



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino

Básico

**A promoção de hábitos alimentares saudáveis na
criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do projeto:
“(re)aprender a comer”.**

Mafalda Sofia Soares de Moura Marques

Trabalho realizado sob orientação científica da
Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo

Penafiel

julho, 2020



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

A promoção de hábitos alimentares saudáveis na criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do projeto: “(re)aprender a comer”.

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica de Maria Lopes de Azevedo, Professora Doutora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Dedicatória

Aos meus pais, por todo o apoio que
sempre me deram, são o meu porto seguro,
obrigada por tudo, vocês são os melhores!

Agradecimentos

A realização desta tese de mestrado contou com importantes apoios e incentivos sem os quais tudo o que estou a viver hoje não seria possível e aos quais estarei para sempre grata!

À professora Doutora Maria Azevedo, pela orientação, por todo o apoio, por todos os momentos em que pensava em desistir, estava sempre lá, sempre com um pensamento positivo e com uma palavra amiga, é uma pessoa que vou guardar com maior carinho no meu coração, mil obrigadas não seriam suficientes para agradecer tudo!

Aos meus pais, meus melhores amigos, a quem devo tudo, por todo o apoio, força e esforço que me deram e fizeram para concretizar o meu sonho, o de ser professora, a vós vos dedico este trabalho!

À minha avó por toda a motivação e por toda a paciência que teve, obrigada por todo o carinho minha avó!

Aos meus avós paternos, que apesar de não estarem aqui e não terem presenciado todo o meu percurso académico, foram e são muito importantes e uma força de inspiração para mim!

À minha prima Cathia Chumbo, por acompanhar cada momento da minha vida, por confiar sempre em mim, dando-me sempre motivação para continuar.

Ao meu namorado, por toda a força, paciência e carinho que me deu em todo o meu percurso.

À minha amiga, Inês Pinto, por todo o companheirismo e todos os momentos, juntas aprendemos, exploramos, rimos e choramos.

A todos, que de uma forma direta ou indireta estiveram sempre presentes nesta caminhada tão importante para mim, uma obrigada a todos do fundo do coração!

Resumo

O presente trabalho, intitulado: A promoção de hábitos alimentares saudáveis na criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do projeto: “(re)aprender a comer” teve como objeto de estudo a alimentação das crianças no 1º ano do ensino básico, numa tentativa de se sensibilizar para hábitos alimentares mais saudáveis. Assim, integraram-se como focos de análise questões subjacentes à conceptualização teórica relativamente aos hábitos alimentares das crianças, assim como das consequências decorrentes destes hábitos, particularmente a obesidade infantil. Neste sentido, de maneira a contribuir-se para a promoção de hábitos alimentares saudáveis arquitetou-se um projeto para levar a cabo com um grupo de 21 crianças, a frequentar o 4º ano de escolaridade no Centro Escolar de Sobrosa, apoiando-nos, assim, na metodologia de trabalho de projeto (MTP). Assim, de forma reflexiva, a partir das observações e do diagnóstico emergente das interações com as crianças, tivemos a possibilidade de desenhar um conjunto de atividades, ajustadas ao seu nível de desenvolvimento, numa tentativa de se promover hábitos alimentares saudáveis, estimular a diversidade alimentar e contribuir para o bem-estar, capacitá-las para escolhas alimentares mais saudáveis, melhorar a literacia em saúde e, ainda incentivar a partilha de boas práticas, junto das mesmas.

Palavras-chaves: Educação, ensino básico, hábitos alimentares, alimentação saudável.

Abstract

The present work, entitled: The promotion of healthy eating habits in children in the 1st Cycle of Basic Education, through the project: “(re) learn to eat” had as object of study the feeding of children in the 1st year of basic education, in a attempt to raise awareness of healthier eating habits. Thus, issues underlying the theoretical conceptualization of children's eating habits, as well as the consequences of these habits, particularly childhood obesity, were integrated as focus of analysis. In this sense, in order to contribute to the promotion of healthy eating habits, a project was designed to carry out with a group of 21 children, attending the 4th year of schooling at the Sobrosa School Center, thus supporting us, in the project work methodology (MTP). Thus, in a reflexive way, from the observations and the emerging diagnosis of the interactions with the children, we were able to design a set of activities, adjusted to their level of development, in an attempt to promote healthy eating habits, stimulate food diversity and contribute to well-being, enable them to make healthier food choices, improve health literacy, and encourage the sharing of good practices with them.

Keyword: Education, basic education, eating habits, healthy eating.

Índice:

Dedicatória	III
Agradecimentos.....	IV
Resumo.....	V
Abstract	VI
Índice de figuras:	9
Índice de gráficos:	9
Índice de quadros:	9
Lista de abreviaturas:	10
Introdução	11
Parte I- Componente reflexiva	13
Capítulo I- Os contextos de intervenção como lugares de hospitalidade	14
1. O desenvolvimento da prática de ensino supervisionada	14
1.1. Contextualização das práticas	14
1.2. Caracterização da instituição/Instituições	15
1.2.1. Caracterização da instituição na valência de creche.....	15
1.2.2. Caracterização da instituição na valência de Jardim de Infância	18
1.2.3. Caracterização da instituição na valência de 1º ciclo	21
2. Caracterização do(s) grupo(s)	24
2.1. Sala dos pinguins - valência de creche.....	24
2.2. Sala laranja- valência de jardim de infância.....	26
2.3. Sala de 1º ano- valência de 1º ciclo.....	27
2.4. Sala de 4º ano- valência de 1º ciclo.....	28
3. Reflexão sobre os contextos	29
3.1. Creche	29
3.2. Jardim Infância.....	32
3.3. 1º Ano do 1º CEB.....	35
3.4. 4º ano do 1º CEB.....	37

Parte II- Componente investigativa.....	41
Capítulo I – Enquadramento teórico	42
1. O 1º ciclo do ensino básico	42
2. Comer bem, para viver bem.....	46
3. O retrato da alimentação nas crianças	49
3.1. A obesidade.....	51
1. Educação e cidadania: (pre)ocupações de um caminho a percorrer	53
Capítulo II – Enquadramento metodológico e contextual.....	57
1. A metodologia de projeto.....	57
2. Localização do projeto	60
3. Diagnóstico	61
4. Detetar necessidades	62
5. Definição e caracterização da população alvo	63
6. Técnicas e instrumentos	64
7. Como se recolheram os dados?	65
8. Como se analisaram os dados.....	68
9. Que prioridades?	69
10. Planificação/Execução	69
11. Definir Objetivos.....	70
12. O desenho das atividades	71
13. Recursos: Humanos, Materiais.....	72
14. Resultados esperados.....	73
Considerações Finais.....	78
Referências Bibliográficas	83
Apêndices.....	91
Índice de apêndices:	92
Anexos.....	107
Índice de anexos:.....	108

Índice de figuras:

Figura 1- Centro Paroquial: Casa da Sagrada Família	18
Figura 2- Jardim de Infância S. Vicente.....	20
Figura 3- Centro Escolar de Sobrosa.....	23
Figura 4- Planta da sala Laranja.....	35
Figura 5- Objetivos do ensino básico	45
Figura 6- Roda dos alimentos.....	47
Figura 7-Concelho de Paredes.....	60
Figura 8- Freguesias do concelho de Paredes	61
Figura 9- Distribuição dos alunos por género	63

Índice de gráficos:

Gráfico 1- Género dos alunos da sala dos pinguins	24
Gráfico 2- Género dos alunos da sala laranja.....	26
Gráfico 3- Género dos alunos da sala do 1SA.....	27
Gráfico 4. Género dos alunos da sala do 4SC	28

Índice de quadros:

Quadro 1-Conjunto de atividades para o projeto “(re)aprender a comer”	71
Quadro 2- Recursos para a elaboração das atividades	73

Lista de abreviaturas:

ADEXO-Associação de Doentes Obesos e Ex Obesos

APCOI-Associação Portuguesa contra a Obesidade Infantil

ATL- Atividades de Tempos Livres

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CEM- Centros Escolares Modulares

COVID-19 - Coronavírus Disease 2019

CPCJ- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DGE-Direção-Geral da Educação

DGS -Direção Geral de Saúde

DNT- Doenças não transmissíveis

EPS- Escola Promotora de Saúde

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MTP-Metodologia de trabalho de projeto.

OCDE-Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos

OCEPE - Orientações Curriculares do Pré-Escolar

OMS- Organização Mundial da Saúde

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PNSE- Programa Nacional de Saúde Escolar

PIP - Projetos de intervenção pedagógica

TEIP -Territórios de Educação de Intervenção Prioritária

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, intitulado “A promoção de hábitos alimentares saudáveis na criança do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do projeto: “(re)aprender a comer”, pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido e as experiências de aprendizagens, levadas a cabo, ao longo dos estágios (PES), em contexto de Creche, Jardim-de-Infância e ensino do 1ºCiclo, mas com maior foco na valência de 1º ciclo.

Desta forma, o presente relatório divide-se em duas partes, a primeira parte diz respeito à parte reflexiva e concerne uma revisitação das diferentes PES realizadas, sistematizando-se as múltiplas experiências no âmbito do estágio no que respeita à caracterização dos contextos, dos grupos, das estratégias e, naturalmente no que às aprendizagens diz respeito, pois tratou-se de um tempo e de um espaço privilegiado para a sua concretização, na medida em que ter a possibilidade de se estar em contexto se podem fazer aprendizagens que de outra forma não seria possível.

Relativamente, à segunda parte, componente investigativa, pretende trazer à colação as questões que despertaram maior interesse e além disso, também mostra todo o percurso do ensaio investigativo que foi executado no Centro Escolar de Sobrosa, com um grupo de 21 crianças, de uma turma de 4º ano do ensino básico, com base na metodologia de projeto. Assim, optamos por trabalhar a questão da alimentação, porque numa ideia sensocomunizada parece que as crianças de hoje não fazem uma alimentação muito saudável, por um lado e porque em articulação com a professora cooperante se aferiu que a escola, tinha aceite o repto do ministério da educação ao integrar um projeto sobre alimentação saudável, demonstrando, deste modo, interesse pela problemática.

Estruturalmente, esta segunda parte do relatório divide-se em dois capítulos. No primeiro capítulo, enquadramento teórico e conceptual, começamos por fazer o enquadramento do ensino básico, concretamente no que concerne às suas metas curriculares, bem como se revisitam diferentes autores que trabalham, teoricamente as questões da alimentação e da obesidade, enquanto efeito nefasto de práticas alimentares pouco saudáveis. Abordam-se, ainda as questões da educação e da cidadania enquanto aliadas de uma precoce sensibilização das crianças para hábitos alimentares saudáveis. No segundo capítulo, enquadramento metodológico e contextual, começamos por contextualizar a metodologia de projeto e explicitar a localização do projeto, que neste caso foi pensado no Centro Escolar de Sobrosa, Duas Igrejas no concelho de Paredes. De

seguida, fazemos o diagnóstico, identificando as necessidades emergentes, através do instrumento aplicado aos alunos da turma de 4º ano. Explicitam-se as técnicas de recolha de dados, que se consubstanciaram na aplicação de entrevistas estruturadas aos alunos e à observação participante, por nos permitir contactar com o público alvo, seja dentro da sala de aula, seja em contexto de intervalo, onde eles comem os lanches que trazem de casa e dos quais pude fazer os registos. Face às necessidades identificadas pareceu-nos prioritário desenhar um projeto que pudesse mitigar as fragilidades, relativamente aos hábitos alimentares estabelecendo-se os principais objetivos. De imediato, apresentam-se as atividades pensadas para atender aos objetivos propostos e identificam-se os recursos necessários para o desenvolvimento e concretização das atividades. A finalizar este segundo capítulo, discutem-se, à luz do enquadramento teórico mobilizado e por referência aos objetivos traçados, os resultados que se espera alcançar com a aplicabilidade das atividades arquitetadas, dado que, por força das circunstâncias decorrentes da situação pandémica, provocada pelo COVID 19, não houve, de todo condições para se proceder à sua aplicação.

As considerações finais, plasmam uma síntese crítica do trabalho desenvolvido, destacando-se os pontos fortes e aludindo-se, de igual forma, aos pontos menos conseguidos e/ou fragilidades inerentes ao processo investigativo. No que me concerne, a realização deste trabalho foi extremamente positiva, porque ao ser o corolário das minhas PES e, conseqüentemente o “passaporte” para a minha profissionalização é, por si só, motivo de satisfação. Mas ultrapassou todas as minhas expectativas, porque pude crescer enquanto profissional e enquanto mulher, porque o contacto com a prática, concretamente com os alunos e as diferentes professoras cooperantes foi crucial no desenvolvimento de competências como a comunicação, a planificação, a reflexão, a colaboração, a solidariedade, a alteridade e a hospitalidade que, na minha aceção em muito contribuem para construção da minha profissionalidade e, conseqüente identidade profissional e, concomitantemente, para o meu crescimento, enquanto ser humano.

Finalizamos com a lista de bibliografia que serviu de suporte para fundamentar este trabalho e de imediato apresentamos os Apêndices e os anexos que nos parecem estruturantes para coadjuvar na leitura deste relatório.

Parte I- Componente reflexiva

Componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

Capítulo I- Os contextos de intervenção como lugares de hospitalidade

1. O desenvolvimento da prática de ensino supervisionada

Este capítulo revisita os diferentes contextos onde se teve a possibilidade de desenvolver os estágios, concretamente: PES I no contexto de Creche, PES II no contexto de Jardim de Infância e PES III e PES IV no contexto de 1º ciclo do ensino básico, 1º e 4º ano, assumindo, estes contextos, como lugares de hospitalidade, na medida em que sobressai a dimensão humanística das interações profissionais, começando pelas relações entre professor e aluno” (Santos *et al*, 2015, p. 19) consideradas cruciais no âmbito da prática formativa.

1.1. Contextualização das práticas

Neste ponto apresentam-se as características dos contextos educativos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada no período de outubro de 2018 a março de 2020, organizando-se esta apresentação com a caracterização das instituições e dos grupos de crianças de cada valência, com o pressuposto de se dar conhecer a componente reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada nos quatro contextos de intervenção (creche, pré-escolar, 1º ciclo).

O meu primeiro estágio foi realizado em contexto de creche, numa IPSS, Centro Paroquial- Casa da Sagrada família em Penafiel. Teve início no dia 29 de outubro de 2018 e finalizou a 11 de dezembro de 2018, cumprindo as 109 horas semestrais, com crianças entre o 1 ano e os 3 anos de idade. O segundo estágio decorreu na valência de pré-escolar numa instituição privada, o Jardim de Infância S. Vicente, em Penafiel e resultou numa prática levada a cabo em par pedagógico. Teve a duração desde 13 de março de 2019 a 21 de maio de 2019, arrecadando consigo 208 horas semestrais previstas. Nesta valência tive a oportunidade de trabalhar numa sala mista, onde tinha crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

As intervenções feitas em contexto de 1º ciclo, aconteceram ambas numa escola pública, no Centro Escolar de Sobrosa, em Paredes. No primeiro semestre realizei a prática numa turma de 1º ano, iniciando a 28 de outubro de 2019 e concluído a 19 de

dezembro de 2019, cumprindo as 109 horas semestrais regulamentadas. Os alunos tinham idades entre os 6 e os 7 anos. No segundo semestre realizei o meu estágio em par pedagógico, numa turma de 4º ano, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Esta última prática de ensino supervisionada teve início no dia 2 de março de 2020, e foi concluída a 15 de junho de 2020, cumprindo-se, igualmente as horas estabelecidas embora com particularidades diferentes. Num primeiro momento, num registo de ensino presencial e num segundo momento num registo de ensino a distância, pois devido à Pandemia, instigada pelo covid-19, todas as atividades letivas deixaram de poder acontecer de modo presencial, impondo-se um modelo de teletrabalho o que apenas me permitiu assistir a uma semana de aulas presenciais (período de observação), tendo cumprido as restantes horas previstas à distância, acompanhando, assistindo e intervindo nas aulas online, mantendo-se a calendarização inicial, ainda que com reajustes nas planificações.

Estas práticas de ensino supervisionado, tendo como base as aprendizagens adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, possibilitaram-me um próximo contacto com os diferentes contextos educativos, já referidos anteriormente, fomentando o meu desenvolvimento, a nível das metodologias e das estratégias a utilizar com as crianças de diferentes níveis de ensino, sempre no intuito de que as mesmas adquirissem aprendizagens significativas e que a minha formação enquanto futura docente se fosse consolidando.

1.2. Caracterização da instituição/Instituições

1.2.1. Caracterização da instituição na valência de creche

O Centro Paroquial – Casa da Sagrada Família, trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública e como Fundação de Solidariedade Social.

Esta instituição situa-se na parte histórica da cidade, desde 1940. A sua localização cumpre todas as normas existentes na legislação, não se encontrando perto de estabelecimentos industriais, ou outros locais, que possam pôr em causa a saúde e bem-estar das crianças. Situa-se na cidade de Penafiel, com uma forte densidade populacional, que dispõe de serviços diversificados e é de fácil acesso, devido às excelentes vias de comunicação. Na sua área envolvente dispõe de vários serviços necessários para a comunidade envolvente.

