da faixa etária. **Criança L**, evidenciou um envolvimento elevado (nível 4), participando ativamente em todas as etapas da atividade. Manipulou materiais como imagens do livro e peças físicas de frutos, verbalizou espontaneamente os nomes dos alimentos e mostrou grande curiosidade e entusiasmo, especialmente quando a tarefa envolvia contagem ou identificação de frutos previamente apresentados na história. **Criança A**, apresentou um envolvimento moderado (nível 3), participando nas tarefas quando solicitada e demonstrando interesse em identificar os frutos e associá-los às quantidades corretas. Apesar de alguns momentos de dispersão, conseguiu retomar a atividade com atenção e participação adequada.

A atividade promoveu o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da concentração, do reconhecimento visual de alimentos e do vocabulário alimentar. Os momentos de dispersão foram pontuais e naturais para a faixa etária, mas as crianças mantiveram-se, no geral, focadas e engajadas, mostrando interesse genuíno e entusiasmo crescente quando incentivadas.

Este tipo de análise individual permite compreender melhor as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem de cada criança, garantindo uma prática pedagógica intencional e ajustada às necessidades e potencialidades do grupo, conforme defendem Marchão e Henriques (2014).

1.1.3 Terceira Proposta – Saudável e não saudável

Foi considerada a importância sobre abordar a temática dos alimentos saudáveis e não saudáveis com o grupo, com o objetivo de promover a consciência sobre os alimentos benéficos para a saúde e aqueles cujo consumo deve ser mais moderado. Esta abordagem visou contribuir para a construção de hábitos alimentares mais saudáveis, de forma adequada à faixa etária, através de estratégias pedagógicas ajustadas ao quotidiano das crianças.

Segundo a Direção-Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013), - Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar, a alimentação saudável é um fator determinante para um normal crescimento e desenvolvimento da criança, prevenindo doenças associadas à má alimentação, das quais a mais conhecida, a obesidade. Deste modo, o consumo de alimentos deverá ser adequado às necessidades diárias de cada criança, incluindo os diferentes alimentos pertencentes a cada grupo da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas dos alimentos.



Figura 29 - Saudável e não saudável

Iniciamos esta atividade com uma conversa relativamente a todos os alimentos que a lagarta tinha comido, meti-lhes à disposição todos os alimentos impressos e plastificados e criamos assim uma tabela com o saudável e não saudável. Do lado saudável com um boneco verde e do lado do não saudável um boneco vermelho. A proposta foi cada um deles pegar num dos alimentos e colocar no respetivo lugar, tal como podemos verificar na figura 29.

Durante a atividade, observou-se que as frutas foram facilmente identificadas como alimentos saudáveis pelas crianças, sendo corretamente associadas ao boneco feliz. Por exemplo, a **Criança L** apontou espontaneamente a maçã e a banana para o boneco feliz, verbalizando os nomes dos frutos e mostrando entusiasmo ao realizar a associação. A **Criança M** seguiu o mesmo padrão, manipulando os materiais de forma autónoma e repetindo a associação com confiança.

No entanto, noutros casos, como o do queijo, foi notada alguma hesitação. A **Criança A**, após observar os colegas, demorou mais tempo a decidir onde colocar o queijo, colocando-o inicialmente junto do boneco feliz, mas corrigindo depois para o boneco triste. A ausência

de uma opção intermédia, como um boneco amarelo, levou a que a maioria das crianças classificasse este alimento como não saudável.

Este comportamento evidencia a necessidade de materiais que permitam nuances na expressão das perceções das crianças. A hesitação observada, o tempo prolongado de decisão e as correções espontâneas demonstram que as crianças conseguem perceber a complexidade da avaliação de alimentos, mas são limitadas pelas opções disponíveis.

Esta observação levou à reflexão sobre a adequação dos materiais utilizados, reforçando a importância de fornecer alternativas que permitam às crianças expressar dúvidas ou perceções mais ambíguas. Ao oferecer essas opções, poder-se-ia promover um pensamento mais crítico e exploratório, encorajando a argumentação e a tomada de decisão fundamentada.

L – Diana, onde meto o queijo?

Investigadora – Então, achas que o queijo é saudável ou não saudável?

L – Mais o menos.

Investigadora – Então onde queres colocar?

L – No boneco triste.

Nota de campo de dia 19 de novembro 2024

Análise e discussão de resultados

A proposta revelou-se adequada para sensibilizar o grupo relativamente à alimentação saudável, recorrendo a uma tabela visual que facilitou a distinção entre alimentos benéficos e outros cujo consumo deve ser moderado. O elevado nível de envolvimento das crianças (figura 30) — visível na participação ativa, na troca de ideias e no interesse em classificar os alimentos — tornou a atividade significativa. Durante a atividade, as frutas foram facilmente reconhecidas como saudáveis, com a Criança L verbalizando espontaneamente os nomes e demonstrando entusiasmo, a Criança M realizando as associações de forma autónoma e segura, e a Criança A participando nas tarefas com alguma hesitação em certos momentos. No caso de alimentos como o queijo, todas as crianças demoraram mais tempo a decidir; a Criança A chegou a colocá-lo inicialmente junto do boneco feliz, mas acabou por mudar para o boneco triste. A ausência de categorias intermédias evidenciou a necessidade de materiais que permitam às crianças expressar perceções ambíguas, promovendo um pensamento mais crítico. Para tornar a atividade ainda mais eficaz,

recomenda-se a introdução de opções intermédias, como um boneco amarelo, o registo individual das respostas de cada criança, o envolvimento das famílias para reforçar hábitos saudáveis em casa e ajustes na duração ou complexidade das tarefas, respeitando o ritmo do grupo. Globalmente, a atividade revelou-se pertinente e motivadora, mas estas adaptações permitem maximizar o nível de envolvimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aprendizagem significativa das crianças.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	4
L	3	4
A	3	3

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 30 - Níveis de envolvimento das crianças na atividade 3

Durante a atividade, tanto a criança M como a criança L demonstraram envolvimento elevado. Participaram com atenção e entusiasmo, reconhecendo alimentos e comentando de forma espontânea se eram saudáveis ou não saudáveis. Mostraram curiosidade ativa, colaboraram entre si e verbalizaram com confiança os seus raciocínios, revelando um interesse genuíno pelo tema. A manipulação de imagens ou objetos reais facilitou a concentração e promoveu aprendizagens significativas.

A criança A, por sua vez, apresentou um nível de envolvimento moderado. Manteve a atenção durante parte da atividade e demonstrou interesse pontual, embora com algumas distrações naturais para a idade. Participou quando incentivada, reconhecendo alguns alimentos e fazendo tentativas de classificação. Apesar de um envolvimento menos consistente, foi possível observar progressos na compreensão do tema e no uso de vocabulário adequado.

1.1.4. Quarta Proposta – Gráfico “A minha fruta preferida”

Após trabalharmos em grande grupo a distinção entre alimentos saudáveis e não saudáveis, aproveitei o momento do lanche da manhã — enquanto as crianças comiam fruta — para lançar uma pergunta aberta: “Qual é a tua fruta preferida?” Cada criança respondeu individualmente, em voz alta, enquanto os restantes escutavam. Este momento gerou comentários espontâneos e conexões entre as escolhas, como por exemplo: “Também gosto dessa!”, “A minha é igual!” ou “Eu só gosto se for doce”.

A recolha foi feita oralmente, num ambiente informal e tranquilo, o que permitiu que todas as crianças participassem sem pressa nem



Figura 31 - *Gráfica fruta preferida*

pressão. O tempo de espera foi bem aceite, pois estavam envolvidos simultaneamente no lanche e na escuta ativa dos colegas. Este momento serviu também como reforço da comunicação oral e do respeito pela vez do outro.

Com base nas respostas dadas, selecionei as frutas mencionadas, e acrescentei aquelas que a lagartinha tinha comido na história anteriormente explorada em grupo. A partir dessas frutas, construímos em conjunto um gráfico pictórico simples, afixado no quadro. As crianças ajudaram a organizar as imagens das frutas, colando-as sob os respetivos nomes, previamente escritos pela educadora.

De seguida, cada criança foi convidada a observar o gráfico, escolher a fruta que mais gostava entre as representadas, e fazer o seu desenho individual. Este momento foi feito de forma autónoma, com grande envolvimento. Algumas crianças verbalizaram as suas escolhas: “É esta que como sempre em casa”, “Esta é da lagarta!”, e outras referiram indecisões entre duas frutas, acabando por fazer a sua seleção após breve reflexão.

M inicialmente hesitou entre a banana e a maçã, e disse: “Posso desenhar metade-metade?”

A L disse: “Eu não gostava de pera, mas agora gosto... se estiver fresquinha!”

O A associou a fruta à história e comentou: “A lagarta também comeu morangos!”