O seu exterior têm aspeto agradável, branco, com imensas janelas, para entrar luz natural, é bastante iluminado o seu interior, existindo também iluminação artificial, bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Todas as áreas, são pintadas com tons claros, para não se tornar cansativo para as crianças.

Esta instituição dispõe de três valências, Creche, Jardim de infância e ATL, sendo que o ATL encontra-se no centro Paroquial de Penafiel.

A instituição é composta por 3 andares, o 1º andar é composto pela secretaria, gabinete técnico, sala de cacifos, uma sala de acolhimento, uma cozinha, 3 refeitórios, um para as crianças da creche, outro para as crianças do jardim de infância e um para os professores e funcionários.

O 2º andar (Polo I) entrou em funcionamento em 1982 com uma capacidade para 45 crianças, que se mantém atualmente, dada a elevada lista de espera para esta resposta social, a Instituição alargou o seu âmbito de intervenção, com a abertura de um segundo polo, no 3º andar, em Maio de 2015, com uma capacidade para 35 crianças. Estes polos têm espaços, pedagogicamente estruturados, para responder às necessidades fundamentais da criança.

Relativamente à creche, esta dispõe de 6 salas, 3 localizadas no 2º andar da instituição (Polo I) e 3 localizadas no 3º andar (Polo II). Essas salas são destinadas a crianças, com idades compreendidas entre os quatro meses e os dois anos.

No ano letivo em que me encontrava na Instituição, as atividades curriculares oferecidas foram Expressão Musical e Expressão Motora. As atividades extra-curriculares propostas são Babyoga e Patinagem.

Todas as salas são conhecidas por um nome de um animal, Sala dos Passarinhos e sala dos Pandas (Berçário), sala dos Lagartinhas e a sala dos Girafinhas (1 ano) e a sala dos Pinguins e a sala dos Esquilinhos (2 anos).

Relativamente à valência de Pré-escolar, esta dispõe de 3 salas, apresentando uma lotação de 78 crianças, com idades compreendidas entre o três e cinco anos, funcionando em 3 salas distintas, de acordo com a faixa etária.

Nesse ano letivo, as atividades curriculares oferecidas pela Instituição foram Expressão Musical, Expressão Motora, Natação e Inglês (a partir dos 4 anos).

As atividades extra-curriculares propostas eram: Ballet, Dança, Karaté, Patinagem e Zumba.

As salas são constituídas, pela sala dos Peixinhos (3 anos); sala dos Sapinhos (4 anos) e a sala dos Leõezinhos (5 anos).

Por fim, no que concerne à valência de ATL, localizada fora da instituição, no Centro Paroquial, que se localiza mesmo ao lado da Instituição Sagrada Família, podemos referir que usufrui de uma espaço próprio, no qual se realizam as diferentes atividades pedagógicas, nomeadamente o apoio ao estudo. Têm atualmente uma capacidade para acolher e trabalhar com 60 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, tendo como objetivo assegurar o acompanhamento das crianças em idade escolar após a componente letiva oficial.

Durante o período letivo, assegura o transporte das crianças da escola para a Instituição e vice-versa, em todos os horários, a alimentação e o acompanhamento na realização de trabalhos de casa. É proporcionado um ambiente tranquilo, onde se tenta promover competências como a atenção, a concentração e a autonomia.

Já no período de férias são privilegiadas as atividades de carácter lúdico - recreativas, estruturadas e/ou livres, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de competências como a criatividade e a imaginação. São priorizadas também iniciativas de carácter cultural e desportivo.

No referido ano letivo, que decorreu a minha PES, as atividades extra-curriculares propostas foram o Karaté, a Natação e o Zumba.

Esta instituição dispõe, ainda de três recreios exteriores, um destinado às crianças dos 2/3 anos, outro destinado às crianças com 4/5 anos e o recreio com maior amplitude onde se juntam todas as crianças em momentos festivos, como o São Martinho, o Carnaval, entre outros. Este recreio, possui um parque infantil, do qual as crianças podem usufruir, divertir-se e socializar em conjunto, aliviando toda a energia armazenada durante as atividades de sala de aula.

A instituição dispõe, igualmente de outros serviços e outras áreas, tais como, a secretaria, o gabinete técnico, a sala de cacifos, a sala de acolhimento, a cozinha, a dispensa, o pavilhão gimnodesportivo, a casa de banho, o refeitório, a arrecadação, a sala

de reuniões, a lavandaria, a sala de inglês e por fim, uma sala de amamentação para os bebês.

Quanto às casas de banho, apresentam as mínimas condições. Este espaço é destinado à higiene pessoal das crianças, tendo sanitas para crianças e para adultos. As sanitas destinadas às crianças são separadas apenas por uma parede e não têm portas, os lavatórios são largos e colocados à altura das crianças, para que elas possam lavar as mãos e a cara, ganhando um pouco de autonomia. Estas instalações situam-se próximas das salas, facilitando-lhes, assim, o acesso. Os recreios também possuem casa de banho, simplificando o seu acesso e maximizando os tempos de convívio e brincadeira.

A instituição possui equipamentos de aquecimento e usufrui da instalação de equipamento de incêndios, estando estes equipamentos instalados por todo o edifício. O aquecimento é ligado 1 hora antes de as crianças chegarem à escola, para que quando cheguem se sintam confortáveis e quentinhas, proporcionando um ambiente acolhedor e acolhedor.

A imagem abaixo dá-nos uma visão global da dimensão e bom estado de conservação do edifício da Sagrada Família.



Figura 1- Centro Paroquial: Casa da Sagrada Família

Fonte- <https://casasagradafamiliapenafiel.com/>

1.2.2. Caracterização da instituição na valência de Jardim de Infância

A creche de S. Vicente, trata-se de uma instituição de ensino particular e enquadra-se nos objetivos do sistema educativo nacional, a creche possui ainda um projeto, que

naquele ano era o tema da prevenção rodoviária. Esta instituição dispõe de três valências, Creche, Jardim de infância e ATL.

O jardim/creche é um edifício construído de raiz e a sua localização cumpre todas as normas existentes na legislação, não se encontrando perto de estabelecimentos industriais, ou outros locais, que possam pôr em causa a saúde e bem-estar das crianças. Situa-se na cidade de Penafiel, na rua da Vinha, nº218, o seu exterior é agradável, branco, com imensas janelas amplas, que deixam entrar luz natural, o seu interior também é bastante iluminado, existindo também a iluminação artificial, bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Todas as áreas são pintadas com tons claros, para não se tornar cansativo para as crianças. A escola dispõe ainda de uma casa de banho de serviço, de um pátio, de um recreio e de um parque infantil.

A instituição é composta por apenas 1 piso térreo, onde na entrada se encontra a receção, o gabinete da diretora, a sala dos educadores, o átrio de serviço, os arrumos dos produtos de limpeza, a arrecadação/despensa, a zona de frios e a cozinha, onde é confeccionada toda a comida das crianças.

Relativamente à creche, esta dispõe de três salas, a primeira sala é destinada a berçário, onde as crianças têm idades compreendidas entre os 0 meses e 1 ano, esta sala dispõe de uma copa dos leites, uma zona de higienização, uma sala de berços, onde as crianças podem fazer as suas sesta e uma sala parque, onde têm brinquedos e bastantes jogos estimulantes. O número máximo de crianças nesta sala é de oito bebés.

A segunda sala é destinada a crianças do 1 ano aos 2 anos, esta sala dispõe de uma sala de atividades, uma zona de higienização e uma zona de bacios, esta sala tem uma capacidade máxima de 10 crianças.

A última sala da creche é destinada a crianças na faixa etária dos 2 aos 3 anos e dispõe de uma sala de atividades e instalações sanitárias. Esta sala tem uma capacidade máxima para 15 crianças.

Relativamente à valência de pré-escolar o jardim de infância apenas dispõe de uma sala, sendo essa mista, com crianças com idades entre os 3 e os 5 anos de idade, essa sala dispõe de uma sala de atividades, instalações sanitárias e instalações sanitárias para crianças com mobilidade reduzida. Esta sala têm uma capacidade máxima para 25 crianças.

No ano letivo que decorreu a PES, as atividades curriculares oferecidas pela instituição foram o ballet e a música.

Por fim, no que concerne à valência de ATL, esta usufrui de uma área onde se realizam atividades pedagógicas de estudo, as crianças têm idades compreendidas entre os 6 e 10 anos, tendo como objetivo assegurar o acompanhamento das crianças em idade escolar. Durante o período letivo, assegura o transporte das crianças da escola para a Instituição e vice-versa, em todos os horários. As crianças almoçam no ATL e vão de volta para a escola, regressando ao final da tarde para disporem de um acompanhamento na realização de trabalhos de casa ou de um estudo mais personalizado para testes. O acompanhamento é feito num espaço tranquilo, onde se tenta promover competências como a atenção, a concentração e a autonomia e com técnicos devidamente credenciados.

Já no período de férias são privilegiadas as atividades de carácter lúdico - recreativas, estruturadas e/ou livres, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento de capacidades como a criatividade e imaginação. A instituição na época de verão dispõe ainda de uma piscina.

A instituição possui ainda equipamentos de aquecimento, ar condicionado e equipamento de incêndio sendo, globalmente um espaço muito agradável seja no seu interior, seja no seu exterior como se pode constatar na imagem seguinte.



Figura 2- Jardim de Infância S. Vicente

Fonte- <https://colegio.pt/colegio/jardim-de-infancia-s-vicente/>

1.2.3. Caracterização da instituição na valência de 1º ciclo

O Centro Escolar de Sobrosa, instituição de ensino pública, trata-se de uma escola TEIP (Territórios de Educação de Intervenção Prioritária), criados em 1996, pelo Ministério da Educação, constituem-se como uma medida de política educativa, que prescreve uma intervenção, num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, supondo uma política de discriminação positiva, valorizando o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias, enquanto contributo para a criação de condições de igualdade e de oportunidades.

Além, de ser uma escola TEIP, é também uma escola PIP (projetos de intervenção pedagógica), ou seja, é uma escola muito dinâmica e pioneira em diferentes projetos.

Esta instituição dispõe de 2 valências, Jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico. O centro escolar é um edifício construído de raiz, concebido como um jogo de módulos de fácil adaptação às diferentes morfologias do terreno e diferentes topografias dos lugares, este centro escolar desenvolve o conceito delineado no projeto dos centros escolares modulares (projeto CEM) e recupera o objetivo inicial em que o movimento, a variação e a complexidade formal do exterior contrastam com a linearidade dos planos interiores que organizam os espaços funcionais.

Situa-se em Duas Igrejas, Paredes, na rua Alameda 6 de Abril nº 175, o seu exterior é agradável, com imensas janelas amplas, que deixam entrar luz natural, o seu interior também é bastante iluminado, existindo também a iluminação artificial, bem como sinalização luminosa de saída de emergência. Todas as áreas são pintadas com tons claros, para não se tornar cansativo para as crianças.

A instituição é constituída com 2 andares, onde na entrada se encontra a portaria, o gabinete de reuniões, o átrio de serviço, os arrumos dos produtos de limpeza, a arrecadação/despensa, a zona de frios e a cozinha, onde é confeccionada toda a comida das crianças.

Relativamente ao pré-escolar, este dispõe de cinco salas, com crianças com idades entre 3 e os 5 anos de idade, todas as salas estão equipadas com todo o material necessário, possui ainda um refeitório para as mesmas, instalações sanitárias e instalações sanitárias para crianças com mobilidade reduzida.

Numa vertente de 1º ciclo, esta instituição possui 12 salas de aula, apresentando um espaço para a capacidade média de 25 crianças em cada sala. As salas estão dispostas de acordo com a organização que o professor decidir.

O centro escolar dispõe ainda de 7 casas de banho, sendo que 1 casa de banho é para a utilização de professores e funcionários, 2 para a utilização de pessoas com mobilidade reduzida, 1 para o uso o pré-escolar, 2 para o uso os alunos do 1º ciclo e 1 de apoio ao balneário.

Ainda no que respeita à organização da escola, a cozinha, espaço amplo e bem apetrechado, dispõe de 6 funcionárias, que preparam os almoços todos os dias, distribuindo tarefas entre elas. As crianças do pré-escolar são servidas primeiro, ao 12:00h, sendo que o 1º ciclo almoça ao 12:30h. O refeitório é um espaço bastante amplo, limpo e arejado que comporta várias mesas para as crianças usufruírem das suas refeições. Os professores e os funcionários têm espaços próprios para desfrutarem das suas refeições.

Relativamente à biblioteca, este é um espaço acolhedor que dispõe de alguns computadores, de várias estantes completas de livros infantis e não só, também disponíveis para os alunos. Comporta ainda algumas mesas redondas, para os alunos ficarem em grupo, onde estes podem realizar os seus trabalhos de casa, e passarem um pouco do seu tempo livre, lendo, socializando ou a ver um filme. As crianças podem utilizar a biblioteca quando quiserem, porém, existe 1 hora por semana, num dia já estipulado a cada turma, onde os alunos se dedicam à leitura, livre ou acompanhada. Os professores podem usufruir do espaço da biblioteca, contudo existe ainda uma sala de professores, onde estes passam as suas horas livres, ou desenvolvem as suas tarefas pedagógicas.

Esta escola possui, ainda uma sala da ciência viva, onde se realiza um projeto “Cientistas de palmo e meio”, com todas as turmas, de todos os anos de escolaridade. Este projeto consiste na deslocação de uma professora especializada em ciências, de 15 em 15 dias, e com cada turma trabalhar 1 hora, realizando experiências e vivenciando momentos de magia. Essa sala é também usada para o projeto “cozinha pedagógica”, onde com os professores e os alunos realizam receitas, aproveitando para incorporar a interdisciplinaridade, e ao mesmo tempo que estão a cozinhar estão a inserir conceitos matemáticos (medidas, metade, operações, entre outras), no português o texto

instrucional, seguindo a receita e no estudo do meio, por exemplo inserindo a parte da alimentação.

O Centro Escolar tem mais uma sala destinada à expressão dramática e musical, apetrechada com todo o material necessário, desde instrumentos a guarda roupa para fazer teatro. Ao lado dessa sala, existe uma sala de apoio, onde estão permanentemente 2 psicólogos; a sala de apoio educativo, onde existe um apoio extra às crianças sinalizadas pelo professor; um posto médico, caso aconteça algum incidente; um pavilhão, onde as crianças têm educação física e brincam quando não está bom tempo no exterior, esse pavilhão têm ainda um balneário que serve de apoio e que está dividido em masculino e feminino.

Por fim, esta escola ainda possui uma sala de máquinas no exterior, um campo de jogos, 2 recreios, um destinado ao pré-escolar e outro ao 1º ciclo e uma horta pedagógica, onde os alunos podem plantar em conjunto com os seus professores.

A figura seguinte dá-nos uma visão global da qualidade e beleza do espaço do Centro escolar.



Figura 3- Centro Escolar de Sobrosa

Fonte- <https://www.cm-paredes.pt/pages/768>

2. Caracterização do(s) grupo(s)

2.1. Sala dos pinguins - valência de creche

A sala dos Pinguins era frequentada por 17 crianças, 8 meninas e 9 meninos, com idades compreendidas entre o 1 ano e os 3 anos de idade, conforme se representa no gráfico seguinte:

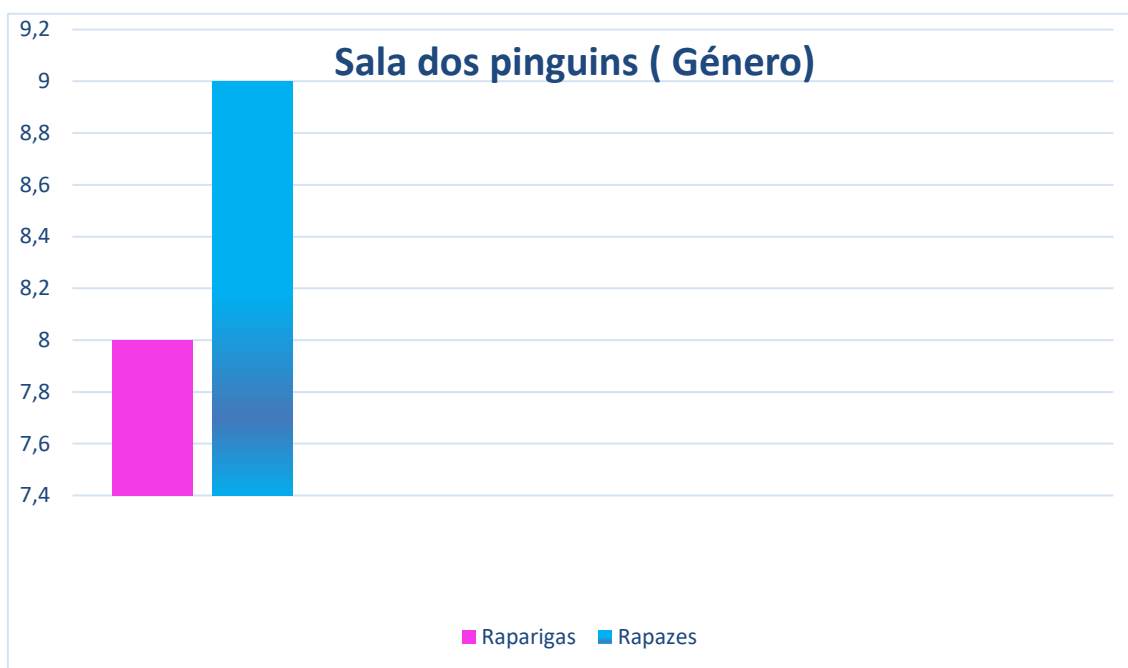


Gráfico 1- Género dos alunos da sala dos pinguins

Fonte- Elaboração própria

Tinha como responsáveis a Educadora Beatriz Ferreira e como auxiliar de ação educativa a Irene. As crianças encontravam-se já familiarizadas uma com as outras, com a educadora e com a auxiliar, estas também já estavam habituadas às rotinas a que estavam sujeitas dentro da instituição.

Segundo a educadora, nem todas as crianças tiveram uma boa adaptação, as primeiras semanas foram bastante complicadas, dedicando a maior parte da atenção às mais necessitadas, pois é normal o primeiro impacto, e o facto de estarem habituadas a estar com as suas famílias e deparam-se ali, com um cenário diferente, com pessoas que não conhecem, por isso é normal estranharem. Existia, ainda um caso de uma criança com necessidades educativas especiais, que apresentava dificuldades na aprendizagem e por esse mesmo motivo teve de continuar na sala dos 2 anos, mesmo tendo 3 anos, para conseguir desenvolver as suas capacidades, pois a sua capacidade de aprendizagem é mais lenta, que uma criança dita normal.

Devido a esta instituição ser uma IPSS, estão presentes nesta sala e em outras, crianças provenientes de vários contextos socioeconómicos e culturais havendo, por isso, alguma heterogeneidade.

Alguns elementos do grupo estavam numa fase que já começavam a ganhar um pouco de autonomia e aos poucos iam demonstrando vontade de aprender coisas novas e o papel da educadora aí era muito importante, pois tinha de estar atenta aos gostos de cada criança, ao que cada criança precisava de desenvolver, ou seja, às necessidades de cada criança. Estas eram bastante participativas nas atividades propostas pela educadora e adoravam manter-se ocupadas pelas brincadeiras. Eram crianças bastante sociáveis, que gostavam de manter comunicação entre os colegas. Grande parte das crianças brincava em grupo, embora algumas precisassem do auxílio dos adultos para resolverem alguns conflitos na sala e no recreio.

Este grupo era muito energético e bem-disposto, gostavam de realizar novas descobertas e mostravam-se orgulhosos e interessados nas suas conquistas. A maioria das crianças gostava de brincar ao faz-de-conta; ouvir música; histórias; dançar e fazer jogos que impliquem movimento. Era, igualmente um grupo afetuoso e que tinha facilidade em expressar os seus sentimentos, recorrendo com frequência ao toque e à demonstrações de carinho. Era vulgar vê-los a usar objetos de uso comum para outros fins, sendo muito criativos e demonstrando bastante interesse pela descoberta.

Em relação ao desenvolvimento linguístico, a linguagem oral começava a ser utilizada nesta idade. Apesar de disporem de pouco vocabulário, principalmente palavras soltas, conseguimos compreender e manter com elas um diálogo.

Nesta sala, pode-se verificar uma heterogeneidade por parte das crianças, assumindo que cada criança é única e que, independentemente da idade, elas têm características próprias. Conseguimos observar que havia crianças que falavam melhor que outras. Que as crianças com apenas 1 ano de idade quase não comunicavam, que algumas já se conseguiam calçar sozinhas, assim como lavar as mãos sozinhas sem se molharem, puxar as calças para cima, comer sozinhas, entre muitos outros aspetos. A turma dos pinguins usufruía de algumas atividades extracurriculares oferecidas pela instituição, como por exemplo a expressão musical, dada por um professor de música infantil, às segundas-feiras às 15:00h, aula conjunta com a turma dos esquinhos e ainda oferece a expressão motora, dada pela educadora de cada sala, as crianças têm essa

expressão no pavilhão gimnodesportivo. As atividades extracurriculares eram o *babyoga* e patinagem, dadas por professores especializados na área.

2.2. Sala laranja- valência de jardim de infância

A turma laranja é constituída por 22 alunos, sendo que dois deles estão assinalados com necessidades educativas especiais, é uma turma mista, com idades entre os 3 e os 5 anos, porém este ano só existiam dois finalistas, que passariam para o 1º ciclo. O gráfico abaixo mostra-nos a distribuição das crianças por género:

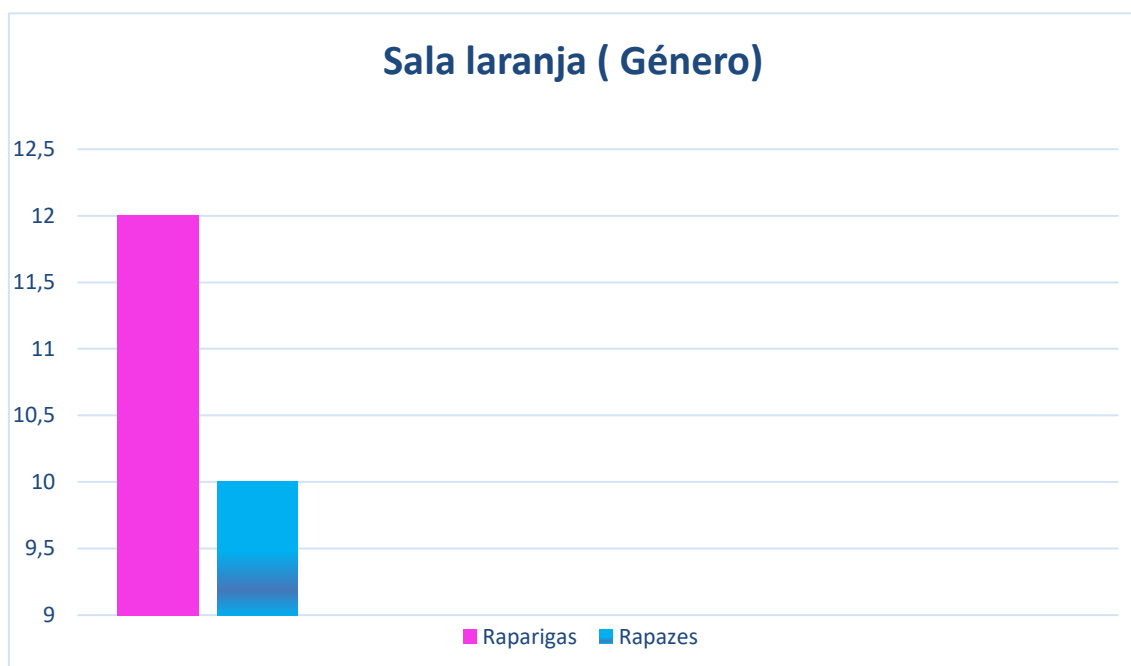


Gráfico 2- Género dos alunos da sala laranja

Fonte- Elaboração própria

Por ser uma turma heterogênea, é normal que existam algumas disparidades na aprendizagem, porém a educadora conseguia criar atividades que eram válidas para as faixas etárias representadas em sala de aula, implicando uns e outros na mesma atividade. Esta estratégia parece-nos uma mais valia tanto para os mais novos, que vêm nos mais velhos uma figura de exemplo e esforçam-se para conseguir alcançar os mais velhos, como para os mais velhos, que se sentem capazes de ajudar os mais novos, não só nas aprendizagens, como em ajudar em pequenas tarefas, tais como ajudar a apertar os cordões, ajudar a desabotoar os botões da bata ou até a chamar a atenção de algo que não está correto.

Era uma turma bastante unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, sempre colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstravam o gosto pelas artes plásticas, por jogos e pela natureza. Eram crianças bastante imaginativas e criativas, e como todas as crianças, gostavam de estar sempre ativas, sempre à espera da atividade

ou da história do dia, demonstrando bastante curiosidade e não hesitando em questionar quando precisam de esclarecimentos

A nível afetivo a turma não apresentava quaisquer problemas de relacionamento e apesar de haver duas crianças com necessidades educativas especiais, os colegas eram muito solidários e tentava sempre relacionar-se e inseri-las no grupo. A relação com a educadora era muito boa, talvez, porque desde bebés que frequentavam a instituição, criando-se laços fortes. De uma maneira geral todos adoravam carinho e atenção e, de igual forma, também eram muito carinhosos com a educadora, com a auxiliar, uns com os outros e mesmo comigo, enquanto estagiária.

2.3. Sala de 1º ano- valência de 1º ciclo

A turma que tive a oportunidade de realizar o estágio é uma turma de 1º ano, constituída por 17 alunos, dos quais 8 raparigas e 9 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, como se plasma no gráfico número três.

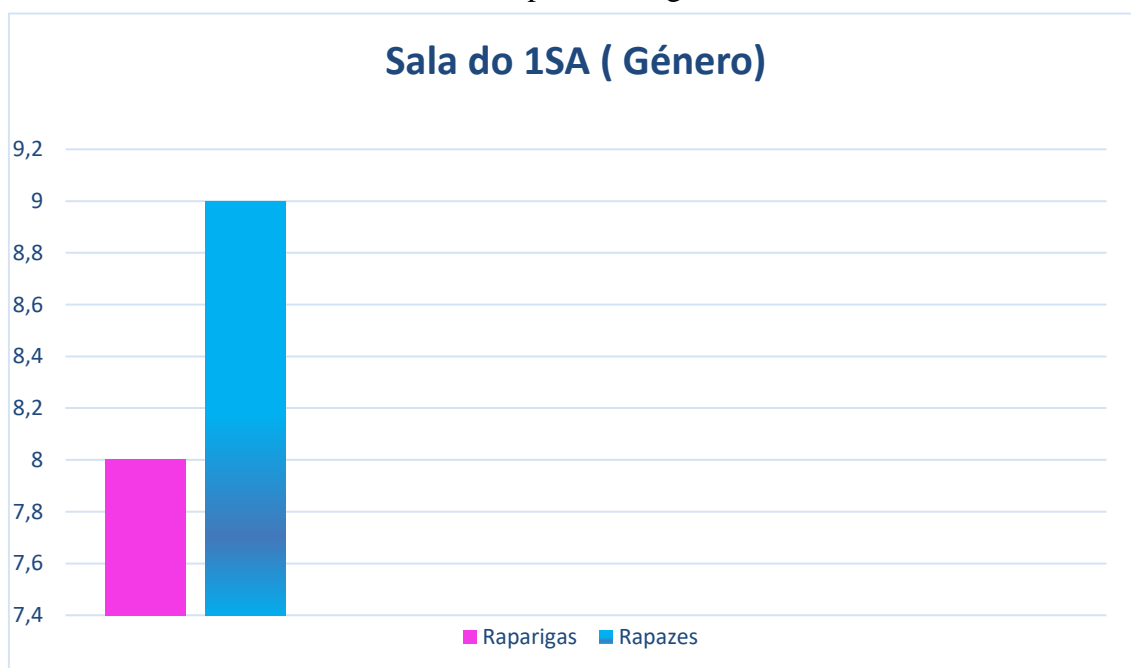


Gráfico 3- Género dos alunos da sala do 1SA

Fonte- Elaboração própria

Era uma turma unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstrando o gosto pelas artes plásticas, por jogos e pela natureza. Eram crianças bastante imaginativas e criativas e, de uma maneira geral todas as crianças gostavam de estar sempre ativas. Aqui o desafio do professor consistia em criar atividades diferentes para que pudesse despertar o interesse de todos.

A nível afetivo a turma apresentava alguns problemas de relacionamento, como é normal destas idades a crianças facilmente manifestavam algumas desavenças com os colegas, mas com a mesma facilidade as resolviam.

Existia ainda, um aluno na turma com um défice de aprendizagem, também esse sinalizado pela CPCJ, devido à falta de envolvimento parental em casa e pelas faltas injustificadas às aulas.

2.4. Sala de 4º ano- valência de 1º ciclo

A turma com a qual tive a oportunidade de realizar o estágio, na última PES, era uma turma de 4º ano, constituída por 21 alunos, dos quais 14 raparigas e 7 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo que tem um aluno com uma retenção. Conforme se pode visualizar no gráfico 4.

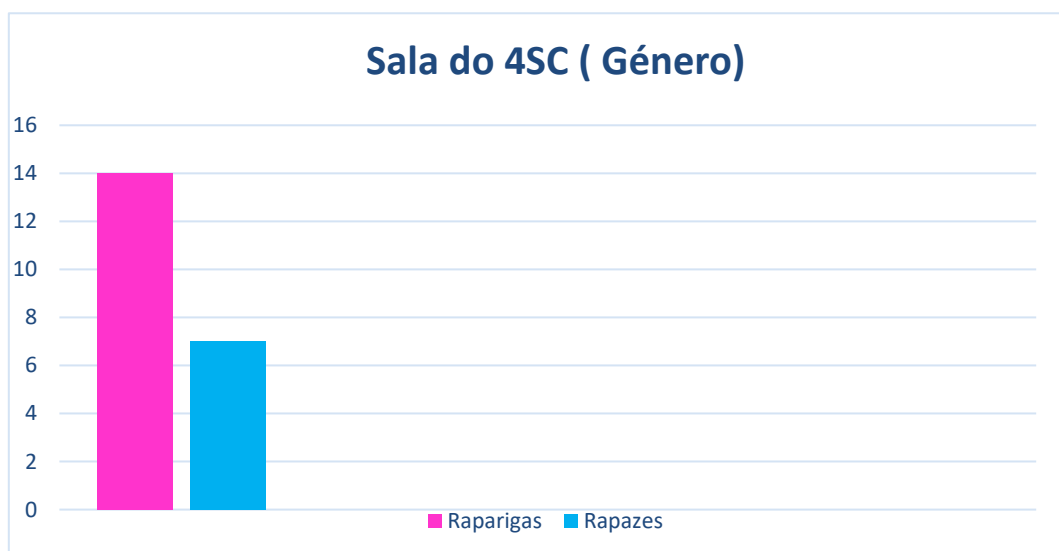


Gráfico 4. Género dos alunos da sala do 4SC

Fonte- Elaboração própria

Era uma turma unida, interessada, sempre com vontade de aprender mais, colaborativos e participativos em todas as atividades, demonstrando o gosto pelas artes plásticas, pela leitura e pelo corpo humano. A disciplina favorita da maioria da turma era, nitidamente o português, fazendo a leitura parte do dia-a-dia deles, uma vez que na biblioteca da escola é a turma que ganha mensalmente o concurso de leitores mais assíduos. Eram alunos bastante imaginativos e criativos, que gostavam de estar sempre ativos. Por isso, o professor tinha o desafio de criar atividades que pudessem ir ao encontro dos interesses e motivações dos alunos. Era turma que mostrava interesse e vontade de aprender mais, pois questionam muitas vezes “porquê?”, “Como assim?”, demonstrando sempre o

interesse de ir mais além, de saber sempre mais, podendo-se considerar que se tratava de uma turma bastante curiosa.

A nível afetivo transparecia um bom relacionamento interpessoal entre pares, pois o companheirismo e a entajuda foram evidentes sempre que estive em contexto de turma.

Existia um aluno na turma com um défice de aprendizagem, sendo seguido e acompanhado por uma psicóloga e por professora que lhe proporcionava um ensino individualizado, quatro vezes por semana. Ele, nessas aulas, fazia os mesmos exercícios que os colegas estivessem a elaborar na sala de aula, mas noutra sala e devidamente apoiado e monitorizado pela professora de ensino especial que o acompanha.

3. Reflexão sobre os contextos

3.1. Creche

Iniciei este contexto de estágio bastante receosa, pois não sabia o que me esperava, era o primeiro estágio que ia intervir, apesar de anteriormente, na licenciatura em Educação Básica ter frequentado um estágio, onde observei e consegui aceder a imensas informações em tempo real, este estágio foi diferente, pois foi um estágio de intervenção, onde no início me sentia ansiosa e ao mesmo tempo receosa em relação ao que me esperava, mas esse sentimento passou rápido, pois quando entrei na sala dos pinguins e aquelas crianças olharam para mim e sorriram, percebi de imediato que ia ter uma boa receção. E na verdade foi o que aconteceu, sentei-me na manta do acolhimento com eles e apresentei-me, eles também se apresentaram, uns com mais à vontade que outros, mas sempre muito curiosos com o facto de terem uma pessoa nova na sala de aula.

Ao longo da semana percebi que as crianças têm a mesma rotina, e percebi a importância das mesmas, as crianças já estão muito habituadas à rotina que mantêm dentro da escola, pois foi possível observar que as crianças já sabem o que vão fazer a seguir a cada etapa do dia.

As rotinas são utilizadas como um plano para atingir determinados objetivos, do mesmo modo ainda transmitem segurança, pois a criança começa a perceber que o seu dia segue uma lógica, e começam a aperceber-se o que acontece em cada momento do dia. As rotinas devem ser programadas logo no início do ano e realizadas diariamente, para que as

crianças comecem a entender e a diferenciar as distintas fases do dia, depois de entrarem na rotina, tudo se torna mais fácil. Para Cordeiro, (2012, p. 39):

“a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de uma criança desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tanto atividades pedagógicas onde o educador se junta com o seu grupo ou com uma só criança emergindo, assim, intencionalidade educativa, tal como acontece nos períodos de acolhimento, da marcação das presenças, da hora do conto, das atividades planeadas, das brincadeiras livres e da hora do recreio, como as situações a que chamamos rotinas, ou seja, hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene”.