Nota de campo de dia 21 de novembro 2024

Esta atividade decorreu de forma bastante positiva, apesar de alguns elementos do grupo revelarem dificuldades ao nível da motricidade fina. Ainda assim, com empenho, apoio e motivação, todos conseguiram participar ativamente. Considero que o principal objetivo foi alcançado: motivar um grupo de crianças de três anos a partir da leitura de uma história. Senti que a escolha da narrativa contribuiu fortemente para despertar o interesse do grupo, refletido no entusiasmo com que se envolveram nas propostas desenvolvidas a partir dela. Para além disso, a atividade permitiu avaliar o conhecimento prévio das crianças relativamente às frutas, bem como a sua capacidade de as identificar e representar graficamente, promovendo assim aprendizagens significativas num contexto de elevado envolvimento.

Análise e discussão de resultados

A proposta revelou-se eficaz na promoção do interesse e envolvimento das crianças, através de uma atividade lúdica e significativa que integrou a expressão das preferências pessoais e o desenvolvimento das competências motoras finas. A construção do gráfico e o desenho das frutas permitiram avaliar o conhecimento individual das crianças relativamente às frutas, reforçando aprendizagens anteriores. Apesar das dificuldades motoras apresentadas por alguns alunos, a motivação global do grupo foi positiva, evidenciando que o recurso à história como ponto de partida favoreceu uma aprendizagem integrada e participativa. Recomenda-se a continuidade deste tipo de atividades, valorizando tanto o desenvolvimento cognitivo como motor, bem como o interesse e participação ativa das crianças. (figura 32)

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	3
L	3	3
A	3	3

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 32 - Níveis de envolvimento das crianças na atividade 4

Durante a realização desta atividade que envolvia a identificação da fruta preferida, marcação no gráfico coletivo e posterior representação através do desenho, as três crianças demonstraram um nível de envolvimento moderado (nível 3).

Participaram com interesse regular, nomeando as frutas com alguma facilidade, especialmente aquelas que lhes eram mais familiares. Ao realizarem os registos no gráfico, mostraram alguma curiosidade, embora com necessidade de apoio para compreender a lógica da contagem e organização visual dos dados.

Na fase do desenho, mantiveram-se envolvidas de forma tranquila e participaram com gosto, mesmo que com breves momentos de distração. O envolvimento revelou-se mais visível quando as frutas escolhidas tinham ligação afetiva ou estavam presentes no seu dia a dia (ex: banana, maçã, morango).

1.1.5. Quinta Proposta – Confeção de um sumo de laranja

Depois da história e na reunião da manhã, ouve um menino que disse “hoje bebi sumo de laranja era muito bom e saudável”, aproveitei que o menino tinha dito isto e aproveitei para perguntar ao grupo, “gostam de sumo de laranja?”, “gostavam de fazer sumo de laranja aqui na sala?”, todos eles responderam que sim que gostavam e que gostavam muito de fazer e mostraram-se muito entusiasmados.

Comecei por lhes perguntar, “então o que precisamos para fazer o sumo de laranja?”, todos eles me responderam “laranjas” e dois meninos disseram, “e uma máquina”. No dia seguinte trouxe então tudo aquilo que iríamos precisar para fazer esta atividade e fui chamando dois meninos de cada vez para que todos participassem.

Utilizamos então uma taça cheia de laranjas, dois espremedores, copos de plástico, um jarro, uma tabua e uma faca para cortar as laranjas ao meio.



Figura 33 - *Sozinho a espremer laranjas*



Figura 34 - *Ajuda a espremer laranjas*

Todos eles estavam muito entusiasmados a espremer as laranjas, inclusive tivemos um menino que pediu muitas vezes para voltar a ir lá, o grupo participou todo exceto um menino que é autista. Este menino não gosta de usar nem bata nem aventais e quando vê

algo líquido de outra cor não se aproxima nem bebe, e foi o que aconteceu quando viu os outros meninos na atividade vestidos com bata e quando viu o sumo no jarro. Eles adoraram esta atividade e no fim, já na mesa todos sentados a beberem o sumo, disseram que o sumo deles estava muito bom e era muito docinho.



Figura 35 - *Reunidos a provar o sumo de laranja*

Análise e discussão de resultados

A atividade do sumo de laranja revelou-se eficaz e envolvente, promovendo a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de competências motoras e cognitivas. Destaca-se a adaptação inclusiva às necessidades de uma criança com autismo, evidenciando uma prática pedagógica sensível. Esta proposta contribuiu para a promoção de hábitos alimentares saudáveis de forma lúdica e significativa, recomendando-se a continuidade de atividades práticas semelhantes. (Figura 35)

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	4
L	3	4
A	3	5

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 36 - *Níveis de envolvimento das crianças na atividade 5*

A atividade de confeção do sumo de laranja revelou-se altamente eficaz em termos de envolvimento infantil, centrando-se na participação ativa, no desenvolvimento de

competências motoras finas, como espremer a laranja, e cognitivas, nomeadamente a compreensão da sequência da atividade.

Observou-se um nível de envolvimento elevado nas três crianças, com diferenças individuais: a **Criança M** e a **Criança L** apresentaram níveis 4 de envolvimento, mantendo atenção e prazer ao realizar a tarefa, participando de forma entusiástica, com breves momentos de distração, mas sempre com postura ativa e colaborativa. A **Criança A** evidenciou um nível de envolvimento máximo (nível 5), mostrando concentração profunda, iniciativa própria e prazer evidente, explorando os materiais com curiosidade e autonomia. (Figura 36)

Um aspeto particularmente relevante foi a adaptação inclusiva realizada para a criança com diagnóstico de autismo, garantindo igualdade de participação e reforçando uma prática pedagógica sensível e responsiva às necessidades individuais. Esta abordagem promoveu um ambiente de aprendizagem acessível, afetivo e estimulante.

Para além do desenvolvimento pessoal e motor, a atividade contribuiu para a promoção de hábitos alimentares saudáveis de forma lúdica, reforçando a importância do consumo de frutas e o contacto com alimentos naturais, associando aprendizagem prática e prazer.

1.1.6. Sexta Proposta – Confeção de um bolo de laranja

Depois de todos beberem o sumo, em conversa com a educadora perguntei se não seria uma boa ideia fazermos um bolo de laranja, pois tinham sobrado algumas laranjas, onde a educadora me responde que acha uma ótima ideia. Falamos com o grupo e perguntamos se eles gostavam de fazer um bolo, explicamos que tinham sobrado laranjas do sumo que fizemos e que podíamos fazer um bolo de laranja, o grupo ficou muito contente e entusiasmado, disseram todos que sim e que gostavam muito de bolo.

Na manhã seguinte já com todos os ingredientes necessários para a confeção do bolo, mas ainda sem mostrar ao grupo, na reunião da manhã questionei, “então o que precisamos para fazer o bolo?”, fui registando todas as respostas e de seguida mostrei-lhes os ingredientes e a receita com as ilustrações dos mesmos.

Eu e a educadora decidimos fazer esta atividade em pequeno grupo, apenas com quatro meninos, coloquei em cima da mesa todos os ingredientes, um menino tratou do sumo de laranja para o bolo, outro usava a batedeira e os outros dois iam colocando os ingredientes dentro da taça.

Com esta atividade, foi possível trabalhar todas as áreas de conteúdo, sendo elas a Área do Conhecimento do Mundo, em que permitiu às crianças explorarem conceitos relacionados

com a alimentação saudável, sustentabilidade e reaproveitamento de alimentos. Contactaram com ingredientes naturais e perceberam a origem dos alimentos, desenvolvendo uma maior consciência sobre o seu consumo. A Área de Expressão e Comunicação onde durante a confeção do bolo, as crianças foram incentivadas a comunicar entre si, a seguir instruções verbais, a nomear os ingredientes e a descrever ações. Foram também desafiadas a expressar as suas opiniões e preferências, promovendo a ampliação do vocabulário e a construção de enunciados mais estruturados. A Área da matemática, no que respeita às quantidades dos ingredientes (quantidades, números, sequência de etapas), fomentando o contato com conceitos matemáticos como medida, ordem, quantidade e tempo. As crianças participaram na contagem dos ovos, colheres de farinha, etc., aplicando noções básicas de número e proporção. E por fim, Área de Formação Pessoal e Social, ao trabalharem em cooperação, partilhando tarefas e respeitando turnos, as crianças desenvolveram competências sociais importantes, como a entreatajuda, o respeito mútuo e a responsabilidade partilhada.