Todas as atividades e tarefas fazem parte da rotina do dia da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento, e acontecem sempre de forma organizada. Estas rotinas são bastante benéficas para os educadores, como para as crianças, pois ajudam a manter o dia organizado, as crianças começam a ter capacidade de saber a tarefa que vão fazer no momento seguinte, o que também ajuda a reduzir a ansiedade e promove a que a criança ganhe um comportamento responsável.

Um facto que me chamou bastante à atenção foi a educadora, em conjunto com as outras educadoras da mesma faixa etária da sua turma, reunirem-se e debaterem sobre o que irão fazer no mês seguinte, antecipando-se sempre as planificações. Cada uma ajusta o programa às necessidades da sua turma, para isso são utilizadas as Orientações Curriculares do Pré-Escolar (OCEPE) que abarcam três áreas: área da formação pessoal e social; área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. A primeira área é considerada uma área transversal a todas as áreas; a segunda área engloba os domínios da educação motora, artística, da linguagem oral e abordagem à matemática e a última área serve para fomentar o gosto pelos costumes e tradições da sua terra e do mundo em geral.

Assim, tentei criar sempre atividades que fossem ao encontro as áreas de maior interesse por parte das crianças, neste caso particular a área das expressões plásticas e da música. Recorri ainda à estratégia da educadora, dividindo a turma, enquanto metade da turma realizava as atividades propostas, a outra metade brincava livremente, isto fazia com que conseguisse dar um maior apoio maior, que de outra forma não conseguiria, pois

se tivesse toda a turma a realizar as atividades ao mesmo tempo seria muito complicado ou mesmo inexecutável.

A maior dificuldade com que me deparei nesta valência foi que todas as atividades que propunha tinham de ter em conta a sua capacidade de atenção ser reduzida, pois uma criança nesta idade não consegue, ainda manter a atenção durante muito tempo. Então recorri a atividades que despertassem o interesse nos alunos e fossem ao encontro das suas áreas favoritas. E foi nessas áreas que me foquei, apesar de também trabalhar outras, ainda que com menor incidência. Mesmo assim, pude constatar alguns problemas de concentração por parte das crianças, mantendo uma boa postura no início da atividade, mas à medida que se envolvia a atividade iam dispersando um pouco.

As atividades propostas pela educadora ou por mim eram sempre realizadas durante o período da manhã, sendo a parte do dia em que as crianças conseguem captar maior atenção. O período da tarde era direcionado para brincadeiras livres, onde as crianças andavam à vontade pela sala, percorriam todas as áreas, pegavam em imensos brinquedos, jogavam com puzzles, quebra-cabeças, preparavam comida imaginária na cozinha, brincavam com os carros na garagem, manuseavam livros, davam de comer às bonecas e outras infindáveis brincadeiras, tamanha era a sua criatividade. Mesmo assim observei que existe alguma disputa entre as crianças, relativamente aos brinquedos e que as crianças têm uma certa dificuldade em partilhar, o que gera birras, gritos e choros. Observei que as crianças tendem a tirar o brinquedo das mãos do amigo, empurrar, puxar cabelos, morder, beliscar, reclamar, entre outros, acabando por magoar o colega. Estes comportamentos revelam as dificuldades de partilha, uma das principais características, que iniciam representações de egocentrismo na faixa etária dos dois anos. Desta forma, a educadora, auxiliar ou estagiária deve adotar uma postura firme, onde dê a entender à criança que o que fez não é correto, fomentando assim o ato de partilhar.

Temos de ter em conta que dentro da creche não é só “trabalhinhos para encher o portefólio”, a criança também têm a necessidade de brincar, pois antes de tudo a criança é um ser feito para brincar, segundo Montessori, M. (2003) "brincar é a sua profissão", pois é através do ato de brincar que têm uma perspetiva e se dão conta da sua realidade, expressando assim sentimentos, medos, desejos e interesses. O criança acaba por criar um mundo só seu, é nele que faz as suas descobertas, enfrentar medos e superando-os.

3.2. Jardim Infância

Neste contexto de estágio sentia-me ansiosa para começar, era um lugar novo, uma escola nova, uma sensação como um primeiro dia de aulas. Sentia-me receosa devido a estar numa sala com um grupo misto, dos 3 aos 5 anos, e por esse mesmo motivo as atividades que propunha tinham de ser muito bem pensadas, para irem ao encontro de todas as faixas etárias que se encontravam na sala. Por isso, a minha primeira semana de observação foi bastante importante, para conseguir observar as estratégias e pedagogias que a educadora utilizava, como funcionavam os horários/rotinas naquela turma e tentei manter-me sempre a par dos assuntos, perguntando sempre quando surgiam dúvidas e ajudando sempre a educadora. Assim, o método de observar permitiu-me compreender o comportamento das crianças e ajustar a minha intervenção e do meu par pedagógico aos interesses e necessidades de cada criança, de forma a que todas as nossas intervenções sejam convenientes e contextualizadas nas dificuldades observadas. Segundo Aragão e Silva, (2012) “observar constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio em que vivem” (pág. 50).

A prática de observação na primeira semana foi fundamental para compreender a realidade da escola, as dificuldades e interesses das crianças, e nas semanas seguintes, quando iniciei minha intervenção pude proporcionar às crianças atividades que foram ao encontro das suas motivações e interesses.

Todas as atividades que realizei, em conjunto com o meu par pedagógico, balizaram-se nas orientações curriculares para a educação pré-escolar, tendo sido trabalhadas diversas áreas de conteúdo, tais como a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação onde aqui foi focado o subdomínio das artes visuais e o domínio da matemática e por fim a área do conhecimento do mundo, corroborando-se Silva; Marques; Mata & Rosa, (2016) ao argumentarem que:

“as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar baseiam-se nos objetivos globais pedagógicos definidos pela referida Lei e destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (p.5).

Assim, envolvemos o grupo de crianças no conhecimento de diferentes saberes e curiosidades, uma vez que era pretendido que a criança não soubesse só o que lhe era

transmitido, mas sobretudo que compreendesse, que pudesse estar em sintonia e em empatia com o que a rodeava.

As atividades eram realizadas em locais diferentes, como na manta de atividades, no espaço exterior, no refeitório. Mas na maioria das vezes eram feitas nas mesas de trabalho ou no exterior. Esta escola têm a vantagem de ter um grande espaço exterior e ainda ter um campo, com animais, onde as crianças podem brincar, explorar e aprender de uma forma muito mais libertadora, pois este contato com a natureza traduz-se numa ferramenta pedagógica privilegiada, indo ao encontro da aceção de Barbieri, (2012), quando afirma que:

“todos os lugares são lugares de aprender. Cidades, florestas, quintais, territórios a serem investigados, com árvores, rios, clareiras, praças, praias. A natureza é um manancial de possibilidades para a formação estética, não só para as crianças, como para todos os seres humanos” (p.115).

Neste contexto de estágio consegui observar que as crianças, nesta faixa etária, já começam a ser mais autónomas e a ter mais noção dos vários espaços em que a sala está dividida. Neste caso estava organizada em diferentes áreas, sendo estas a área de acolhimento, a área do faz de conta, a área das atividades, a área da leitura, a área da pintura, a área dos brinquedos, a área das letras e dos números e a área das construções e jogos.

A área do acolhimento, é uma área onde as crianças reúnem quando chegam de manhã à sala, a mesma é composta por um tapete circular no chão e as crianças sentam-se de pernas à chinês formando um círculo. É um momento onde se partilham momentos de diálogo, cantam os bons dias e ouvem histórias. Esta área também lhes permite incutir regras sociais, assim como o respeito pelos outros.

A área do faz de conta (cozinha e quarto) está equipada com materiais diversificados, o que permite às crianças explorarem materiais relacionados com a cozinha e brincarem com bonecas. Nesta área as crianças brincam ao faz de conta, dão de comer às bonecas, limpam a cozinha, socializam e é sem dúvida a área de eleição por parte das crianças, talvez porque se assimile a contextos que lhes são familiares e que fazem parte das suas rotinas em casa.

A área das atividades é uma área muito enriquecedora, é composta por três mesas e é lá que as crianças desenvolvem os seus trabalhos. Nesta área são realizadas tarefas de plástica, de raciocínio, de imaginação, de motricidade fina, entre outras.

A área da leitura proporciona às crianças o contacto com os livros, mesmo que ainda não consigam ler, é bom que comecem a "interagir" com um livro, a manuzear-lo, para que assim comecem a ganhar o gosto pelos livros e, especialmente pela leitura.

A área da pintura é composta por um cavalete e tintas que sobram de trabalhos anteriormente feitos, existem pincéis e batas para que as crianças não se sujem.

A área dos brinquedos era um espaço onde as crianças pintaram uma estrada, a educadora plastificou, desenhou sinais de trânsito, passadeiras, passeios, parque de estacionamento e parque para helicópteros, e colocou vários meios de transporte nesse tapete criado pelas crianças, para que possam brincar. A escolha desse tapete foi ao encontro ao projeto educativo da escola e que tinha como tema a prevenção rodoviária.

A área das letras e dos números era composta por inúmeros jogos, jogos esses realizados sempre com a supervisão da educadora.

Por fim, a área das construções e jogos era composta por jogos lúdicos, tais como legos, puzzles, comboios de montar, entre outros.

Estou de acordo da maneira como o espaço estava dividido, pois a área é adequada ao número de crianças que utilizava a sala e o facto de estar dividida por áreas, facilitava muito essa utilização, pois organiza o espaço e não provoca um aglomerado de crianças na mesma área. A divisão em áreas, também, permite racionalizar o número de crianças que as utilizam simultaneamente, crianças essas que estão devidamente identificadas com um colar colorido e de forma geométricas diferentes, o que permite ao educador ter uma perceção se o número de crianças numa determinada área é adequada. Assim como afirma Post & Hohmann, (2011, p. 57):

"É importante dar a devida importância ao espaço pois é nele que as crianças experimentam situações que lhes permitem desenvolver competências ao nível do desenvolvimento físico, da comunicação, das interações sociais e também ao nível cognitivo".

No que concerne o espaço, entendo que a sua disposição estava muito funcional e apelativa, maximizando as aprendizagens das crianças além da disposição, também era um espaço bastante amplo como se pode aferir na figura seguinte que apresenta a planta da referida sala.

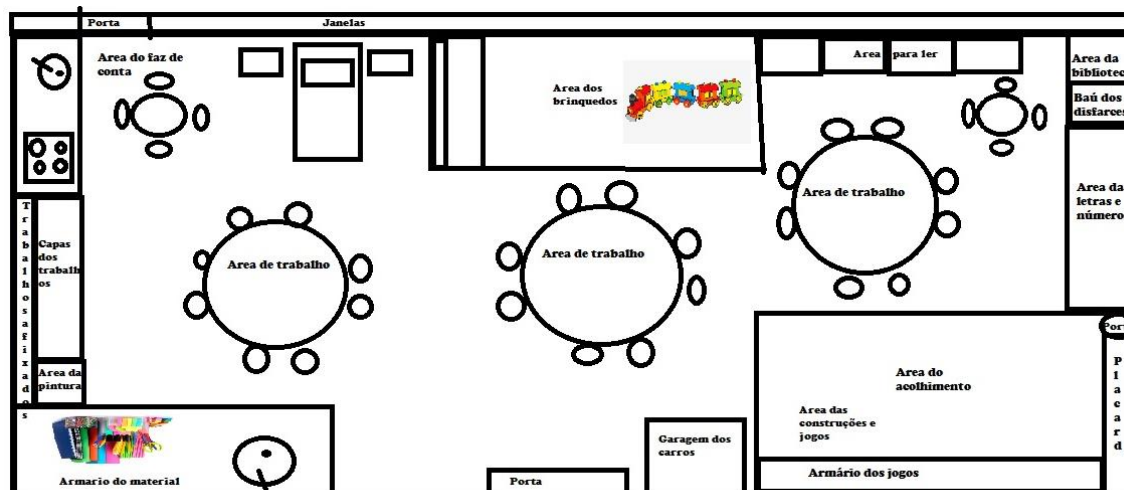


Figura 4- Planta da sala Laranja
Fonte- Elaboração própria

3.3. 1º Ano do 1º CEB

As minhas expectativas face a este contexto eram altas, porém tinha a consciência que iria ser confrontada com um nível de ensino onde tudo, ou quase tudo, seria novidade para mim e, igualmente, para as crianças que nesta fase de desenvolvimento estão em permanente indagação, levando-me a questionar sobre as eventuais dificuldades que podem emergir à prática do professor.

Assumindo a importância do estágio supervisionado, como um processo de formação docente e espaço de inclusão para práticas pedagógicas mais acolhedoras, por um lado e a importância da observação participante, por outro então a primeira semana de observação foi crucial, não só para ver como o professor fazia as suas interações, mas também para observar as metodologias e as estratégias que o professor utilizava, ou seja, permitiu-me familiarizar-me com este contexto e o processo de ensino aprendizagem como um todo.

Percebi que o professor trabalhava muito a oralidade e só depois trabalhava a componente escrita, assim todos os dias o professor relembra o quadro silábico, as vogais, as consoantes, para que assim fossem trabalhando a parte oral, primeiro a turma memorizava em grande grupo e depois individualmente, indo ao encontro de algumas teorias (Freitas, Alves e Costa (2007) que enfatizam que para se iniciar o ensino da leitura

e da escrita se deve começar pela oralidade, na medida em que “[a]prender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade (...)” (p. 9).

Após observação do método de ensino de leitura e escrita utilizado pelo professor cooperante, fui orientada a continuar o trabalho iniciado, para não confundir os alunos. O método a utilizar foi o método *Jean Qui Rit* que teve por base o método de Borel-Maisonny que surgiu no trabalho realizado com crianças disléxicas, na tentativa de ultrapassar dificuldades levantadas pelo “método” sintético, fazendo corresponder um gesto a cada som. Marie Brigitte Lemaire criou, então, uma metodologia gestual e rítmica para a aprendizagem da leitura e escrita, a que deu o nome de “Meios Educativos Jean Qui Rit”. Este método é auxiliar ao método sintético (dado que a base da aprendizagem é a letra) e como apela a diferentes sentidos, facilita a memorização e a aprendizagem. Começa-se com uma pequena história associada a uma imagem, uma palavra-chave (o nome da criança da imagem) e um gesto para determinado fonema. O gesto associado ao fonema ativa as memórias auditiva e visual e recorre ainda à memória motora (Jean qui Rit, Online)

Neste método, o professor primeiro dá a conhecer uma letra aos alunos, contando uma história curta e de fácil memorização sobre a mesma, visando motivar os alunos, aliciando-os para a aprendizagem, facto que constatei, pois assistia frequentemente a perguntas como “Quando é que vamos aprender a próxima letra?”; “Qual será a história da letra do meu nome?” o que nota interesse e motivação. A partir das histórias contadas e dramatizadas pelo professor, cada fonema é apresentado e associado a um gesto específico, transformando a aprendizagem em algo agradável.

Um dos maiores problemas que observei foi a dificuldade de os alunos respeitarem o seu lugar fixo na sala de aula, pois estavam habituados à liberdade que a creche e o pré-escolar tinham a esse nível. Os alunos vêm habituados a ter mais autonomia, a gerirem o seu tempo, sempre claro, com o educador como seu mediador, o que não acontece no 1º ciclo, onde existe uma estrutura mais rígida e controlada apoiada em aprendizagens formais e na aquisição de conhecimentos nas áreas específicas do saber, tais como o português, a matemática, o estudo do meio e as expressões.

As metas curriculares do 1º ciclo, são discriminadas por blocos e repartidas ao longo dos quatro anos de escolaridade, facto que nas orientações curriculares do Pré-escolar (OCEPE) não se encontram essas separações e são apenas feitas algumas sugestões, o que permite ao educador ter uma maior abertura e flexibilidade, contrariamente do que acontece com o professor de 1º ciclo, que têm de gerir o tempo de outra forma, pois tem de lecionar um conjunto de saberes num tempo limitado (períodos).

No entanto, apesar das dificuldades, senti que o professor cooperante tinha a experiência necessária que lhe permitia trabalhar tendo em conta as particularidades de que todos, os alunos são diferentes, e com registos e tempos de aprendizagem igualmente diferenciados. No que concerne à minha integração ao contexto, o professor acolheu-me e integrou-me no grupo, explicitando-me as estratégias e convocando-me à participação, concretamente aproveitou ter-me em sala de aula para também o poder ajudar com alunos que tinham mais dificuldades. De certa forma, senti-me mais um recurso que poderia potenciar o processo de ensino aprendizagem das crianças, nomeadamente dar, acompanhamento mais individualizado aos que mais precisavam, pois sozinho, ainda que tivesse a intenção e a vontade, não seria viável o professor estar só com um aluno, mas sim, explicar à turma em geral. Todavia, notei que tinha sempre a preocupação de repetir várias vezes o que dizia, para que todos os alunos conseguissem acompanhar, demonstrando preocupação com os alunos, indo ao encontro da aceção de Masetto (1998, p.32), quando refere que "o processo de aprendizagem realiza-se por meio do relacionamento interpessoal muito forte entre o aluno e o professor, aluno e aluno, professor e professor, enfim, entre toda a comunidade escolar".

3.4. 4º ano do 1º CEB

Este segundo semestre foi um tempo excepcional, não tendo o Estágio escapado a esta excecionalidade, pois devido à situação do país em relação ao surto de COVID-19 e tendo em atenção as recomendações da Direção Geral de Saúde para atenuar o risco de transmissão as atividades letivas passaram de um registo de ensino presencial para um registo de ensino à distância.

Face a esta contingência, a obrigatoriedade de se adaptar o ensino para um modelo integralmente à distância, fez com que num primeiro momento sentisse que a minha formação, em geral e a PES, em particular pudessem vir a ser comprometidas, pois tudo era novo, sem histórico o que nos obrigaria a pensar e agir fora da nossa área de conforto

e sem rede. Contudo, esta insegurança inicial logo se transformou numa oportunidade, pois aquilo que vivia e sentia não era singular, já que todos os estudantes, independentemente do nível de ensino, assim como todos os professores só tinham esta forma de trabalhar, logo partilhava-mos uma dualidade de sentimentos: receio e motivação. Teríamos de encontrar formas e lógicas de trabalho que potenciasses a formação, pois nunca deixei de ter como norteador da minha PES, o foco em aprender coisas novas e consolidar outras.

Assim, enquanto futura docente senti esta nova realidade como um turbilhão de sentimentos, surgindo-me algumas questões, a saber: se os professores estariam, ou não, preparados para este novo ciclo, se seria necessária mais formação, se este período se poderia traduzir numa oportunidade de trazer à Educação inovação, inclusão, flexibilização, abertura e personalização de percursos de aprendizagem; se a Educação a Comunicação *Online*, os Modelos Pedagógicos Virtuais, as Plataformas e Tecnologias Digitais Online poderiam fazer parte da práxis dos professores, se enquanto estudante estaria capaz de me ajustar a este modelo de ensino; se as ferramentas que dispunha seriam suficientes para continuar o processo de aprendizagem e se a PES se poderia traduzir num momento particular e privilegiado de aprendizagens como tinha vindo a acontecer até então.

O ensino lecionado à distância apresentou, no início, algumas dificuldades de implementação, nomeadamente falta de meios adequados por parte dos alunos e também no caso específico alguma dificuldade pela professora no uso das tecnologias. Estes aspetos foram evoluindo positivamente ao longo do tempo acabando por se desvanecerem, igualmente, ao longo do tempo e derrubando praticamente todas as barreiras iniciais.

Face ao que foi dito, e apesar de o meu contacto com o terreno ter sido residual, devido à imposição do confinamento, creio que foram desenvolvidos os pressupostos de aprendizagem inerentes ao estágio, pois quer o professor cooperante quer o professor supervisor mantiveram, o acompanhamento necessário, para que o trabalho se fosse desenvolvendo semanalmente, ainda que de forma diferente daquilo que se estava habituada.

Ora, o meu processo de aprendizagem em tempos de Covid 19 circunscreveu-se à distância, ajustando-se à nova realidade e imposições decorrentes da mesma, todavia não

se perderam os pressupostos humanistas da educação, desvalorizando-se, em certa medida, os saberes enciclopédicos, pois apesar de o professor cooperante ter mantido contacto com a turma, através de aulas, síncronas, pude perceber que a natureza do trabalho pedagógico tinha particular ênfase no bem estar das crianças. Também a minha prática e intervenção foi neste sentido, não se privilegiando, por isso, as atividades pensadas para um projeto sobre alimentação saudável que acabou por ser desenhado, mas sem oportunidade de implementação.

Estes reajustes aconteceram, porque em discussão com a docente cooperante, se entendeu que a minha intervenção seria mais positiva para os alunos se assumisse a coadjuvação da planificação dos conteúdos, inerentes às metas curriculares (Anexo 1;2;3;4;5;6 e 7)

Nestes pressupostos, o papel do professor não se circunscreveu em verificar se o aluno retinha os conhecimentos exigidos pelos livros, pelo contrário senti que a professora cooperante, e eu enquanto estagiária, tivemos uma maior preocupação com o processo como um todo, ou seja, com a aprendizagem, a comunicação, a criatividade que segundo Freire (2004) nem sempre foram privilegiados.

Neste registo, e apesar de se estar à distância, o processo pedagógico pareceu-me ir ao encontro de Freire, (2004, p. 42), quando enfatiza que "ninguém educa ninguém, as pessoas se educam em comunhão", pois a comunhão era evidente quando, afincadamente a professora se implicava no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos e se questionava como o fazer. De certa forma, estes questionamentos fundamentam o exercício de pensar sobre a educação, sobre a experiência que os educadores vivenciam nessa relação com o aluno, nessa relação entre o ensinar e o aprender e na mediação entre aluno e conhecimento, deixa-me inferir que o professor cooperante nunca deixou de viver e sentir a educação como um processo de crucial importância, apenas aconteceu de modo diferente.

No que me concerne, senti também essa comunhão quando pude continuar a fazer intervenção síncrona com os alunos e quando dei continuidade à realização das tarefas semanais, pois cada leitura, cada reflexão e cada planificação levada a cabo contribuíram para o meu enriquecimento pessoal, profissional e académico e terem sido feitas, num tempo excecional como o que todos vivemos, fez-me acreditar cada vez mais na educação como o maior veículo para o desenvolvimento e para a transformação, assumindo uma

vertente plural, "ao contrário da memorização privilegiada ao longo dos séculos, a aprendizagem assume um status de ser ressignificada, de ser construída sobre o aprender a ser, aprender a viver junto, aprender a conhecer e aprender a fazer." (Delors, 1996, p.32).

Em jeito de síntese, aprez-me referir que todas as ações e experiências vividas pelo professor são partes da organização do trabalho pedagógico, corroborando Masetto (1998, p.183) ao afirmar que "a expressão do fazer pedagógico comporta vários significados, entre eles está o trabalho realizado por toda a escola", implicando de forma dialógica todos os intervenientes no processo educativo, já que toda a prática, implica o fazer pedagógico como resultado da interação do professor com seus alunos, em sala de aula e noutros espaços e é nesse contexto que este fazer se torna uma ação de toda a escola, num ato de cooperação. Mesmo à distância esta ação foi partilhada por mim, pelo professor cooperante, pelos alunos e pelo professor supervisor.

Enquanto futura docente, irei utilizar alguns métodos e estratégias que observei, tenho consciência que o que observei da professora cooperante dá muito trabalho, mas fascinou-me a forma como a professora consegue dar as suas aulas, sempre com uma capacidade de flexibilidade e inovação, promovendo sempre aulas diferentes, utilizando vários materiais didáticos, como mapas, jogos e materiais informáticos, passando vídeos e jogos no quadro interativo, isso conduzirá para o caminho do sucesso e a que os alunos mantenham uma postura de empenho e interesse dentro da sala de aula.

Posso afirmar que saí do Centro Escolar de Sobrosa, repleta de conhecimentos, vivências e aprendizagens novas, experienciei momentos nunca vividos. Estas experiências de aprendizagem que surgiram da relação que estabeleci com os alunos, ajudou a tornar-me mais humana e mais consciente da realidade familiar que muitos dos alunos estão sujeitos, o que depois transparece em comportamentos em sala de aula. Esta prática, talvez pela excepcionalidade do tempo em que se viveu, plasmou ainda mais o contexto de hospitalidade.

Parte II- Componente investigativa

Capítulo I- Enquadramento teórico

Capítulo I – Enquadramento teórico

1. O 1º ciclo do ensino básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo¹, n.º 46/86, determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”.

Neste sentido, o ensino básico consubstancia-se, no quadro de uma formação universal, na medida em que abrange a todos, se estende a nove anos de escolaridade e é homogénea, porque não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar discriminações.

Consequentemente, o ensino básico traduz-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo, contribuindo para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p. 11). No sentido de ir ao encontro das grandes finalidades, a LBSE define e explicita nos artigos 7.º e 8.º o conjunto de objetivos gerais que deverão ser prosseguidos na escolaridade, concretamente:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que, nesta formação, sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;
- d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

¹ Doravante designada de LBSE

- e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- k) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;
- l) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;
- m) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;
- n) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos (ME, 2004, pp. 11-14).

O ensino básico prossegue, nestes pressupostos, três grandes objetivos:

- 1) Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- 2) Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

- 3) Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (ME, 2004, p. 14).

Face a estes grandes objetivos do Ensino Básico podemos referir que se trata de um nível de ensino que se organiza no sentido de facilitar a sua concretização e para o efeito sustenta-se na matriz de seguida apresentada:

Ensino básico

1.º ciclo

1.º e 2.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

3.º e 4.º anos

Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.
Inglês	Mínimo de 2 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.

(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º

(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º

(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua

Figura 5- Objetivos do ensino básico

Fonte: <https://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

2. Comer bem, para viver bem

Fazendo jus ao famoso ditado popular que “*de pequenino é que se torce o pepino*” creio que se poderá aplicar à alimentação na infância, onde os cuidados devem ser intensificados, visto que as crianças aprendem pelo exemplo e desenvolvem uma cultura gastronômica de acordo como o mundo que as rodeiam, sendo os pais os maiores responsáveis por inculcar as melhores rotinas, ou seja, os melhores e mais saudáveis hábitos.

Nestes pressupostos, e tendo em consideração que a escola tem um papel fulcral na educação das crianças, nomeadamente nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, porque estão num nível de desenvolvimento que lhes permite começar a adquirir consciência cívica, moral e de hábitos, onde se enquadra uma postura de alimentação saudável, importa que consiga incentivar a criança a comer frutas, verduras ou mesmo legumes para que, desde cedo comece a criar hábitos alimentares saudáveis, pois como é do conhecimento geral, é necessária uma alimentação saudável para se viver mais e melhor.

Assim, e tendo, igualmente, em consideração que muitas crianças já chegam à escola com hábitos alimentares pouco saudáveis, seja por desconhecimento parental, seja por problemas económicos, seja, ainda pela falta de tempo dos encarregados da educação, a escola, principalmente os professores, assumem, nestes casos, um papel fundamental na educação do (re)aprender a comer, quer educando, quer informando qual o tipo de alimentação correta, quer sinalizando os casos em que o problema reside no fator económico, promovendo através da escola, a distribuição gratuita de refeições que se inserem num plano alimentar saudável, pois e como refere a Organização Mundial da Saúde (OMS), o ideal é consumir por dia cinco porções de frutas, verduras e legumes, pois existem várias doenças que podem ser evitadas com boa alimentação, tendo em conta que a obesidade infantil afeta cerca de 41 milhões de crianças em todo o mundo, não sendo Portugal exceção.

A roda dos alimentos transmite de uma forma simples as orientações para uma alimentação saudável e completa, é representada em forma circular, dividida em sete setores de diferentes tamanhos, designados por grupos, onde se reúnem alimentos com propriedades nutricionais semelhantes. Os grupos constituintes da roda dos alimentos têm diferentes dimensões, as quais indicam a proporção de peso, que cada um deles deve ter na alimentação diária.

A água ocupa uma posição central, pois é um dos constituintes de quase todos os alimentos, essa posição dá-lhe o destaque que ela deve ter, pois como é do conhecimento geral, é imprescindível e fundamental à vida, sendo por isso importante que se beba em abundância diariamente, variando esta necessidade entre 1,5 e 3 litros por dia.

Nesta linha de pensamento, devemos fazer 5 a 6 refeições por dia, respeitando um intervalo entre elas não superior a 3,5 horas, não saltando nenhuma. As refeições devem incluir maior quantidade de alimentos dos grupos de maior dimensão e menor quantidade dos de menor dimensão, promovendo uma variação diária, semanal e nas diferentes épocas do ano. No caso específico das crianças, as doses a consumir diariamente de cada grupo de alimentos, devem estar próximas dos limites inferiores recomendados.



Figura 6- Roda dos alimentos

Fonte- Livro “guia prático para educadores” - alimentação em idade escolar

De acordo com a Direção Geral de Saúde (DGS), para que se possa implementar uma alimentação saudável é relevante seguir algumas regras importantes, nomeadamente:

- Praticar uma alimentação completa, equilibrada e variada, baseada na roda dos alimentos;
- Iniciar o dia com um pequeno-almoço completo e variado;

- Beber água em abundância;
- Evitar estar mais de 3h30 minutos sem comer;
- Consumir fruta fresca;
- Evitar comer alimentos fritos;
- Limitar o consumo de gorduras, preferindo sempre o azeite ou outros molhos para temperar os alimentos.
- Evite os molhos muito gordurosos (ex.: maionese, mostarda, molhos com adição de natas);
- Consumir de preferência peixe e carnes brancas;
- Ingerir sempre salada e outros hortícolas no prato a acompanhar quer o almoço, quer o jantar;
- Utilizar a fruta como sobremesa de excelência;
- Evitar o consumo de alimentos com muito açúcar (ex. produtos de pastelaria, gelados, chocolates, gomas, rebuçados, caramelos, sobremesas açucaradas, etc.) consumindo esporadicamente, apenas em dias de festa;
- Preferir beber água em vez de refrigerantes e sumos de frutos artificiais;
- Reduzir o consumo de sal, quer na confeção da comida quer na ingestão de alimentos salgados.

Ainda segundo a DGS promover uma alimentação saudável é uma estratégia de saúde fundamental, daí impor-se uma intervenção precoce no que respeita ao estilo da alimentação e a necessidade do apoio e implicação das famílias e, principalmente da escola, onde as crianças passam grande parte do dia, neste processo, na medida em que a médio prazo, vai permitir ganhos significativos em relação à redução de doenças crónicas e dos custos económicos individuais e sociais que lhes estão associados. Indo ao encontro da aceção preconizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que enfatiza que a introdução de hábitos alimentares saudáveis desde a infância é mantida ao longo da vida, minorando o risco de doenças crónicas, tais como doenças cardiovasculares, cancro, diabetes e osteoporose (WHO, 2010). Neste sentido, a adoção de padrões alimentares desequilibrados, conducentes a situações de inadequação nutricional, tem importante impacto na morbidade e mortalidade das populações (WHO, 2010).

Creemos que a escola é um espaço privilegiado para promover práticas saudáveis de alimentação, porque as crianças ao serem sensibilizadas, por um lado e ao fazerem as refeições na escola com os seus pares, por outro vão implicar-se e responsabilizar-se neste processo de crucial importância.

3. O retrato da alimentação nas crianças

A alimentação, particularmente na infância e adolescência, parece ter uma cabal influência no desenvolvimento emocional, intelectual e social, sendo fundamental conhecer os hábitos alimentares das crianças e as suas rotinas diárias, quer em casa, quer na escola (DGS, 2007).

Na senda de alguns autores, o padrão alimentar de hoje baseia-se na rapidez com que temos acesso à comida e na fraca qualidade. Sendo as escolhas feitas com base na aparência e o preço, ou seja, pelo rápido, bonito e barato, ou seja, pelo vulgarmente designado de *fast food*., que em termos nutricionais caracteriza-se por ser uma comida rica em gordura, pobre em fibra alimentar, com elevados valores calóricos, alta densidade energética e baixo valor nutricional. Possui uma grande quantidade de conservantes e de outros aditivos sintéticos, para realçar ou substituir o sabor dos alimentos (Minderico e Teixeira, 2008).

Ora, a saúde, entendida como um recurso para a vida (WHO,1986), é influenciada por uma vasta gama de fatores pessoais, socioeconómicos e ambientais (WHO,1998) e nestes pressupostos, os determinantes sociais da saúde compreendem “as circunstâncias em que as populações crescem, vivem, trabalham e envelhecem (...) e os sistemas de saúde implementados para lidar com a doença (...), moldadas por forças de ordem política, social e económica” (CDSS, prefácio, 2010).

E nesta linha de pensamento traduzem-se em produtos da ação humana e, portanto, podendo e devendo ser modificados pela ação humana, por forma a mitigar as consequências nefastas que podem então advir de uma alimentação desleixada, nomeadamente conducentes ao impacto na morbilidade e mortalidade das populações, conforme se constata no relatório da OMS (WHO, 2011a), cerca de 16 milhões (1,0%) de mortes no mundo são imputáveis ao baixo consumo de frutas e vegetais, sendo que o consumo adequado parece reduzir o risco de doença cardiovascular, de cancro do estômago e do cólon. Há, também a evidência de que o aumento do risco de diabetes tipo 2 e de doença cardíaca está diretamente associado ao consumo de gordura saturada, e inversamente relacionado com a gordura de origem vegetal. Os dados mais recentes da OMS apontam que as doenças não transmissíveis (DNT) são a principal causa de morte a nível mundial, responsável por 63% dos 57 milhões de mortes ocorridas em 2008 (WHO, 2011b). Segundo as mesmas fontes, a má alimentação de uma criança em desenvolvimento e do adolescente pode provocar doenças que dificultam o seu

desenvolvimento físico e mental, além de trazer problemas mais graves para a vida adulta, pois por, ainda estar em desenvolvimento, o organismo da criança e do adolescente é mais suscetível a alterações, nomeadamente concorrer doenças como a **obesidade** que, por sua vez leva a outras doenças, como diabetes, hipertensão e problemas cardiovasculares; a **anemia** infantil que, comumente ocorre devido à falta de ferro na alimentação, que está presente principalmente em alimentos como carnes, fígado, alimentos integrais, feijão e vegetais verde escuros, como salsa, espinafre e rúcula; a **diabetes**, uma doença que vem aparecendo cada vez mais em crianças e adolescentes devido ao excesso de peso e à falta de atividade física. Além do aumento no consumo de açúcar, ela também está ligada ao elevado consumo de alimentos ricos em farinha, como pães, bolos, massas, pizzas, salgados e tortas; o **colesterol alto** que parece aumentar o risco problemas cardiovasculares, como enfarte, o AVC e a aterosclerose. Esse problema ocorre principalmente devido ao consumo de alimentos ricos em gorduras hidrogenadas, como biscoitos, salgados e produtos industrializados, e alimentos com muito açúcar ou farinha; a **hipertensão infantil**, vulgarmente associada a potenciar outros problemas, como doenças nos rins, no coração ou no pulmão, mas também está bastante ligada ao excesso de peso e ao consumo excessivo de sal, especialmente quando existe histórico de pressão alta na família; a **insônia e dificuldade para respirar**, que muitas vezes acontece porque o excesso de peso causa dificuldade para respirar, devido à acumulação de gordura na região do pescoço e tórax pressionando a faringe, canal por onde o ar passa, dificultando a respiração e provocando o ressonar e a insônia; a **Artrite, artroses e dores nas articulações**, provocadas pela a acumulação de gordura e alguns **transtornos alimentares** decorrentes de uma má alimentação.