Figura 37 - Os ingredientes para o bolo



Figura 38 – Confirmar as quantidades de cada ingrediente



Figura 39 - A bater o bolo

Análise e discussão de resultados

A atividade de confeção do bolo de laranja foi uma experiência prática que estimulou a participação ativa e a colaboração entre as crianças. A utilização de ingredientes ilustrados facilitou a compreensão do processo, promovendo hábitos alimentares saudáveis e o aproveitamento dos alimentos. Esta proposta dinâmica reforçou competências motoras e sociais, alinhando-se com os objetivos educativos da investigação.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	4
L	3	4
A	3	5

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 40 - *Níveis de envolvimento das crianças na atividade 6*

A atividade de confeção do bolo de laranja revelou-se altamente envolvente, proporcionando uma experiência rica em aprendizagens sensoriais, cognitivas e sociais. As crianças mantiveram-se interessadas, participativas e atentas às diferentes fases do processo, desde a observação e manuseio dos ingredientes até à mistura dos componentes da receita. A **Criança M** e a **Criança L** demonstraram um envolvimento ativo e consistente (nível 4), participando com entusiasmo, mantendo atenção e realizando as tarefas com autonomia moderada. Embora tenham havido breves momentos de dispersão, rapidamente retomaram o foco. A **Criança A** evidenciou um nível de envolvimento muito elevado (nível 5), com concentração contínua, iniciativa e prazer evidente na execução das tarefas, mostrando autonomia, curiosidade e capacidade de antecipar etapas da receita, marcada por expressões verbais espontâneas e gestos de alegria.

Esta atividade favoreceu o desenvolvimento da coordenação motora fina, da linguagem, da atenção, bem como a exploração sensorial e cognitiva. Para além disso, promoveu a colaboração em grupo, o respeito pelas regras e turnos, e o estímulo de hábitos alimentares saudáveis, ao envolver as crianças na preparação de um alimento natural.

1.1.7. Sétima Proposta – Leitura da história “O menino que não gostava de sopa”

Depois de trabalharmos as frutas, nas atividades anteriores, agora foi a vez de trabalharmos os legumes que também é muito importante, visto que a maior dificuldade neste grupo de crianças é a hora de almoço, quando comem a sopa.

Para dar início à importância dos legumes, comecei por ler uma história “o menino que não gostava de sopa”, esta história debruça-se sobre a importância de comer a sopa, através da explicação dos legumes e verduras sobre os seus benefícios para a saúde numa linguagem muito simples e acessível às crianças. O facto de os legumes se apresentarem

individualmente, quando acompanhados pela sua ilustração, faz com que a criança comece a identificá-los e a fazer associação entre a imagem e o nome.

Após esta conversa com o grupo, fui buscar alguns ficheiros de alimentos que havia na sala e com as suas imagens fui lhes perguntado o que era cada um dos alimentos, a maioria das crianças apenas conheciam a cenoura, a batata, a abóbora e a cebola, todos os outros alimentos que eu mostrava desconheciam. Já em pequeno grupo e depois de dar a conhecer todos os legumes, dei um ficheiro de um alimento a cada criança para eles ilustrarem e escreverem o nome do respetivo legume.



Figura 41 - ilustração das imagens dos legumes



Figura 42 - Escrita do respetivo alimento

Relativamente às ilustrações dos respetivos legumes sinto que correu bem, apesar de ainda sentir que precisam de muita orientação mesmo com o ficheiro à frente, mas sendo um grupo de apenas três anos é normal.

Na escrita sinto que se perdem muito, nós ajudamos e damos orientação, “agora um risquinho para cima, agora um risquinho para baixo”, sinto que muitos deles não sabem sequer o que é para cima e o que é para baixo. Isto foi algo que comentei com a educadora cooperante e que em breve vai ser trabalhado com o grupo.

O contacto precoce com as utilizações funcionais da linguagem escrita determina a relação que as crianças vão estabelecer com a sua aprendizagem. A este propósito Alves Martins (1996) considera o conhecimento das crianças sobre as utilizações funcionais de leitura e de escrita e a sua apropriação como fundamental para o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita.

Segundo Downing (1987^a, p.183, cit. in Martins & Niza, 1998) se a criança estiver exposta a um meio em que a comunicação através da linguagem escrita é funcional, a aprendizagem da escrita será considerada como um resultado natural.

Análise e discussão de resultados

A proposta de trabalhar os legumes a partir da história “*O menino que não gostava de sopa*” revelou-se adequada para sensibilizar as crianças para a importância da alimentação saudável. A associação entre imagens e nomes facilitou a identificação dos legumes, enquanto a atividade de ilustração e escrita contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e da motricidade fina, apesar das dificuldades próprias da idade. Esta intervenção está alinhada com a importância do contacto precoce com a linguagem escrita e apresenta um contributo relevante para as aprendizagens do grupo, integrando aspetos nutricionais e linguísticos de forma coerente e ajustada.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	4
L	3	3

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 43 - Níveis de envolvimento das crianças na atividade 7

A atividade, inspirada na história “*O menino que não gostava de sopa*”, foi estrategicamente desenhada para promover a consciência alimentar, aliando conteúdos nutricionais ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A proposta incluiu o reconhecimento de legumes por meio da associação de imagens e nomes, seguido por uma atividade de ilustração e escrita, promovendo o envolvimento das crianças com diferentes formas de expressão e representação.

Apesar dos desafios próprios da idade (nomeadamente a imaturidade grafomotora), a atividade foi bem acolhida pelo grupo, mantendo as crianças atentas e participativas durante os 15 a 20 minutos de duração.

A criança M, durante esta atividade demonstrou envolvimento ativo (nível 4), com interesse contínuo pelas imagens e pela escrita. Participou de forma entusiasta e focada, ainda que com pequenas oscilações de atenção típicas da faixa etária. Já a criança L, participou com interesse moderado (nível 3), por vezes distraíndo-se ou precisando de incentivo para retomar a atividade. Demonstrou curiosidade pontual, especialmente na parte da ilustração, mas com menor envolvimento na escrita. Por fim, a criança A, manteve uma postura concentrada e colaborativa. Explorou os materiais com prazer e interesse, demonstrando curiosidade pela associação imagem/palavra e iniciativa na ilustração, tendo um nível de envolvimento 4. (Figura 43)

1.1.8. Oitava Proposta – Confeção de uma sopa

Depois de termos falado e explorado os diversos legumes, decidimos em conjunto com a educadora cooperante fazer uma sopa. Numa primeira fase escolhemos através dos ficheiros que tínhamos em sala os legumes que íamos colocar na sopa. Para a seleção dos legumes utilizamos uma técnica, ou seja, dávamos a escolher entre colocar a batata e a batata doce, ou escolherem entre



Figura 45 - Colocar água nos legumes

a abóbora e a cenoura, achamos que se dessemos a escolher entre todos

os legumes que a seleção

poderia não correr tão bem. Após a seleção dos legumes para a confeção da sopa, fizemos a lista e fomos pedir à cozinha tudo o que precisávamos. Sentamos o grupo todo na mesa grande da sala, que era onde tínhamos mais espaço para que todos participassem e vissem todos a trabalhar, colocámos tocas em todos eles e fomos chamando um a um para começarem a

descascar os legumes. Para descascar a courgette e a

cenoura utilizamos o descascador, todos os outros alimentos fui eu e educadora cooperante que descascámos, depois de tudo descascado eles cortavam aos bocadinhos e colocavam na panela.

O grupo adorou cortar os legumes, utilizaram faca, mas sempre com a minha ajuda, só não gostaram da parte em que cortaram a cebola, pois começaram todos a chorar dos olhos.

Após a realização da mesma, expliquei às crianças que iria ser necessário colocar água na panela, azeite e sal, para que a sopa não ficasse insossa, expliquei ainda que se comermos sal em demasia também não nos faz bem, pois faz mal à nossa saúde.

Penso que é importante as crianças adquirirem estes conhecimentos e perceberem que os alimentos só são saudáveis, se não forem ingeridos em demasia. Para a cozinheira colocar a sopa ao lume para estar pronta à hora de almoço e podermos provar.



Figura 44 - Corte dos legumes



Figura 46 - Tudo pronto para a confeção da sopa

Análise e discussão de resultados

A atividade de confecção de sopa partiu de uma exploração prévia sobre os legumes, estabelecendo uma ligação entre o conhecimento teórico e a prática vivencial, o que é uma abordagem pedagógica muito eficaz no contexto da educação pré-escolar. A seleção dos legumes através de escolhas orientadas (entre dois elementos) foi uma estratégia pedagógica pertinente. Esta técnica facilitou o processo de decisão, evitando dispersão ou confusão, e promoveu o exercício da escolha consciente, respeitando a capacidade de decisão do grupo, mesmo numa faixa etária precoce. Ao proporcionar um processo de decisão partilhado, fomentou-se a autonomia, o respeito pelas opiniões dos pares e o sentido de pertença. A disposição da atividade na mesa grande da sala permitiu uma visibilidade e participação equitativa, respeitando o direito de todas as crianças a participar. O uso de tocas reforçou o valor do papel ativo e simbólico da criança enquanto "cozinheiro", contribuindo para o envolvimento e motivação. A divisão de tarefas entre adultos e crianças foi adequada, respeitando questões de segurança (ex: descasque de certos legumes), mas promovendo a experimentação com ferramentas como o descascador e a faca, sempre com supervisão, o que é relevante para o desenvolvimento da motricidade fina, coordenação óculo-manual e noção de risco controlado. O momento de corte dos legumes revelou-se muito envolvente para o grupo, sendo significativo notar que até o desconforto causado pela cebola foi integrado de forma natural na experiência – um exemplo autêntico de aprendizagem sensorial e emocional. A explicação sobre os ingredientes da sopa, em particular o sal, é um momento educativo essencial, pois introduz noções básicas de alimentação equilibrada e hábitos saudáveis, com linguagem ajustada à idade. A intervenção foi oportuna e relevante, oferecendo um contexto real para a compreensão de conceitos abstratos como "demasiado sal faz mal".

O momento da refeição revelou um contraste interessante: enquanto a sopa passada foi bem aceite, a introdução dos legumes inteiros gerou rejeição por parte da maioria das crianças. Esta reação é natural na faixa etária em questão, onde a aceitação de novas texturas ou alimentos menos transformados pode ser desafiante. Contudo, a iniciativa de incluir pedaços teve valor pedagógico importante, pois permitiu às crianças explorar, tocar e reconhecer os ingredientes utilizados, ainda que nem todos os tenham ingerido.

NOME CRIANÇA	IDADE	NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO
M	3	4

L	3	5
A	3	5

Legenda dos níveis de envolvimento: 1- Muito baixo; 2 – Baixo; 3 – Médio; 4 – Alto; 5 – Muito alto

Figura 47 - Níveis de envolvimento das crianças na atividade 8

No que respeita à escala de envolvimento a atividade de confeção e posterior prova da sopa revelou-se altamente significativa para o grupo, integrando aspetos pedagógicos fundamentais como a promoção de hábitos alimentares saudáveis, o trabalho colaborativo, a autonomia e o envolvimento sensorial.

Durante os 30 minutos de duração, as crianças mostraram-se motivadas, curiosas e participantes nas diferentes etapas: escolha dos legumes, manuseamento dos utensílios, preparação dos ingredientes e, finalmente, a degustação do prato confeccionado por elas próprias.

A M, demonstrou envolvimento contínuo e interesse nas tarefas. Participou com entusiasmo na preparação e mostrou curiosidade no momento da prova, ainda que com alguma seletividade na escolha dos pedaços de legumes.

A L, apresentou um envolvimento profundo em toda a atividade. Interagiu verbalmente, fez perguntas pertinentes, mostrou iniciativa ao querer repetir tarefas e demonstrou grande orgulho no resultado final. Durante a prova da sopa, esteve recetiva e expressou satisfação ao saborear o prato.

E por fim o A, participou com elevada concentração e prazer. Envolveu-se com entusiasmo tanto na preparação como na prova. Teve uma atitude muito positiva face aos alimentos, inclusive com abertura para experimentar os legumes inteiros, o que revelou curiosidade sensorial e boa aceitação alimentar.

A proposta permitiu trabalhar habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de fomentar o sentido de responsabilidade e pertença. O contexto real e significativo da atividade culinária promoveu um elevado nível de envolvimento emocional, o que contribui diretamente para aprendizagens duradouras. (Figura 47)

Cozinheira – O que trazem aqui dentro do tacho?

Todos – Legumes

Cozinheira - Legumes? Para fazer o que?

Todos – Uma sopa

A.- Para o fogão

Estagiária – E depois vão comer a sopa ao almoço não vão?

Todos - Simm

Nota de campo de dia 22 de Janeiro 2025

Chegando à hora de almoço, e já sentados no refeitório prontos para provar a sopa que tínhamos confeccionado o feedback por parte das crianças foi bom, até certa altura, porque depois eu e a educadora cooperante tivemos a ideia de colocar no prato junto com a sopa que era passada, alguns dos legumes em pedaços para eles sentirem as texturas. A partir do momento que fizemos isso, os legumes começaram a ficar de parte e só comiam o que estava passado, alguns ainda comeram a cenoura, mas a maior parte nem sequer tocou nos legumes. Sinto que uma parte do meu objetivo com esta atividade foi bem concebida, pois muitos deles chegavam ao refeitório e nem tocavam na sopa, e não foi o caso, todos eles comeram a sopa toda apenas não comeram os legumes que estavam “ínteiros”.

2. Análise e Avaliação Geral dos Resultados

A presente investigação teve como foco compreender como envolver ativamente um grupo de crianças da Educação Pré-Escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis. Através de uma abordagem qualitativa e de uma intervenção pedagógica centrada em atividades lúdicas e participativas, foi possível alcançar resultados significativos que dão resposta à questão de investigação e aos objetivos definidos previamente.

A investigação demonstrou que é possível envolver ativamente crianças em idade pré-escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis quando lhes são proporcionadas oportunidades de aprendizagem significativas, contextualizadas e ajustadas ao seu nível de desenvolvimento. O envolvimento das crianças foi promovido por meio de atividades práticas, sensoriais, jogos, histórias, rodas de conversa e momentos de reflexão coletiva, que valorizaram a sua escuta, participação e expressão.

Ao longo do processo, as crianças mostraram-se cada vez mais curiosas e disponíveis para experimentar novos alimentos, identificar opções saudáveis e reconhecer a importância de uma alimentação equilibrada para o seu bem-estar. A sua participação ativa nas atividades demonstrou não só a aquisição de novos conhecimentos, como também uma mudança de atitudes e comportamentos, verificada nas rotinas diárias, nas escolhas alimentares e nos discursos mais conscientes sobre o tema.

Relativamente às entrevistas que foram feitas às crianças em dois momentos distintos ao longo da investigação, a primeira entrevista, numa fase inicial (diagnóstico) e uma segunda entrevista numa fase final (pós-intervenção), permitiu analisar de forma mais clara a evolução dos conhecimentos, atitudes e hábitos alimentares das crianças envolvidas nesta investigação.

Na fase inicial, verificou-se que os conhecimentos das crianças sobre a alimentação eram muito limitados, por vezes, confusos. A maioria das respostas centrava-se em preferências alimentares pessoais e na nomeação de alguns frutos mais comuns.

Ao proceder à análise das entrevistas relativas aos Conhecimentos Gerais (Apêndice 4), é possível constatar uma evolução significativa nas respostas da criança M, evidenciando a aquisição de novos conhecimentos ao longo da intervenção pedagógica. No que diz respeito à compreensão do significado de alimentação, a criança referiu, na fase inicial, que "a alimentação é aquilo que nós comemos", revelando uma definição simples e genérica. Já na fase final, a resposta tornou-se mais elaborada, afirmando que "a alimentação são os alimentos que nós comemos, que são saudáveis e não saudáveis", demonstrando assim uma maior consciência sobre a distinção entre tipos de alimentos, bem como uma ampliação conceptual do termo.

Relativamente à questão “Quais os frutos que conheces?”, observou-se também um progresso notório. Inicialmente, a criança nomeou apenas três frutos (maçã, banana e pêra). Na fase posterior, ampliou a lista para incluir melancia, morangos, banana, uvas, maçã e pêra, o que denota não só um aumento do vocabulário relacionado com os alimentos, como também a consolidação de aprendizagens promovidas pelas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Quanto à pergunta “Sabes os alimentos que são saudáveis e não saudáveis?”, a evolução é clara. Numa primeira fase, a resposta indicava a perceção de que “todos os alimentos são saudáveis”, o que reflete uma visão pouco diferenciada. Contudo, na segunda fase, a criança foi capaz de identificar de forma clara os alimentos saudáveis — “as frutas, os legumes, a água” — e os não saudáveis — “os chocolates e as bolachas” — revelando assim um desenvolvimento cognitivo significativo na capacidade de categorização alimentar.

Por fim, no que se refere ao consumo de sopa em casa, o M, numa primeira fase, afirmou que “não gostava de sopa e não comia”. Já na fase final, referiu que sim, comia sopa, gostava muito e reconhecia que era saudável. Esta mudança de atitude não só indica uma alteração positiva nos hábitos alimentares, como também reforça o impacto da intervenção pedagógica na construção de comportamentos alimentares mais conscientes e saudáveis.

A comparação entre os dois momentos evidencia que a intervenção teve um impacto positivo e mensurável nos conhecimentos e hábitos alimentares das crianças, as entrevistas funcionaram como instrumentos fundamentais de diagnóstico e avaliação, permitindo comprovar que, mesmo em idade pré-escolar, é possível desenvolver competências alimentares básicas e atitudes conscientes quando o trabalho pedagógico é estruturado consistente e adaptado à realidade das crianças.