Segundo informações retiradas da página oficial do Hospital da Cuf alguns comportamentos devem constituir preocupação para os pais e levá-los a procurar o médico para esclarecer da sua gravidade e necessidade de orientação ou tratamento, nomeadamente as Doenças do Comportamento Alimentar:

- **a fobia alimentar nas crianças** - que se caracteriza por evitamento das refeições por medo de possíveis sensações de mal estar provocados pelos alimentos ingeridos, particularmente alimentos sólidos ou de determinada consistência com receio de se engasgarem ou de vomitar ou a **alimentação excessiva / Compulsiva** - caracterizada por episódios diários de ingestão compulsiva de alimentos de valor calórico elevado, como

doces, bolachas ou fritos, sempre que estão cansados, ansiosos ou deprimidos, acabando por se tornar um hábito,” comer por comer” sem fome, critério nem controlo.

Em quaisquer dos casos estas doenças do comportamento são decorrentes dos maus hábitos alimentares, podendo ter um grande impacto na autoestima e na qualidade de vida, das crianças, porque há evidências científicas de que da má alimentação potência uma maior probabilidade de prevalência maior de doenças como colesterol alto, hipertensão e diabetes. Trata-se de estados clínicos que têm na sua origem alterações emocionais que levam a criança ou adolescente a sentir-se inseguro, pouco autoconfiante, buscando na restrição alimentar ou no seu uso exagerado a solução para o seu desconforto ou mal-estar.

O controle excessivo dos pais e a enorme imposição dos atuais padrões de beleza parecem pressionar as crianças e adolescentes, podendo ser catalisadoras para a emergência de eventuais transtornos como a anorexia, a bulimia e a compulsão alimentar.

3.1. A obesidade

As mudanças sociais sucedidas nas últimas décadas levaram a consideráveis transformações nos estilos de vida das pessoas e, concomitantemente, a um aumento da prevalência do excesso de peso e da obesidade infantil nos países desenvolvidos, nomeadamente em Portugal (Oliveira *et al.*, 2007; Thibault *et al.*, 2010). Evidências científicas demonstram-nos que, apesar do excesso de peso e/ou obesidade apresentarem natureza multifatorial (WHO European Office, 2006; Correia, 2004), os estilos de vida, particularmente os ligados com a alimentação e a atividade física parecem desempenhar um papel considerável, não só como fator desencadeante (Sobral, 2001), mas, também, ao nível da prevenção e tratamento (WHO, 2010).

Na aceção da OMS, a obesidade infantil é um sério desafio de saúde pública do século XXI, tendo abrangido proporções epidémicas, na medida em que, nos dias de hoje, a obesidade é a doença pediátrica mais comum a nível mundial (Reilly, 2006), pois em conformidade com estimativas do Internacional Obesity Taskforce (IOTF), 1 em cada 10 crianças tem excesso de peso, o que perfaz cerca de 155 milhões de crianças em idade escolar com excesso de peso, das quais 30 a 45 milhões são obesas, sendo que isto representa cerca de 2 a 3 % das crianças entre os 5 e os 17 anos a nível mundial. Nos Estados Unidos da América, 35,5 % das crianças dos 6 aos 11 anos possui excesso de peso, das quais 19,6 % são obesas (CDC, 2010) e Portugal ocupa uma das piores posições

a nível europeu (WHO European Office, 2006) com uma prevalência de 32,1% de excesso de peso em crianças dos 6 aos 9 anos de idade (Rito, A. 2010).

Aliás, vários estudos demonstram esta problemática a nível nacional. Por exemplo, Carmo e colaboradores (DGS, 2007) concluíram que o número de pessoas com excesso de peso e obesidade tem vindo a aumentar, estimando que 39,4% da população adulta (18-64 anos) têm excesso de peso e 14,2% é obesa. Também um estudo efetuado por Cristina Padez revela que um terço das crianças portuguesas, entre os 7 e os 9 anos, têm peso a mais, sendo que 20,3% são pré-obesas e cerca de 11,3% são claramente obesas (Padez, *et al*, 2004).

Nesta linha de pensamento, o conhecimento de que a obesidade vai aumentando ao longo da vida permite prever que esta geração de crianças dê origem a muito mais pré-obesidades e obesidades no adulto, do que as atuais, que são já em grande percentagem (Carmo, 2006). Aliás, a Plataforma Contra a Obesidade, estima que os custos diretos da obesidade absorvam 3,5% das despesas totais de saúde, sendo que esta situação se encontra, diretamente ligada a padrões de comportamento alimentar caracterizados por “elevado consumo de calorias (açúcares e gorduras) e, paralelamente, por dietas cada vez menos ricas em cereais completos, hortaliças e frutos, para além de reduzidos níveis de atividade física” (DGS, 2007, pág. 78).

Estas e outras doenças, como é sabido, estão diretamente associadas ao excesso de peso, sendo que a obesidade na infância pode trazer uma insatisfação com a imagem corporal e atendendo à “crueldade” reconhecida às crianças podem-se traduzir por situações de *Bullying*, afetando de forma grave a autoestima e a saúde de crianças em idade escolar e, por inerência comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Ora, a prevenção e tratamento da obesidade infantil constituem uma prioridade de saúde pública (DGS, 2007), sendo que as recomendações internacionais da OMS apontam para a intervenção comportamental. Assim, investir na promoção da saúde junto das crianças e jovens surge, atualmente, como a estratégia mais eficaz de se alcançarem resultados e ganhos em saúde, a médio e a longo prazo.

Atualmente, a OMS reconhece que a obesidade apresenta uma prevalência superior à desnutrição e às doenças infecciosas e define a obesidade como a epidemia do Séc. XXI, estimando-se que a obesidade é, à escala mundial, a segunda causa de morte passível de prevenção. Segundo a Associação Portuguesa contra a Obesidade Infantil (APCOI), a obesidade infantil é um dos maiores fatores de risco para as crianças portuguesas, pois 32% das crianças entre os 2 e os 10 anos têm excesso de peso, destas

14,6% são obesas. Situação esta que provavelmente será agravada pelo confinamento imposto devido à pandemia covid-19, não havendo ainda dados concretos a este propósito.

A APCOI aponta que durante o período de férias escolares, também há uma tendência de aumento de peso, principalmente em crianças que já tinham excesso de peso e obesidade, e, neste registo cremos que este confinamento forçado, supondo uma ingestão diária de 200-300 kcal extra e efetiva diminuição da atividade física poderá ter um impacto direto no peso das crianças traduzido num aumento médio de 10% (cerca de 2 Kg).

Num contexto global, Portugal está em nono lugar no ranking de obesidade infantil segundo o relatório da “Health at a Glance 2019” divulgado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (OCDE), onde a percentagem de prevalência de obesidade e excesso de peso infantil atinge a percentagem de 37, 1% nas crianças entre os 5 e 9 anos. Este aumento assume particular importância, pois segundo a Associação de Doentes Obesos e Ex-Obesos (ADEXO) metade das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, serão adultos com excesso de peso, o que se pode traduzir numa epidemia juvenil que, importa então travar através da promoção de hábitos alimentares saudáveis.

1. Educação e cidadania: (pre)ocupações de um caminho a percorrer

Ainda que muitas sejam as causas que concorram para os maus hábitos alimentares, Aguiar (2001) diz-nos que o desconhecimento desempenha um papel fundamental e, por isso, a educação alimentar, eleva-se como uma robusta necessidade dos tempos modernos, em que o consumismo mais ou menos generalizado e um progressivo bem-estar económico colaboram para uma sistemática fruição de alimentos prejudiciais à saúde.

Ora, educar para comer bem, de uma forma saudável, traduz-se naquilo que Loureiro reconhece como “um desafio às capacidades crítica e de assertividade para contrapor ao meio circundante a sua vontade esclarecida” (2004, p.45), reforçando que as experiências de vinculação na infância e a educação que se recebe nos primeiros anos de vida até à adolescência são decisivas na adoção de atitudes e comportamentos relacionados com a saúde.

Assim, reconhecendo a importância de se investir na educação para a saúde entendendo que a escola se apresenta com um espaço socialmente reconhecido para fortalecer

o ato pedagógico, cuja missão educativa visa complementar a missão da família, contribuindo na construção de valores pessoais e dos significados atribuídos a objetos e situações, entre eles a saúde (Aerts, *et al*, 2004). É, também, sabido que

“crianças saudáveis têm melhor rendimento escolar, faltam menos às aulas, apresentam menos problemas comportamentais, têm atitudes mais positivas, têm melhor qualidade de vida, têm maior probabilidade de virem a ser adultos produtivos e saudáveis, têm pais mais informados e apresentam menor encargo para a sociedade.” (DGS, 2007).

Logo, nestes pressupostos, o investimento na educação refletir-se-á na saúde dos indivíduos e por isso, a necessidade de em contexto escolar, educar para a saúde, ou seja, a necessidade de se “dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental, bem como a saúde dos que os rodeiam, conferindo-lhes assim um papel interventivo” (DGE, 2012), mais, ainda, porque a educação para a saúde não é responsabilidade exclusiva dos serviços de saúde, mas de diferentes setores da sociedade. Não obstante, o setor da educação tem, neste domínio, um papel privilegiado na construção de uma cidadania ativa que contribua para o bem-estar global.

Assim, no âmbito do protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde - Despacho nº 25995/2005 (2ª série), Despacho nº 2506/2007 e Despacho nº 12 045 / 2006 (2ª série) aprovou-se o PNSE que delibera que a EPS terá de ser considerada obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino e integrar o Projeto Educativo da Escola, dando cumprimento aos termos do Despacho Interno do Secretário de Estado da Educação (2006) que considera a alimentação, entre outras temáticas, uma área prioritária.

Desta feita, a educação para a cidadania tem como objetivo contribuir para a formação de pessoas responsáveis, solidárias, autónomas que tenham respeito pelos outros e como referência os valores dos direitos humanos. Neste contexto e considerando a alimentação como um dos principais determinantes de saúde, e atendendo que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), existem ganhos económicos consideráveis no investimento na promoção da saúde e prevenção da doença, encarando a cidadania como prática de direitos e deveres de uma pessoa num estado, decorre que a família assume um papel fundamental como primeiros educadores da criança, estabelecendo desde cedo hábitos alimentares adequados, ajudando a escola no seu papel de promotor privilegiado

na arbitragem de comportamentos, hábitos e atitudes terá que ter no contexto da oferta alimentar em meio escolar um papel de grande responsabilidade de cidadania.

A escola não se pode alhear desta educação alimentar para a cidadania, promovendo na sua oferta alimentar em meio escolar, refeições equilibradas que obedeçam a princípios diatéticos de variedade e de qualidade, cuja definição é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE). Estas preocupações têm como objetivo melhorar o estado de saúde global dos jovens, inverter a tendência crescente das doenças decorrentes de uma deficiente nutrição e promover a saúde dos jovens através de uma alimentação saudável e hábitos de atividades físicas. Ajudando, assim à criação de adolescentes e futuros Homens saudáveis, promovendo com esta atitude ganhos substanciais para o país através da prevenção da doença em vez dos custos elevados da sua cura mantendo-se como uma das (pre)ocupações de um caminho que precisa de continuar o seu percurso.

Capítulo II- Enquadramento metodológico e contextual

Capítulo II – Enquadramento metodológico e contextual

1. A metodologia de projeto

A palavra “projeto” deriva da raiz latina *projectum* e do verbo *proicere* que significava “antes de uma ação”. O prefixo “pró” denota algo que vem de trás, que precede. Assim, segundo o dicionário da língua portuguesa, a este nome masculino subjaz a ideia de : 1) plano para a realização de um ato; esboço; 2) representação gráfica e escrita, acompanhada de um orçamento que torne viável a realização de uma obra; 3) cometimento; empresa e 4) desígnio; tenção (Infopédia).

Nestes pressupostos, tem o significado de efetuar algo antes de uma ação, de planejar, planificar, programar, projetar, ou seja, antecipar algo que se vai fazer.

Na senda de Barbier (1991) a metodologia de trabalho de projeto² caracteriza-se por ser desenvolvida em equipa e através da pesquisa no terreno, por dinamizar a relação teoria e prática e aprender, num processo aberto, por produzir conhecimentos sobre os diferentes temas em estudo e/ou por poder intervir sobre os problemas identificados.

A nível teórico, a MTP permite a integração dos conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências, humanizando-se, democratizando-se e socializando-se o saber. Talvez por isso, diferentes esferas: pessoais, profissionais e académicas, não dispensem o recurso a esta metodologia. Pois, permite, igualmente, a gestão integrada dos empreendimentos, nomeadamente a discussão das melhores estratégias, a execução de estudos iniciais, a coordenação dos esforços dos distintos intervenientes, a gestão racional dos recursos, a avaliação e a tomada de ações corretivas sempre que haja desvios relativamente aos planos inicialmente traçados (Ramos, 2008).

No que concerne o campo educativo, aquele no qual decorreu a PES, o termo projeto e/ou os seus significados são vulgarmente utilizados, concretamente: Projeto de Política da Educação (Lei de Bases), de Plano Nacional de Educação (Lei Regulamentar da Educação), Projeto Pedagógico (Regulamento Académico de uma instituição educativa), Programa (de uma unidade curricular), Plano (de uma aula) e Planificação (de uma atividade). Todavia, e ainda que a sua utilização seja diversificada, uma MTP em educação, refere-se sempre à preparação de uma atividade educacional que se pretende efetuar, ou seja, ao desenho de algo que se pretende colocar em prática.

² Doravante designada de MTP

Nesta linha de pensamento, as investigações em educação foram estabelecendo constantes relativas à elaboração de projetos, consubstanciando-se numa metodologia: o Método dos Projetos que pode associar atividades de observação, pesquisa, experimentação, multidisciplinaridade, cooperação, aplicação prática, exploração de temas programáticos, etc. (Leite *et al*, 1990). A MTP pode ser mobilizada em trabalhos com todas as idades, em quaisquer níveis de ensino, em contexto escolar ou fora dele, para situações educativas ou, ainda para resolução de problemas sociais.

Ora, então porque utilizamos a Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática de ensino supervisionada? Porque no dizer de Silva e Miranda (1990) que corroboro o projeto surge a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de dar-lhes uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma ativa, não significando, portanto “uma subordinação do professor ou da escola a caprichos infantis” (Silva e Miranda, 1990, p. 122), mas como forma de “orientar as crianças para interesses e realizações maiores exigidos pela vida social mais vasta do mundo dos mais velhos” (p. 121).

Independentemente do contexto a MTP mantém, em todas as situações, algumas características estruturantes que definem a sua especificidade, a saber:

- É, antes de mais, uma metodologia orientada para resolução de problemas;
- Parte de questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar;
- As questões/problemas deverão ser pertinentes para todos os intervenientes no trabalho;
- Impõe lógicas de trabalho colaborativas, na procura das respostas e/ou soluções exigindo uma planificação e distribuição de tarefas, para a recolha de dados e de informação;
- A informação e os dados recolhidos individualmente ou em pequeno grupo terão que ser tratados e partilhados com o grande grupo;
- Todo o trabalho deve resultar num “produto final” que represente o enriquecimento de um grupo alargado, em termos de conhecimento/ compreensão/solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados (Leite, Malpique e Santos 1989).

As mesmas autoras (1989) sugerem, ainda, que o trabalho de projeto poderá ser um contributo para a mudança, provocando o “confronto de ideias e de práticas que leva a escola a mudar quando deixa de funcionar em termos de conteúdos parcelados para perspectivar as suas acções em termos de projectos de desenvolvimento” (p. 81).

Na senda de Leite, Malpique e Santos (1989) a “metodologia de projecto situa-se no campo das investigações qualitativas (...) dentro do paradigma que, criticando a

objectividade positivista e o reducionismo quantificador, procura aprender a especificidade do objecto de estudo” (p. 57). Por isso, trata-se de um método de trabalho que requer a participação de todos e de cada um, numa lógica participada e colaborativa no que concerne à tomada de decisão e à planificação, bem como se traduz numa aprendizagem onde o processo pode ter mais importância do que o produto.

Face ao exposto, creio que a MTP surgiu, no tempo e espaço da PES, como alternativa à rotina pedagógica, entre estagiária, professora e alunos numa tentativa de permitir a todos os envolvidos, praticar competências sociais como a comunicação, o trabalho de grupo, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos; aprender fazendo ao ligar a teoria à prática de forma integrada e ao praticar a interdisciplinaridade; realizar aprendizagens e desenvolver capacidades de integração de novas experiências conducentes a mudanças conceptuais alternativas; dar lugar à construção pessoal do saber de uma forma interativa, dinâmica, com autonomia e responsabilidade; estimular atitudes investigativas como observar, refletir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia; alargar o espaço escolar e criar novos horizontes; dar ao professor um estatuto diferente no seu papel educativo, exigindo-lhe uma visão sistémica do conhecimento, uma visão mais flexível nas suas relações entre o saber e o poder (Mateus, 1995, pp. 79-80).

Assim, ao adotar a MTP na minha prática letiva, pretendeu-se despertar nos alunos o interesse pela Alimentação e fazê-los perceber que a forma como nos alimentamos poderá influenciar diferentes esferas da nossa vida. Em suma, pretendeu-se com esta metodologia experimentar o processo colaborativo da resolução de problemas e de desenvolvimento de competências e saberes, partindo das situações e dos recursos existentes, tornando pertinente a reflexão na e sobre a ação, ou seja, partir do que se sabia sobre alimentação, acrescentando-se novas e/ou complementares informações.

2. Localização do projeto

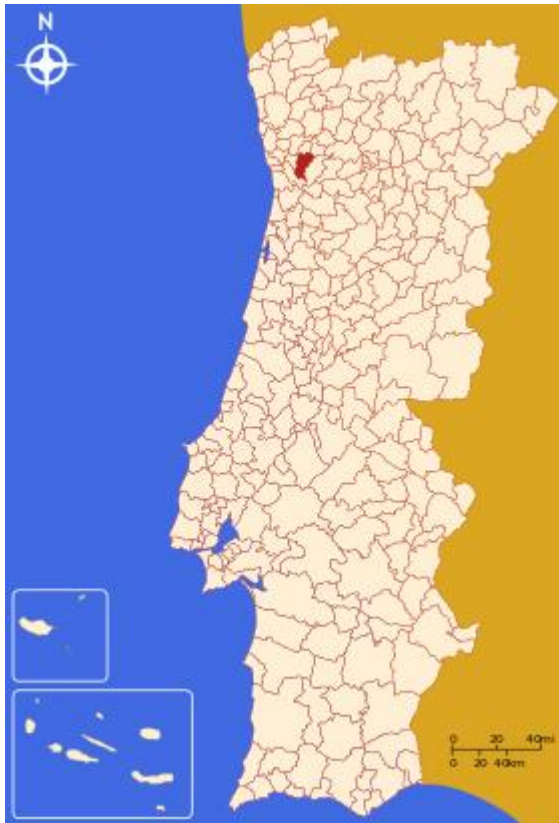


Figura 7-Concelho de Paredes

Fonte- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paredes>

A prática de Ensino supervisionada decorreu no Município de Paredes situado na região noroeste de Portugal. No seu interior o concelho de Paredes usufrui excelentes condições de localização e acessibilidade, estando ligado por quatro autoestradas que facilitam o acesso ao Município e o colocam a poucos minutos das principais saídas internacionais, como o Aeroporto Francisco Sá Carneiro e o Porto de Leixões. Paredes é um dos concelhos mais jovens do país em termos etários, sendo o 27º concelho mais populoso do país e o sétimo maior do Distrito do Porto. Neste concelho produz-se 65% do mobiliário nacional, tendo esta arte evoluído de forma significativa ajustando-se às novas

tecnologias e métodos de fabrico. A relação tradição/modernidade da arte de trabalhar a madeira nas suas diferentes vertentes sustentam um produto turístico-cultural denominado “Rota dos Móveis”. A Rota do Românico é outro projeto de carácter turístico/cultural que Paredes integra com monumentos como Mosteiro de São Pedro de Cete, Ermida da Nossa Senhora do Vale e Torre do Castelo de Aguiar de Sousa, sendo considerado um produto âncora para toda a região, nacionalmente e internacionalmente reconhecido na área do Turismo, Hotelaria e Gastronomia (Plano Municipal Ambiente, 2016).

Ainda segundo o Plano Municipal do Ambiente de Paredes (2016), o território concelhio é limitado a Norte com Paços de Ferreira e Lousada, a Sul com Gondomar, a Este com Penafiel e Lousada e a Oeste com Valongo e Gondomar. O concelho é



Figura 8- Freguesias do concelho de Paredes
 Fonte- <https://geneall.net/pt/mapa/206/paredes/>

constituído por 24, freguesias distribuídas por uma área de 156,29 km², a saber: Aguiar de Sousa, Astromil, Baltar, Beire, Besteiros, Bitarães, Castelões de Cepeda, Cete, Cristelo, Gandra, Gondalães, Duas Igrejas, Lordelo, Louredo, Madalena, Mouriz, Parada de Todeia, Recarei, Rebordosa, Sobreira, Sobrosa, Vandoma, Vila Cova de Carros, Vilela.

De acordo com a Lei n.º 11-A/2013 de 28 de janeiro, publicada no Diário da República, 1.ª série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2013, a Freguesia de

Castelões de Cepeda agregou as Freguesias de Mouriz, Vila cova de carros, Madalena, Besteiros, Gondalães e Bitarães, dando origem a 18 Freguesias (Plano Municipal Ambiente, 2016).

O presente projeto teve origem na freguesia de Duas Igrejas, concretamente no centro Escolar de Sobrosa, caracterizado na primeira parte deste relatório, Componente Reflexiva.

3. Diagnóstico

Qualquer intervenção pressupõe conhecimento e contextualização, pois o que falta nuns contextos sobeja noutros e daí a necessidade de conhecer para se poder intervir. Assim, uma vez no terreno, importou apreender a realidade através da observação, pois tal como Albano Estrela (1994, p. 56) entendo que a observação “é a base de planeamento e serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção” na medida em que é

“a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planejar e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo” sendo, portanto, fundamental entender antes de qualquer intervenção. Ora, ainda que por pouco tempo, pude registar os lanches que as crianças traziam de casa, constatando-se que além de pouco variados incidiam em produtos embalados como: bolachas, snacks, sumos, bolicãos, etc. e em nenhum dos dias da semana, nenhuma criança trouxe pão, fruta, água ou legumes, como por exemplo a cenoura o que, de imediato, me levou a pensar trabalhar a questão da alimentação. Esta vontade ganhou estatuto de projeto, porque também ao conversar com a professora cooperante, também me partilhou a necessidade de se trabalhar esta problemática, mais ainda porque o Centro Escolar estava envolvido num projeto com o Ministério da Educação e assim, o meu trabalho enquanto estagiária, poderia consubstanciar-se na construção de atividades que pudessem ir ao encontro desse projeto que envolvia todo o Centro Escolar e que no final esta turma pudesse expor e partilhar os trabalhos levados a cabo, e monitorizados por mim, com as restantes turmas do Centro Escolar facilitando, de alguma forma, o trabalho da professora cooperante que estava muito focada na concretização das metas curriculares, por se tratar de uma turma de 4º ano e consequente mudança de ciclo.

4. Detetar necessidades

A metodologia de Trabalho-Projeto, uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas (Castro e Ricardo, 2003, p.11), apresenta-se como uma alternativa ao ensino tradicional, através de uma nova forma de aprendizagem centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos, valorizando os seus conhecimentos e experiências, revelando-se como um estímulo para a aquisição de conhecimentos e proporcionando aprendizagens com mais sentido e utilidade à sua vida em sociedade.

Considerando estes pressupostos metodológicos começamos por detetar as necessidades do grupo, numa tentativa de responder aos problemas estudados e, consequentemente levantando novas questões, novas problemáticas, que seguindo um movimento em espiral acompanham o movimento simbólico e real da vida.

Como afirmam Castro e Ricardo (1993) a metodologia de projeto assenta numa ordem lógica de procedimentos e operações que se interligam, assim, transformar um problema em projeto e concretizá-lo é, em última análise, o objetivo da pedagogia de projeto, entendendo-se por problema a diferença entre uma situação existente e uma outra que é desejada. Neste caso particular, começou por ser o projeto de estágio que decorreu

da intenção de ampliar, junto dos alunos, conhecimentos no âmbito da alimentação saudável, numa tentativa de que, ulteriormente, esta ampliação de conhecimentos pudesse contagiar outros alunos, facilitando-lhes a apropriação e a implicação necessárias para a partir daqui continuarem a alimentar o projeto, isto é, a saber mais sobre alimentação saudável (Mateus, 1995, p. 75).

5. Definição e caracterização da população alvo

Considerando que MTP é uma prática assente em princípios construtivistas, centrada no aluno, na qual o aluno é chamado à participação e construção do conhecimento, convocamos para este projeto todos os alunos da turma de 4º ano, onde se teve a oportunidade de desenvolver a PES IV, e que, por referência ao género se caracterizam conforme se sistematiza na imagem seguinte:



Figura 9- Distribuição dos alunos por género

Fonte- Elaboração própria

Como é sabido, qualquer pesquisa precisa atender a um público alvo, pois é com base nesse conjunto de pessoas que os dados são recolhidos, analisados e tratados, facultando, na aceção de Freixo (2010, pág. 183) “uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados”, traduzindo, portanto, numa amostra aleatória simples, na

medida em que “cada elemento que compõe a população alvo tem uma probabilidade igual de ser selecionado para fazer parte da amostra”

Neste sentido, este público alvo constitui-se num conjunto de pessoas que apresentam características próprias, neste caso particular a turma de 4º ano, grupo homogéneo quer em idade (ronda os 11 anos) e os diferentes níveis e desenvolvimento (social, comunicacional e pedagógico), como tivemos oportunidade de caracterizar na primeira parte deste relatório, quando se refletiram as práticas pedagógicas nos diferentes contextos. Para integrar esta amostra todos os alunos foram convidados, solicitando-se, para o efeito, a respetiva autorização de participação aos seus encarregados de educação (Apêndice I).

6. Técnicas e instrumentos

O presente estudo baseou-se numa intervenção pedagógica realizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, e implicou a seleção e adoção de um conjunto de princípios congruentes com os objetivos e com a abordagem metodológica adotada, nomeadamente:

- **Dialogar:** permitiu a partilha de diferentes pontos de vista com outros intervenientes, particularmente, com a professora cooperante, com o supervisor, com a orientadora da investigação, com o par pedagógico e com as crianças.
- **Planear com flexibilidade:** nesta etapa refletimos sobre as necessidades das crianças, observámos o grupo e avaliámos as suas práticas, nomeadamente construindo uma grelha de registo dos lanches (Apêndice II). Registo esse feito pelos alunos, onde escrevem na grelha o lanche que trouxeram para a escola, sendo que no fim da semana o lanche será avaliado, com uma cara verde (parabéns); cara amarela (atenção) e cara vermelha (cuidado). Foi também neste período que se formularam questões embrionárias que conduziram ao estudo e orientaram a intervenção;
- **Agir:** foi a partir das informações recolhidas no contexto educativo que se estruturou a recolha de dados, nomeadamente o registo diário dos lanches que as crianças traziam de casa, as notas de campo e a aplicação da entrevista estruturada. Consequentemente, delinear-se as atividades em função dos problemas e das necessidades identificadas.
- **Refletir:** envolveu uma análise detalhada dos dados emergentes do contexto onde decorreu a ação, no sentido de potenciar a mudança/melhoria. Para o efeito socorremos de instrumentos para registar e analisar os dados recolhidos.

– **Avaliar/Validar:** nesta etapa os dados foram trabalhados em função dos objetivos do estudo, de forma a avaliar delinear as atividades e os efeitos que delas poderão decorrer (Bodgan & Biklen, 1994). Estas duas últimas, refletir e avaliar, foram contínuas, todavia no que concerne a avaliação final esta só pode ser feita à luz daquilo que se pretendia alcançar e não daquilo que se alcançou, porque as atividades não puderam ser implementadas.

Neste sentido, privilegiou-se, num primeiro momento, a observação participante porque nos permitiu recolher informações que de outra forma não seria possível, mais especificamente as informações relativas ao funcionamento da turma, assim como dinâmicas e ritmos de trabalho e também ao que comiam as crianças nos intervalos.

Numa segunda fase, aplicamos uma entrevista estruturada (Apêndice III), na qual se “estabelece um roteiro ou guião prévio de perguntas (...) permitindo que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que diferenças a existirem devem situar-se nas respostas dos respondentes e não nas perguntas formuladas” (Freixo, 2010, pp. 192-193).

Este instrumento pareceu-nos o mais ajustado seja aos propósitos do trabalho, seja à maturidade dos intervenientes, optando-se, assim, através deste recolher, analisar e interpretar todas as informações consideradas fulcrais para identificar e compreender as conceções relacionadas com a alimentação e os hábitos alimentares das crianças para conceber e estruturar atividades de educação alimentar responsivas às necessidades identificadas.

7. Como se recolheram os dados?

No âmbito deste estudo e, seguindo a metodologia referenciada anteriormente, foi necessário refletir sobre as formas de recolha de informação que o próprio estudo foi proporcionando. Segundo Latorre (2003), mobilizado por Coutinho *et al.*, (2009), no contexto educativo podemos recorrer a um vasto leque de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que globalmente se podem dividir em três categorias:

1. Técnicas baseadas na observação- aquelas que se centram, essencialmente na perspetiva do investigador e naquilo que observa ao longo do estudo – observação em contexto de sala de aula, realizada pela estagiária;

2. Técnicas baseadas na conversação- aquelas que se centram na perspectiva dos participantes e estão inseridas em ambientes de diálogo e de interação- a interação decorrente da observação;

3. Análise de documento- aquelas que, também se centram na perspectiva do investigador e exigem uma pesquisa e leitura dos múltiplos documentos escritos que se podem constituir como privilegiadas fontes de informação- projeto educativo, ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças e caracterização da turma, etc.

Conforme já referimos, recolhemos a informação através da observação dos contextos educativos, concretamente no contexto de sala, pois, tal como Máximo-Esteves (2008) entendo que, enquanto forma de obtenção de dados, a observação “(...) permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), ajudando-me, sobretudo a conhecer e apreender o contexto, os intervenientes e as suas interações, já que na senda de Máximo-Esteves (2008), “a observação é uma faculdade que, sendo natural, tem de ser treinada; todavia a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p. 87).

No decorrer desta observação em contexto, pensei proceder ao registo dos dados observados, recorrendo às notas de campo a fim de registar os questionamentos, os acontecimentos, as respostas e reações das crianças ao longo das diferentes atividades letivas e, igualmente, durante o intervalo. O principal objetivo em recorrer a este instrumento metodológico seria “(...) registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), todavia devido à pandemia, provocada pelo COVID 19, não tivemos oportunidade de dar continuidade à observação participante, porque todas as atividades letivas passaram de um modelo de ensino presencial para um modelo de ensino, integralmente a distância.

Consequentemente, reajustamos a nossa prática, procedendo à construção de um guião para uma entrevista estruturada, a aplicar a todas as crianças (Apêndice III) a fim de verificar quais os conhecimentos das mesmas relativamente aos alimentos e à alimentação saudável e, ainda, averiguar algumas das suas escolhas e hábitos alimentares. O guião da entrevista foi estruturado tendo em conta o público a quem se dirigia, bem como a informação que se pretendia recolher, utilizando-se, assim uma linguagem objetiva e simples. Para a sua aplicação foi solicitada a respetiva autorização e garantiu-se o anonimato dos entrevistados, bem como o sigilo no tratamento dos dados recolhidos.

Optámos por privilegiar a entrevista estruturada por considerá-la um recurso adequado aos objetivos do presente estudo e à natureza da informação que foi necessário recolher, pois tal como Quivy & Campenhoudt (2005) entendo que se caracteriza “(...)por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores” (p. 192), assim como “(...) um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos ” (Máximo-Esteves , 2008)p. 92), como foi o caso deste estudo, onde se consideraram os princípios éticos e legais, e que estão essencialmente relacionados com a atitude que o investigador tem no campo de investigação, na interpretação e na divulgação dos dados obtidos. Neste sentido, quem realmente recebe é o investigador, pois “(...) sabe qual a finalidade que orienta a interlocução, tornando-se, por isso, num devedor daquilo que recebeu. Sobre ele cai, então, a responsabilidade de garantir a confiança que guiou os relatos dos seus interlocutores” (Máximo-Esteves, 2008, p. 107).

No que concerne esta investigação, foram respeitados e garantidos os direitos dos sujeitos intervenientes, a participação informada, o direito de não participar e o anonimato. A opção por este instrumento fez, ainda mais sentido, quando o contacto com o grupo de crianças se circunscreveu ao *Zoom Colibri* e nos impôs novas lógicas de trabalho pedagógico.