A entrevista realizada à criança L, em dois momentos distintos — fase inicial e fase final do projeto —, permite observar uma evolução significativa ao nível da compreensão,

vocabulário e hábitos alimentares. (Apêndice 5). Quando questionada, sobre o que é a alimentação, numa fase inicial a criança referiu que “são as comidas que comemos”, uma definição simples e genérica. Na entrevista final, a resposta foi mais desenvolvida: “a alimentação são os alimentos que nós comemos, ao almoço, ao jantar, ao lanche”. Esta mudança evidencia um progresso conceptual, revelando maior consciência sobre os diferentes momentos do dia em que ocorre a alimentação, bem como uma melhor organização do pensamento. Quanto à questão, quais os frutos que conhece, inicialmente, a criança nomeou apenas dois frutos: “banana e maçã”. Na fase final, a lista aumentou para incluir “morangos, banana, uvas, maçã, pêra e mirtilos”. Este enriquecimento lexical demonstra que houve contacto com uma maior variedade de alimentos e que as experiências proporcionadas ao longo do projeto contribuíram para a ampliação do vocabulário e para a consolidação das aprendizagens. Relativamente à questão sobre os alimentos que são saudáveis e não saudáveis, na resposta inicial — “é o que faz bem e o que faz mal” — observa-se uma compreensão genérica, baseada em sensações ou efeitos. Já na fase final, a criança apresentou uma resposta mais crítica e consciente: “a laranja faz muito bem, o sumo da laranja, e o bolo de laranja também, mas não podemos comer muito; o que não é saudável são os doces”. Esta resposta reflete uma maior maturidade cognitiva, demonstrando capacidade para distinguir entre diferentes formas de um mesmo alimento e a importância da moderação. E por fim e não menos importante, quando questionado se comia sopa em casa, na entrevista inicial, a criança afirmou: “eu não gosto muito, só como às vezes”, revelando alguma resistência ao consumo da sopa. No entanto, na fase final, referiu: “sim, agora como todos os dias porque faz bem à nossa saúde”. Esta mudança de atitude representa um avanço nos hábitos alimentares, com valorização dos alimentos saudáveis e demonstra o impacto positivo da intervenção pedagógica desenvolvida. E possível observar a evolução das respostas da criança L ao longo do projeto mostra não só o progresso no domínio do conhecimento sobre alimentação, como também mudanças reais no comportamento alimentar. Através de atividades orientadas e vivências significativas, foi possível promover uma maior literacia alimentar, contribuindo para escolhas mais saudáveis e conscientes.

A entrevista realizada à criança A, em dois momentos distintos — fase inicial e fase final do projeto —, permite observar uma evolução significativa tanto ao nível do conhecimento sobre alimentação como também no comportamento alimentar.

Tal como podemos verificar no (Apêndice 6) na fase inicial, a criança definiu alimentação como “o que comemos em casa e na escola”, o que indica uma compreensão centrada nos

espaços onde a alimentação ocorre. Na fase final, a resposta foi: “são as comidas que comemos durante o dia”. Embora mantenha a ideia base de ingestão de alimentos, a criança demonstrou avanço ao integrar a noção de rotina diária, evidenciando uma maior consciência do tempo e da organização das refeições ao longo do dia.

Relativamente aos frutos que conhece, inicialmente, a criança identificou três frutos: “banana, morangos e pêra”. Na fase final, a lista expandiu para incluir “manga, kiwi, banana, uvas, maçã e pêra”. Este progresso revela enriquecimento do vocabulário e aumento do repertório alimentar, o que sugere contacto com uma maior diversidade de frutos e a consolidação de aprendizagens adquiridas durante o projeto.

No que diz respeito à pergunta, “sabes quais são os alimentos que são saudáveis e não saudáveis?” A resposta inicial — “os saudáveis são as coisas boas e os não saudáveis são as coisas que fazem mal à barriga” — reflete uma compreensão muito genérica, baseada em consequências físicas. Na entrevista final, a criança demonstrou maior capacidade de nomeação e categorização, ao afirmar que “os alimentos saudáveis são as frutas e os legumes e o que não é saudável são os doces”. Esta mudança evidencia um avanço claro na literacia alimentar, com compreensão mais estruturada e crítica dos conceitos de saúde e nutrição.

Por fim, quando questionado se gosta de sopa, num momento inicial, a criança expressou rejeição: “não gosto de sopa”. No entanto, na fase final, observou-se uma mudança positiva: “agora já gosto um bocadinho mais de sopa”. Apesar de ainda haver alguma resistência, esta resposta indica uma abertura crescente ao consumo de alimentos saudáveis, muito provavelmente influenciada pelas experiências e atividades pedagógicas promovidas no decorrer do projeto.

O nível de envolvimento das crianças nas atividades realizadas ao longo do projeto revela-se um indicador fundamental da qualidade das aprendizagens e da adequação das propostas pedagógicas. Através da observação sistemática e da aplicação da Escala de Envolvimento de Laevers, foi possível aferir o grau de participação, concentração, interesse e prazer demonstrado pelas crianças em diferentes momentos de exploração.

Os resultados expressos na figura 48, evidenciam um nível de envolvimento com a média total de 3,79.

NÍVEIS DE ENVOLVIMENTO POR ATIVIDADE/PROPOSTA			
Nomes/ Atividades	M	L	A
História “A Lagartinha muito comilona”; Reconto	3	4	4
Associação dos frutos à quantidade	3	3	3
Tabela saudável e não saudável	4	4	3
Elaboração de um gráfico	3	3	3
Confeção do sumo de laranja	4	4	5
Confeção do bolo de laranja	4	4	5
História “O menino que não gostava de sopa”	4	3	4
Confeção de uma sopa	4	5	5
MÉDIA IND	3,62	3,75	4
MÉD TOTAL	3,79		

Figura 48 - *Nível de envolvimento geral*

Esta média demonstra que as atividades foram ajustadas ao desenvolvimento, interesses e necessidades do grupo, favorecendo experiências significativas e motivadoras. As propostas de carácter prático e sensorial, como a confeção de alimentos (sopa, sumo e bolo), destacaram-se por promoverem maior envolvimento, evidenciando a importância da ação direta e da aprendizagem ativa na educação pré-escolar.

Este envolvimento consistente reflete-se não só na execução das tarefas, mas também na forma como as crianças interagiram entre si, com os adultos e com os materiais, assumindo um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Capítulo V

Conclusões

1. Considerações finais

A questão central desta investigação foi: **como envolver ativamente um grupo de crianças da educação pré-escolar na promoção de hábitos alimentares saudáveis?**

A resposta obtida ao longo do estudo mostra que é possível envolver ativamente as crianças através de atividades práticas, lúdicas e contextualizadas, que promovam participação, exploração sensorial e reflexão crítica. Experiências como a associação de frutos às quantidades, a confeção de sumo de laranja e a preparação do bolo de laranja demonstraram que, ao permitir que as crianças manipulem os alimentos, tomem decisões e observem os resultados das suas ações, é possível aumentar o interesse, a motivação e o nível de envolvimento. Estas atividades facilitam a compreensão de conceitos relacionados com alimentação saudável e promovem escolhas mais conscientes, ao mesmo tempo que desenvolvem competências motoras, cognitivas, sociais e de linguagem.

A realização desta investigação revelou-se uma mais-valia tanto em termos de conhecimentos como no desenvolvimento de competências metodológicas. Mantive uma postura de constante observação, refletindo diariamente sobre o dia-a-dia na sala, para identificar as necessidades das crianças e adaptar as atividades de forma intencional. A colaboração com a educadora cooperante e a assistente operacional foi essencial, permitindo que me sentisse apoiada e confiante na implementação das atividades.

A partir das observações e entrevistas realizadas, verificou-se que as crianças passaram a compreender melhor quais os alimentos importantes para uma alimentação saudável e conseguiram identificar alimentos que inicialmente não reconheciam ou não apreciavam. Três crianças do grupo, por exemplo, deixaram de recusar provar alimentos desconhecidos, mostrando que experiências de contacto direto com os alimentos promovem mudanças concretas nos hábitos alimentares e nas preferências.

Em suma, envolver ativamente as crianças na promoção de hábitos alimentares saudáveis requer atividades motivadoras, práticas e adaptadas ao ritmo de cada criança, que integrem aprendizagem sensorial, cognitiva e social, estimulando autonomia, curiosidade e reflexão crítica sobre os alimentos e a sua relação com a saúde.

2. Implicações da investigação para a prática profissional futura

Numa perspetiva futura, considero que a realização desta investigação me proporcionou um enriquecimento tanto a nível pessoal como profissional, permitindo articular a vertente pedagógica com a dimensão investigativa. Este processo possibilitou-me desenvolver competências ao nível do questionamento, da análise crítica e da fundamentação da prática educativa, elementos essenciais para a construção de uma identidade profissional sólida e consciente.

Na minha futura atuação como educadora, ambiciono ser autónoma e confiante, promotora de projetos significativos e diferenciadores, com consciência do papel estruturante que a educação desempenha na formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com uma sociedade mais justa, inclusiva e inovadora.

A experiência de investigação em contexto de pré-escolar contribuiu, de forma determinante, para o meu crescimento pessoal e profissional, especialmente no desenvolvimento de uma postura reflexiva. Tal como defende Donald Schön (1983), a capacidade de refletir sobre a ação e na ação é fundamental para um profissional que procura compreender e melhorar continuamente a sua prática. Neste sentido, o processo de elaboração das narrativas dialogadas e das narrativas reflexivas permitiu-me assumir uma atitude investigativa face às situações pedagógicas, analisando criticamente os meus procedimentos e ajustando-os às necessidades do grupo de crianças.

Também Isabel Alarcão (2001) reforça que o educador reflexivo é aquele que articula a teoria com a prática, capaz de questionar as suas ações, tomar decisões fundamentadas e procurar continuamente a melhoria do processo educativo. Assim, considero que esta etapa formativa me ajudou a consolidar um perfil profissional assente numa postura ética, investigativa e colaborativa, essencial para responder com intencionalidade pedagógica aos desafios da educação atual.

Referências bibliográficas

A

Alfaiate, R. M. S., & Simões, R. (2011). *A organização do tempo no Movimento da Escola Moderna Portuguesa* (Dissertação de doutoramento). Universidade da Beira Interior.

Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14660>

Amado, J. (2014). *Metodologia da investigação em educação* (2.^a ed.). Factor.

Araújo, A. R. F. de. (2012). *A alimentação saudável em idade escolar: saber comer para melhor crescer* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/14660>

Assis, D. C. M., de Campos Moreira, L. V., & Fornasier, R. C. (2021). *Teoria bioecológica de Bronfenbrenner: A influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças*.

Acedido em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>

B

Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos de la teoría bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicología*, 9(16), 89–99.

Acedido em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585/>

Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: Implicações para as pesquisas na área da educação infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7–20.

Acedido em: <https://pt.scribd.com/doc/100872853/1-Modelo-bioecologico-do-desenvolvimento-de-Bronfenbrenner>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In

Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (pp. 47–51). Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Fundamentos, métodos e técnicas* (pp. 15–80). Porto: Porto Editora.

Bravo, M. (2010). *Do pré-escolar ao 1.º ciclo do ensino básico: Construindo práticas de articulação curricular* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.

Acedido em: <https://rep-dspace.uminho.pt/items/45275a14-eee6-4bff-b8f2-1e92bef6590f>

C

Chaves Barracho, S. A. O. (2018). *A promoção de uma alimentação saudável num grupo de crianças de jardim de infância* (Dissertação de mestrado).

Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30950/1/Sofia%20Barracho.pdf>

Cró, M. L., & Pinho, A. M. (2012). Educação de infância em Portugal: Perspetiva histórica. *Educ. Puc*, 205–215.

Acedido em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v17n2a998>

D

Direção-Geral da Saúde & Direção-Geral da Educação. (2021). *Guia para lanches escolares saudáveis*. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/guialanchescolares.pdf

Direção-Geral da Saúde. (data). *Alimentação saudável dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Acedido em: <https://www.dge.mec.pt/noticias/manual-alimentacao-saudavel-dos-0-aos-6-anos-linhas-de-orientacao-para-profissionais-e>

F

Ferreira, S. F. P. (2015). O envolvimento de crianças em atividades de pequeno e grande grupo: o papel do educador. Acedido em: <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/91f5381d-d1b1-4ccc-aa5d-d6d6e659a676>

Freire, B. R. T. D. M. (2018). A participação das crianças num contexto do Movimento da Escola Moderna. Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9258>

Formosinho, J. (1997). *Educação pré-escolar: Uma questão social, educativa e política*. Porto Editora.

Forneiro, M. C. (2018). *O ambiente educativo na educação pré-escolar: contributos para a qualidade* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Acedido em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17354/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>

G

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto Editora.

J

Jesus, V. S. (2012). *Relação escola/família: De que modo o educador pode proporcionar atividades que envolvam a família?* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Santarém.

Acedido em: <https://repositorio.ipsantarem.pt/entities/publication/b1cedd14-33e7-426a-997b-19758fa0956c>

L

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 5–10. Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/23e3d5ba-364b-43c3-8f46-0fb2227b2e1b>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República pp. 670-673.

Acedido em: <https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Lopes, C. (2010–2013). Hábitos alimentares em crianças em idade pré-escolar: uma abordagem longitudinal (Projeto PTDC/SAU-ESA/108577/2008). Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto. Acedido em: https://ispup.up.pt/wp-content/uploads/2023/09/2_PDFsam_RelConsG212014.pdf

M

Marchão, M., & Henriques, M. (2014). *A participação da criança no jardim de infância: Direitos e práticas educativas*. Porto Editora.

Mesquita, C. (2016). Um olhar sobre as OCEPE: Refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 22–25.

Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/23e3d5ba-364b-43c3-8f46-0fb2227b2e1b/full>

Menezes, M. D. C. D. S. (2016). *As rotinas das crianças com NEE: Qualidade do contexto educativo e representação de pais e educadores*.

Acedido em: <https://comum.rcaap.pt/server/api/core/bitstreams/cafd4256-9928-4f6b-901c-9ff69852ed23/content>

Moreira, M. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão dos professores*. Edições Pedagogo. Acedido em: [Universidade do Minho: Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores](#)

N

Niza, S. (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In *Cadernos de Formação Cooperada*, 1. Lisboa: Movimento da Escola Moderna. Acedido em: [Modelo Pedagógico do MEM – Movimento da Escola Moderna](#)

Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré--Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Modelos Curriculares para a Educação de Infância. *PORTO EDITORA*.

Nunes, L., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Direção-Geral de Saúde.

Acedido em: [Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância](#)

Nogueira, A. L. (2012). *A importância da educação alimentar na infância* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança.

Acedido em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/8f50c85b-660e-4a23-96c5-d95c4c31f2d1>

Q

Oliveira, M. J. (2010). *O papel do educador no Modelo Educativo Multidimensional (MEM)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.

Acedido em: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_doc_id=27793

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9–63). Porto Editora.

P

Pereira, A., Cardoso, A., Teixeira, E., Spilker, M. J., Silva, M. P., & Oliveira, N. M. (2011). Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada. *MP E-Learning*, 11. Acedido em: <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>

Piaget, J. (1999). *O juízo moral na criança* (13.^a ed.).

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: Promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25, 405–416.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM. Acedido em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod_resource/content/1/Investigar_a_prática.pdf

R

Ribeiro, A. (2015). *Impacto da educação alimentar em crianças do ensino pré-escolar: O caso dos jardins de infância do agrupamento de escolas de Alcochete* (Dissertação de mestrado). Universidade Aberta.

Acedido em: <https://repositorioaberto.uab.pt/entities/publication/4f2ec487-d7a2-494c-80b1-691c131653d4>

Roldão, P. M. E., & Serra, F. (2010). A criança, a publicidade e as práticas alimentares – Resultados de uma investigação exploratória. Acedido em: <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/d38edd6b-68e7-4eb7-a7dd-7edd2305dca1>

S

Santos, M. (2012). *Educação alimentar na escola: Avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. <https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/68c5fc29-cff6-4697-baff-fcdef59a6d6f/download>

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35(5), 5–50. Acedido em: [revista_escola_moderna_35.pdf](#)

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sousa, M. (2009). *Promoção da alimentação saudável em crianças em idade escolar: Estudo de uma intervenção* (Dissertação de doutoramento). Universidade de Lisboa.

Acedido em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/2191>

Sousa, M. A. (2005). *A observação participante como método de investigação em educação* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Acedido

em:

<https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/69161/1/Ana%20Rita%20Sousa%20Braga.pdf>

Z

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil* (2.^a ed.). Artmed Editora, abril de 1998

Apêndices

Apêndice 1 - Grelha de Registo do envolvimento

Idade da criança:	Nome da criança:		Número de adultos presentes:	Hora: Início: Fim:	Data:
Descrição da situação observada					
Envolvimento	1	2	3	4	5
Notas:					

Apêndice 2 – Guião de entrevista realizada às crianças

Categoria	Questões	Objetivos
Dados gerais	Que idade tem? Género?	Conhecer a faixa etária da criança, importante para interpretar o nível de desenvolvimento cognitivo e alimentar. Registrar o género da criança para análises estatísticas ou comparativas, se necessário
Conhecimentos gerais sobre a alimentação e os seus hábitos	Quais são os frutos que conheces? Qual é o teu fruto preferido? De que cor é o fruto que mais gostas? Sabes os alimentos que são saudáveis e não saudáveis? O que tu mais gostas de comer? O que tu menos gostas de comer? Comes sopa em casa?	Avaliar o vocabulário da criança, seu conhecimento sobre diferentes frutas e a amplitude de seu repertório alimentar. Identificar preferências alimentares individuais, úteis para estratégias de incentivo a hábitos saudáveis. Trabalhar a perceção visual e a associação entre cores e alimentos; também auxilia na identificação de padrões de preferência. Verificar a capacidade de categorização e consciência sobre hábitos alimentares saudáveis e não saudáveis. Compreender hábitos alimentares e preferências individuais para promover escolhas equilibradas. Identificar resistências alimentares, permitindo planejar estratégias pedagógicas ou nutricionais. Avaliar a prática de hábitos saudáveis no contexto familiar e a disposição da criança em adotar alimentos nutritivos.

Apêndice 3 – Guião de entrevista realizado á Educadora Cooperante

Categorias	Questões	Objetivos
Dados Gerais	Que idade tem? Poderia me falar um pouco do seu percurso profissional como educadora no pré-escolar?	Identificar a faixa etária da educadora, se relevante para o contexto da entrevista. Compreender a experiência e a formação profissional da educadora, para contextualizar suas práticas pedagógicas e opiniões.
Pertinência do tema	Considera importante trabalhar a alimentação saudável no pré-escolar? Como introduz a temática da alimentação saudável para crianças pequenas? Quais as estratégias ou atividades utilizadas para que elas se comecem a familiarizar com esse conceito? Como é a colaboração com as famílias? Quais os desafios no contexto pré-escolar?	Avaliar a perceção da educadora sobre a relevância do tema na educação infantil. Entender as estratégias pedagógicas utilizadas para inserir conceitos de alimentação saudável de forma apropriada à idade. Identificar métodos, recursos e práticas específicas que facilitam a aprendizagem do tema. Avaliar o envolvimento familiar no processo de educação alimentar, incluindo desafios e oportunidades de parceria. Compreender dificuldades enfrentadas para implementar atividades sobre alimentação saudável, sejam de ordem prática, pedagógica ou comportamental.
Importância das atividades desenvolvidas	Em seu entender qual o contributo das atividades promovidas pela investigadora estagiária na aprendizagem das crianças? É capaz de me dar um exemplo? Que resultados teve para si a alimentação saudável na aprendizagem das crianças? As tarefas desenvolvidas pela estagiária em sala de atividades, sentiu motivação, satisfação e interesse, por parte das crianças? Durante as refeições observou mudanças nas escolhas alimentares das crianças?	Avaliar o impacto direto das atividades realizadas pela estagiária no aprendizado e na prática pedagógica, com exemplos concretos. Compreender a perceção da educadora sobre os benefícios ou mudanças observadas nas crianças. Avaliar a eficácia das estratégias e atividades em termos de engajamento infantil. Identificar impactos práticos nas escolhas alimentares e hábitos das crianças após a intervenção.
Contribuição do projeto	Em seu entender quais os pontos fortes e fracos deste projeto?	Avaliar os aspetos positivos e negativos do projeto, incluindo sugestões de melhoria, a partir da perspectiva da educadora

Apêndice 4 – Análise da entrevista realizada ao M

Questão	Entrevista Inicial	Entrevista Final	Observação
O que é a alimentação?	"A alimentação é aquilo que nós comemos."	"A alimentação são os alimentos que nós comemos, que são saudáveis e não saudáveis."	A definição passou de genérica para mais elaborada, com consciência sobre tipos de alimentos.
Quais os frutos que conheces?	"Maçã, banana e pera".	Melancia, morangos, banana, e uvas, maçã e pra.	Aumento do vocabulário e consolidação das aprendizagens.
Sabes os alimentos que são saudáveis e não saudáveis?	"Todos os alimentos são saudáveis."	"As frutas, os legumes, a água" (saudáveis) e "os chocolates e as bolachas" (não saudáveis).	Desenvolvimento da capacidade de categorização alimentar.
Comes sopa em casa?	"Não gosto de sopa e não como."	"Sim, como sopa, gosto muito e é saudável."	Mudança de atitude e adoção de hábitos alimentares mais saudáveis.

Apêndice 5 – Análise da entrevista realizada à L

Questão	Entrevista Inicial	Entrevista Final	Observação
O que é a alimentação?	"São as comidas que comemos"	"A alimentação são os alimentos que nós comemos, ao almoço, ao jantar, ao lanche."	A criança passou de uma definição simples para uma mais estruturada, demonstrando maior consciência sobre os momentos em que nos alimentamos e ampliando o conceito.
Quais os frutos que conheces?	"Banana e maçã".	Morangos, banana, uvas, maçã e pera, mirtilos	O vocabulário aumentou consideravelmente, indicando a assimilação de novos conhecimentos e um contacto mais rico com diferentes frutas.
Sabes os alimentos que são saudáveis e não saudáveis?	"É o que faz bem e o que faz mal."	"A laranja faz muito bem, o sumo da laranja, e o bolo de laranja também, mas não podemos comer muito, o que não é saudável são os doces".	A resposta tornou-se mais detalhada e crítica, demonstrando compreensão da moderação e distinção entre formas de um mesmo alimento
Comes sopa em casa?	"Eu não gosto muito, só como as vezes"	"Sim, agora como todos os dias porque faz bem á nossa saúde."	Houve uma mudança positiva nos hábitos alimentares e uma valorização dos benefícios da sopa, refletindo o impacto de ações pedagógicas.

Apêndice 6 – Análise da entrevista realizada ao A

Questão	Entrevista Inicial	Entrevista Final	Observação
O que é a alimentação?	“É o que comemos em casa e na escola”	"São as comidas que comemos durante o dia"	A criança manteve a ideia de que alimentação está relacionada ao que se consome, mas expandiu o conceito ao incluir a noção de rotina diária, o que reflete maior consciência temporal e organizacional do ato de se alimentar.
Quais os frutos que conheces?	“Banana, morangos, pêra”.	Manga, kiwi, banana, uvas, maçã e pêra.	Nota-se um enriquecimento do vocabulário e reconhecimento de uma maior variedade de frutos, evidenciando progresso na aprendizagem e na exposição a novos alimentos.
Sabes os alimentos que são saudáveis e não saudáveis?	"Os saudáveis são as coisas boas e os não saudáveis são as coisas que fazem mal á barriga.	"Os alimentos saudáveis são as frutas e os legumes e o que não é saudável são os doces”.	A resposta inicial era vaga e baseada no efeito físico (fazer mal à barriga). Na fase final, a criança demonstra maior capacidade de nomeação e categorização correta dos alimentos, refletindo avanço na compreensão nutricional.
Comes sopa em casa?	“Não gosto de sopa”	"Agora já gosto um bocadinho mais de sopa."	Apesar de ainda haver alguma resistência, houve uma mudança de atitude positiva, revelando abertura crescente ao consumo de alimentos saudáveis como a sopa, provavelmente influenciada por atividades educativas.

Apêndice 7- Análise da entrevista à educadora cooperante

A entrevista à educadora cooperante teve como finalidade compreender a sua visão sobre a alimentação em idade pré-escolar, bem como perceber as práticas adotadas no contexto educativo para promover hábitos alimentares saudáveis entre as crianças. A análise das suas respostas evidencia uma abordagem consciente e alinhada com as diretrizes nacionais e internacionais sobre nutrição infantil e educação para a saúde.

A educadora começou por destacar que a alimentação saudável é um tema de grande relevância, sobretudo nesta faixa etária, uma vez que os primeiros anos de vida constituem uma fase crítica para a formação de hábitos duradouros. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Ribeiro (2015), ao afirmar que a infância é um período particularmente sensível, no qual as crianças estão altamente suscetíveis à influência dos contextos em que se inserem, como a família e a escola.

Ao referir que, muitas vezes, os comportamentos alimentares observados nas crianças refletem diretamente os hábitos que trazem de casa, a educadora enfatiza a importância de uma relação próxima entre a escola e a família, alertando que, em alguns casos, existe resistência à mudança por parte de ambas. Esta realidade reforça a necessidade de uma atuação educativa contínua, não apenas com as crianças, mas também com os encarregados de educação, promovendo o envolvimento das famílias como parte essencial do processo, tal como preconizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018).

A educadora relatou exemplos concretos de situações vividas no grupo de crianças, como recusas persistentes em relação à sopa, seletividade alimentar, e refeições enviadas de casa com pouca variedade e baixo valor nutricional. Estes exemplos evidenciam o impacto negativo da ausência de rotinas alimentares equilibradas no ambiente familiar e reforçam a importância da escola como espaço complementar na formação de atitudes alimentares saudáveis (Nunes & Breda, 2001).

No plano pedagógico, a educadora mostrou-se defensora de uma abordagem lúdica e transversal ao currículo, integrando o tema da alimentação nas diferentes áreas de conteúdo, com especial destaque para a Área do Conhecimento do Mundo. Referiu o uso de histórias como “A Lagarta muito Comilona”, oficinas de culinária, jogos de associação, atividades sensoriais e outras experiências que permitiram às crianças explorar os alimentos de forma participativa, reflexiva e prazerosa, como propõe Barracho (2018), ao defender que a aprendizagem sobre alimentação deve ser construída a partir da experimentação.

Do ponto de vista da organização do cotidiano, salientou o papel das rotinas (como o momento das refeições) como oportunidades de reforçar comportamentos positivos, incentivando o consumo de novos alimentos, promovendo a autonomia e valorizando a diversidade. Contudo, reconheceu que o processo exige paciência, consistência e empatia, dada a resistência que algumas crianças demonstram.

Importa também destacar que a educadora reconheceu o valor do projeto da estagiária no âmbito da alimentação saudável, considerando que trouxe continuidade ao trabalho já iniciado no grupo, mas com uma nova intencionalidade e abordagem mais estruturada. Enalteceu ainda o esforço da estagiária em adaptar as suas propostas às características do grupo, promovendo um fio condutor entre atividades e uma articulação entre a teoria e a prática, que possibilitou aprendizagens mais significativas.

Em suma, a entrevista evidenciou que a educadora possui uma visão crítica e fundamentada sobre a importância da alimentação saudável na educação pré-escolar, alinhando-se com as recomendações da OMS (2018) e dos autores que sustentam este projeto. A sua prática educativa demonstra consciência do papel da escola enquanto promotora de saúde e cidadania, valorizando a educação alimentar como parte integrante do desenvolvimento integral da criança.

Anexos

Data	11 e 12 de Novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação</u> <u>Pessoal e</u> <u>Social</u> <u>Expressão e</u> <u>Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento</u> <u>do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos - Identificar os dias da semana - Identificar e reconhecer alimentos saudáveis e alimentos menos saudáveis	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã e planificação em grupo Posteriormente à rotina de sala, irei ler a história “A lagartinha muito comilona”. De seguida, solicitarei às crianças para fazerem o reconto da história, questionando-as quais os alimentos que a lagarta comeu e ajudando-as a diferenciar os dias da semana e as quantidades de alimentos que a lagarta comeu identificando quais os alimentos saudáveis e quais os menos saudáveis.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: História “A lagartinha muito comilona” Alimentos impressos;	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	14 e 15 de Novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u> Matemática	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos - Reconhecer os números; - Identificar as quantidades dos alimentos; - Estabelecer relações entre quantidades e números;	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Após a rotina da manhã, irei questionar o grupo do que se lembram da história, com algumas imagens de alimentos e de números. Posteriormente já em pequeno grupo na mesa grande com o livro da história aberto para ajudar na elaboração da atividade irei solicitar a algumas crianças para recortarem os alimentos e os números para fazerem a associação da quantidade ao número numa cartolina, bem como	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Livro “A lagarta muito comilona” Imagens de alimentos e números; tesoura; cola; cartolina	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

		a ordenação dos números até cinco.			
--	--	------------------------------------	--	--	--

Data	19 e 20 de Novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita QWERTYUI <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos - Identificar e reconhecer alimentos saudáveis e alimentos menos saudáveis	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Conversa com o grupo sobre as frutas que já conhecíamos, reconto da história para relembrar quantos os outros alimentos que a lagarta também tinha comido que não eram assim tao saudáveis; Introdução ao tema saudável e não saudável; Elaboração de uma tabela com o saudável e não saudável;	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Cartolina; Papel plastificar; Velcro; Os alimentos que tínhamos recortado anteriormente	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	21 e 22 de Novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos - Seleção dos alimentos que mais gostavam	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Conversa com o grupo sobre o que já tínhamos trabalhado até então, e perguntar ao grupo quais os alimentos que mais gostavam e mais consumiam em casa. Elaboração de um gráfico sobre “A nossa fruta preferida” Selecionar algumas frutas para a elaboração do gráfico e de seguida chamar um a um para desenharem o fruto que mais gostavam.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Cartolina; Canetas;	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	6 e 7 de Janeiro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação; - Usar a linguagem oral em contexto,	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Leitura da história “A menina que não gostava de fruta” no tapete, e após a leitura pedir que façam o reconto da mesma. Conversa com o grupo acerca da importância de comermos fruta. Já na mesa em grande grupo enquanto comiam a fruta, que era laranja perguntei ao grupo se gostavam de fazer um sumo de laranja e quais os utensílios que iríamos precisar.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Livro “A menina que não gostava de fruta”; Papel; Caneta	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	12 de Janeiro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; -Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos -Explorar as formas, texturas e cores.	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Após a reunião em grande grupo, já em pequeno grupo reunimos os materiais necessários para fazermos o sumo de laranja natural. Fiz grupos de dois e íamos trocando para que todos pudessem participar nesta atividade. Colocamos os aventais e as tocas e começamos a cortar as laranjas ao meio e a espremer cada uma. Quando o espremer se encontrava cheio íamos colocando no jarro. No fim desta atividade já em grande grupo, na hora de comerem a fruta, provamos todos o sumo.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Aventais; Tocas; Laranjas; Jarro; Faca; Tábua; Espremedores.	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	14 de Janeiro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação; - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar face à situação; - Identificar os diferentes alimentos; - Dialogar sobre o que fazem e observam;	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Durante a reunião da manhã, disse ao grupo que tinha sobrado laranjas e perguntei o que poderíamos fazer com o resto das laranjas, ao qual me responderam que gostavam de um bolo. Começamos por pensar o que precisávamos para a confeção do bolo, anotamos todos os utensílios necessários e ingredientes e fomos pedir á cozinha. Chegando á sala e já com tudo o que era necessário, selecionei um grupo de 4 meninos para começarem a confeção do bolo.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Avental; Toca; Laranjas; Taça; Forma de bolo; Batedeira; Espremedor; Salazar; Ovos; Farinha; Açúcar; Fermento; Manteiga.	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo

Data	20 a 21 de Janeiro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	- Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas; - Participar nas atividades; - Saber esperar pela sua vez; - Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação; - Identificar os diferentes alimentos; - Dialogar sobre o que fazem e observam; - Revelar interesse e gosto por aprender;	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Leitura da história “A menina que não gostava de fruta” no tapete, e após a leitura pedir que façam o reconto da mesma. Construção de uma roda dos alimentos, cada criança irá escolher qual grupo da roda dos alimentos que quer, para os desenhar através da observação dos mesmos que irão estar sobre a mesa. Posto isto, iremos recortar e colar na roda dos alimentos já feita anteriormente.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Livros “o menino que não gostava de sopa” e a “A menina que não gostava de fruta”; Cartolinas; Cola; Tesoura; Canetas	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo
Data	23 de Janeiro				

Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/Espaço	Instrumentos de avaliação
<u>Formação Pessoal e Social</u> <u>Expressão e Comunicação</u> Linguagem Oral e Abordagem à escrita <u>Conhecimento do mundo</u>	• Manifestar os seus gostos e preferências; • Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa; • Interagir e colaborar em contexto de grupo; • Saber escutar e esperar pela sua vez; • Conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável; • Ter consciência e cuidado em situações em que se pode magoar; • Dialogar sobre o que fazem e observam; • Partilhar informação oralmente através de frases	Acolhimento; Canção do bom dia Reunião da manhã Confeção da sopa Em grande grupo, no tapete, irei mostrar os diversos legumes. Irei questionar as crianças sobre o que acham que irão fazer. Escreverei os ingredientes necessários numa folha, para posteriormente se realizar a receita. Em pequenos grupos, iremos preparar todos os ingredientes e colocá-los na panela. Esta sopa irá ser servida à hora de almoço.	Humanos: Educadora; Crianças; Assistente Operacional Estagiária; Materiais: Avental; Panela: Água; Azeite; Sal; Cebola; Chuchu; Batata doce; Cenoura; Alho francês; Faca	Manhã/ Área da mesa grande e tapete	Observação participante Registo Fotográfico Notas de campo Registo da atividade

	coerentes; • Identificar quantidades através de diferentes formas de representação; • Reconhecer a importância dos legumes/vegetais, na sua alimentação.		Tábua Descascador		
--	--	--	----------------------	--	--