Desta feita, numa intervenção síncrona com as crianças, apresentaram-se os documentos que iriam ser enviados por e-mail e que se consubstanciavam em:

1. Consentimento para os encarregados de educação, autorizarem ou não a participação das crianças no estudo;
2. O guião da entrevista, solicitando, para começar, uma foto do pequeno almoço e de seguida responderem a nove questões sobre alimentos e alimentação;
3. Documento para recolher elementos sobre alimentos e alimentação, nomeadamente sob: a frequência que tomam o pequeno almoço, a frequência que comem *fast food*, a frequência que comem legumes, o número de refeições que fazem por dia e as bebidas consumidas durante as mesmas.

Nesta sessão, explicitou-se às crianças os documentos que iriam ser enviados aos Encarregados de educação, os objetivos de cada um deles. Deu-se particular ênfase à explicação sobre o preenchimento do guião da entrevista ao grupo e, concomitantemente permitiu-se-lhes esclarecer as dúvidas decorrentes desta explicitação. De seguida enviaram-se os referidos materiais, via email, para todos os

encarregados de educação para que, voluntariamente os seus educandos respondessem e nos fizessem chegar para respetivo tratamento.

8. Como se analisaram os dados

Após a aplicação das entrevistas e uma vez recebidas, via email, foi necessário proceder à respetiva análise e interpretação do conteúdo das mesmas em simultâneo com o registo fotográfico, solicitado aos alunos. Esta técnica, designada como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Berelson (1968), citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 269), foi essencial no processo de tratamento e análise de dados.

Bardin (1977) concetualiza, a este propósito, que a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não) (pp. 269 - 270).

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor aponta três fases cruciais da análise de conteúdo: (i) a pré-análise que corresponde à seleção dos documentos que vão ser analisados; (ii) a exploração do material que deve ocorrer antes de iniciar a análise; (iii) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação e que orientaram o nosso trabalho.

Neste registo, Carmo e Ferreira (1998) enunciam que numa primeira fase importa definir os objetivos e um quadro de referência teórico. Numa segunda fase deve proceder-se à seleção dos documentos que serão sujeitos à análise considerando os objetivos definidos para a investigação.

Em relação à interpretação dos dados emergentes, para além da descrição, a análise de conteúdo contribuiu para a compreensão do objeto de estudo e fez com que se chegasse a determinada conclusão, a necessidade de se perspetivar atividades que melhorassem o conhecimento relativamente aos hábitos alimentares.

Tratou-se de uma técnica de investigação objetiva e sistemática: objetiva, porque se realizou segundo regras e instruções que, a serem utilizadas por outros investigadores, levariam a resultados semelhantes, e sistemática porque todo o conteúdo foi organizado e integrado nos objetivos previamente definidos.

Neste caso em concreto, contabilizámos os documentos recebidos fazendo uma leitura transversal dos mesmos; exploramos as respostas às diferentes questões e colocamos os diferentes registos fotográficos num só documento, para ficarmos com uma visão global e para finalizar contabilizamos, comparamos e inferimos, relativamente aos dados recolhidos de maneira a podermos verificar os conhecimentos que as crianças possuíam relativamente aos alimentos e quais eram as suas principais escolhas alimentares.

9. Que prioridades?

De modo a proceder a uma avaliação sobre os hábitos alimentares na turma SC do 4º ano no Centro Escolar de Sobrosa trabalhou-se com as crianças com o intuito de determinar as necessidades e prioridades da mesma, recorrendo-se à entrevista estruturada que me permitiu identificar, as prioridades do trabalho a desenvolver.

Assim, tendo por base uma abordagem holística da educação, em geral e do 4º ano do 1º CEB, em particular definiram-se como prioridades e necessidades da turma:

1. Na turma, a abordagem da alimentação saudável deve ir ao encontro do bem-estar, desejos e necessidades de toda a comunidade educativa (alunos, docentes e não docentes, pais/ encarregados de educação);
2. A turma implementa atividades dirigidas à capacitação dos alunos no sentido de melhorar a literacia em saúde e promover competências de autonomia, de escolha e crítica relativamente às opções alimentares;
3. A turma tem atividades que promovem competências individuais para lidar com o risco e comportamentos seguros e saudáveis;
4. A escola tem parcerias locais com os serviços de saúde, associações juvenis e desportivas, autarquia e outros serviços da comunidade.

Ora, face a estas prioridades, importa passar à fase da planificação, adotando estratégias, ferramentas e atividades que melhor se lhe adequem.

10. Planificação/Execução

A planificação decorre das prioridades estabelecidas e, conseqüentemente todas e quaisquer experiências e atividades que se considerem pertinentes devem estar em consonância com o conhecimento do contexto, por um lado e em harmonia com as necessidades e com as competências a desenvolver pelos alunos, por outro. De igual

forma, implicam a aplicação de saberes e, concomitantemente o desbravar e delinear de caminhos potenciadores de novos saberes ou novas formas de os operacionalizar.

Ora, admitindo que um projeto se centra no estudo de problemas no seu contexto social (Leite, Malpique e Santos 1989), o cerne da planificação centra-se na “resolução de problemas (p. 76), que devem ser importantes e reais, permitindo novas aprendizagens e nesta lógica de pensamento, relaciona-se com uma visão interdisciplinar e transdisciplinar que para atingir o desenvolvimento terá de partir de uma planificação flexível e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto.

Face ao que foi dito, pensou-se e desenhou-se um conjunto de atividades congruentes com os objetivos estabelecidos.

11. Definir Objetivos

A qualquer projeto está subjacente a necessidade de um plano de ação que indigite uma antevisão. Não obstante, o plano será flexível, aberto e sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e calendários.

Ora, balizada nestes pressupostos, os objetivos surgiram em conformidade às prioridades estabelecidas através do diagnóstico com as crianças e consubstanciam-se no seguinte objetivo geral:

1. Sensibilizar para hábitos alimentares mais saudáveis junto dos alunos;

Este objetivo geral será concretizado através dos seguintes objetivos específicos:

1. Estimular a diversidade alimentar e contribuir para o bem-estar (alunos, docentes e encarregados de educação);
2. Capacitar os alunos para escolhas alimentares mais adequadas do ponto de vista nutricional;
3. Melhorar a literacia em saúde e promover competências de autonomia, de escolha e crítica relativamente às opções alimentares;
4. Estabelecer parcerias locais com os serviços de saúde, associações juvenis e desportivas, autarquia e outros serviços da comunidade;
5. Incentivar a partilha de boas práticas alimentares.

12. O desenho das atividades

No dizer de Leite, Malpique e Santos (1989) a MTP apela mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente, na medida em que este último é pluridimensional, adaptável, diversifica as perspetivas e os processos, promovendo a autonomia que, por consequência está subjacente ao processo de aprendizagem, numa construção pessoal do saber, em grupo (p. 80).

Balizada nestes pressupostos, foram pensadas as seguintes atividades que serão realizadas de forma sequencial, tal como se apresentam na planificação.

Conjunto das atividades para o Projeto : “(Re)aprender a comer”			
Planificação das atividades			
Temática		Objetivos	Atividade
1	Estudo do meio	. Desenvolver competências sobre a localização de produtos agrícolas em Portugal	Ver para aprender
2	Português	. Sensibilizar alunos para hábitos de vida saudáveis.	Conto: Alimentos à roda.
3	Matemática	. Consolidar conhecimentos matemáticos	Resolver a ficha
4	Que comemos ao pequeno almoço?	. Partilhar com os pares o que cada um come ao pequeno almoço. . Sensibilizar para hábitos alimentares mais saudáveis junto dos alunos.	Exposição das fotos dos pequenos almoços.
5	Vamos às compras?	. Estimular a diversidade alimentar.	Ida ao supermercado virtual.
6	Concurso “ementa saudável”	. Capacitar os alunos para escolhas alimentares adequadas do ponto de vista nutricional. . Incentivar a partilha de boas práticas.	Construção de uma ementa para o Centro Escolar.
7	Rótulos que falam	Melhorar a literacia em saúde e promover competências de autonomia, e	Ler diferentes rótulos de produtos alimentares
8	Comer bem para bem viver	critica relativamente às opções alimentares.	Palestra: Que tem a comida que tão bem sabe e tão mal nos pode fazer?
9	Doçura ou travessura?	Estabelecer parcerias locais com os	Oficina dos sabores.
10	Mercadinho do 4º ano	serviços de saúde, associações juvenis e desportivas, autarquia e outros serviços	Venda de produtos hortícolas e doçuras saudáveis.
11	Fazer para (re)conhecer	da comunidade.	Construção da roda dos alimentos.

Quadro 1-Conjunto de atividades para o projeto “(re)aprender a comer”

Fonte- Elaboração própria

13. Recursos: Humanos, Materiais

Atendendo ao desenho de atividades a desenvolver no sentido de se acrescentar conhecimento ao que já existe privilegiam-se atividades de fácil execução e que possam ser exequíveis com recurso a materiais de uso corrente e ou recicláveis.

As diferentes atividades assentam na pluralidade de olhares, numa interdisciplinaridade centrípeta, dado terem em conta os interesses espontâneos e as escolhas pessoais dos alunos como centros de interesse, de atualidade e de motivação. Estas atividades serão realizadas tendo em conta os seguintes recursos:

Recursos para elaboração das atividades		
	Recursos Humanos	Recursos materiais
1	Professora estagiária Alunos da turma	Quadro interativo Computadores
2	Professora Alunos da turma	Livro “Nutristórias” Fotocopias Ficha de trabalho
3	Professora estagiária Alunos da turma	Manual Cartolina, Tesoura e Molde
4	Professora estagiária Alunos da turma	Foto tirada pelos alunos
5	Professor de TIC Professora estagiária Alunos da turma	Computadores Impressoras
6	Professora estagiária Alunos da turma	Folhas brancas A4 Canetas Marcadores
7	Professora estagiária Alunos da turma	Embalagens de alimentos (vazios)
8	Professora estagiária Alunos da turma Enfermeira do Centro de saúde de Paredes	Computador Projektor Power-Point
9	Professora estagiária e alunos da turma.	200 ml água 1 saqueta de gelatina “sem açúcar” 10 gr. gelatina neutra em pó
10	Professora estagiária e alunos da turma.	Produtos hortícolas (fornecidos pelos EE) Gomas saudáveis (feitas pelos alunos)

11	Professora estagiária Alunos da turma	Molde, Tintas, Pinceis, Revistas, Jornais, Impressões da internet e Cartão
----	--	--

Quadro 2- Recursos para a elaboração das atividades

Fonte- Elaboração própria

14.Resultados esperados

Nesse sentido e no dizer de Beane (2003) as atividades perspectivadas serão importantes, na medida em que apesar de intrinsecamente ligadas ao currículo foram desenhadas tendo em conta as especificidades do grupo, isto é, desenhadas para serem levadas a cabo com os alunos e não para os alunos que deverão ser agentes e não sujeitos a um processo que os desafie e oriente no aprofundamento e alargamento da compreensão de si próprios e do mundo, permitindo-lhes, assim, as aprendizagens próximas da sua vida real.

Ora, tal como protagoniza o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico (2001) as atividades decorrem de uma realidade vivida e com sentido, visando um trabalho capaz de recriar e integrar no conhecimento novas descobertas, que na convergência de diferentes áreas do saber se tornarão numa visão mais flexível e unificadora do pensamento, a partir de diferentes pontos de vista.

Assim, com **a atividade 1 – “ver para aprender” meio (anexo 1)** perspectivasse desenvolver competências no âmbito da localização dos alimentos agrícolas em Portugal. A atividade começa com a visualização de um vídeo da escola virtual para contextualizar os alunos dos produtos e das atividades agrícolas presentes no nosso país, posto isto e na sala dos computadores os alunos terão de realizar uma pesquisa, escrevendo no caderno diário os produtos agrícolas portugueses que encontram e quando terminarem, partilhar as pesquisas com os colegas da turma. Por fim é projetado no quadro interativo um mapa de Portugal com os vários produtos agrícolas mais cultivados (apêndice IV), os alunos realizam uma lista de alimentos que tenha comido ao longo do dia do dia anterior e seleciona apenas aqueles que são provenientes de produtos agrícolas e depois de forma ordeira, o aluno apresenta os seus três alimentos e localiza do mapa onde esses produtos poderão ter sido cultivados.

Como a com **a atividade 2 – Conto: alimentos à roda (anexo 2)** visamos através da leitura deste conto, retirado do livro “nutristórias” de Catarina Malheiro, conseguir sensibilizar os alunos para hábitos de vida saudável, dando a conhecer a roda dos alimentos, a história passa-se com um menino a ensinar a avó o que aprendeu na escola,

transmitindo-lhe conhecimento sobre como se compõe a roda dos alimentos (apêndice V) posto isto e como forma de consolidação os alunos realizam uma ficha de trabalho (anexo 10).

No que concerne a com **a atividade 3 – área da matemática (anexo 4)** antecipa-se a ampliação de conhecimentos, utilizando a temática da alimentação. Os alunos procedem a realização da ficha de trabalho presente do manual adotado pela escola da pág. 75 (apêndice VI), posto isto os alunos vão dizer a bebida que consomem mais e realizam uma tabela com três colunas numa cartolina, onde vão colocar na primeira coluna as bebidas que todos os alunos disseram. Na segunda coluna vão contar o número de alunos que escolheram a mesma bebida e fazer a frequência absoluta e na última coluna vão fazer a frequência relativa, colocando-a em percentagens. Assim com estes dados e em conjunto irão realizar um gráfico onde irão colocar as percentagens, no fim a ideia é os alunos discutirem quais os resultados que obtiveram do gráfico. Como forma de os contextualizar e terem consciência do açúcar que os refrigerantes têm, é elaborado um mural (apêndice VII), onde vão colar ou a bebida em questão ou uma fotografia da mesma e em baixo colocar um saco com os gramas de açúcar que a bebida em questão contém. Para termos noção 500 ml do mais conhecido refrigerante, Coca-Cola são acrescentadas 12 colheres de chá de açúcar.

Com a realização da **atividade 4 - Que comemos ao pequeno almoço?** Visamos que os alunos partilhem entre pares aquilo que comem ao pequeno almoço, por forma a sensibilizá-los para hábitos alimentares mais saudáveis. Assim, a cada um será pedido a impressão da foto do que habitualmente come ao pequeno almoço. Depois devem colocá-la numa folha A4, legendá-la e assiná-la. Todas as fotos serão afixadas e os alunos serão convidados a visitar esta exposição. No decorrer da exposição devem olhar para os ingredientes do pequeno almoço e identificar o ingrediente mais saudável e o ingrediente menos saudável, registando numa folha (Ex. 1. Afonso Martins – mais saudável leite, menos saudáveis bolachas com chocolate). No final da exposição os alunos devem regressar à sala e a partir dos registos devem classificar os pequenos almoços do mais saudável para o menos saudável.

No que tange à **atividade 5 - Vamos às compras?** Pretende estimular a diversidade alimentar, através de uma ida ao supermercado virtual. Assim, com ajuda do professor de TIC os alunos serão convocados a fazer: 1) a lista das compras; 2) a compra

os produtos assinalados; 3) a comprar os alimentos que mais comem ao almoço e ao lanche. Num primeiro momento, as compras consistem na pesquisa de imagens dos produtos a comprar, copiar a imagem e colá-la à frente do produto da lista. Num segundo momento, as crianças devem receber orientações sobre os grupos de alimentos a serem apresentados, ou seja, devem ter duas folhas brancas e de seguida será solicitado às crianças que “comprem” os alimentos que mais comem no almoço e no lanche. Depois das compras feitas, em conjunto com a professora as crianças discutem as escolhas feitas, por forma a que se possa avaliar os hábitos alimentares das crianças e sensibilizá-las acerca da importância de consumir alimentos saudáveis, como: é preciso comer para ter energia e força para brincar, estudar e crescer de forma saudável. Sem comer ficamos sem força e sem energia, mas comer mais do que se precisa provoca doenças como a obesidade infantil, a diabetes, etc.

No final todas as listas devem ser impressas para que os alunos possam vê-las todas e com a sua totalidade fazer um portefólio com a diversidade de alimentos comprados. Na ida ao supermercado virtual espera-se que os alunos consigam perceber que os produtos alimentares se dividem em categorias e que as lojas e os supermercados se dividem em secções em conformidade com a categoria dos produtos.

No que concerne a atividade **6 - Concurso “ementa saudável”** pretende-se com a sua realização capacitar os alunos para escolhas alimentares adequadas do ponto de vista nutricional, bem como incentivá-los a partilhar boas práticas. A atividade consiste em entregar uma folha em branco a cada uma das crianças e pedir-lhes que escrevam tudo o que comeram no dia anterior, deixando em branco, se não tiverem realizado alguma refeição. Depois, explicitar a importância de, diariamente se fazer todas as refeições nos horários pré-estabelecidos. Após esta explicação, será pedido aos alunos que analisem as suas refeições do dia e com a ajuda da professora, assinalando os alimentos menos saudáveis e indicando as possíveis opções de substituição. E no caso de ter saltado alguma das refeições, incluir uma opção saudável, como uma porção de fruta, um iogurte, uma porção de sumo natural. No final cada aluno deve elaborar uma ementa para o almoço do Centro Escolar que depois de ser votada pela turma será confeccionada no refeitório para os alunos.

A atividade **7 - Rótulos que falam** – perspectiva ajudar os alunos a lerem diferentes rótulos de diferentes produtos alimentares. Assim a atividade consiste em pedir aos alunos

para trazerem de casa rótulos, caixas, embalagens, etc. dos diferentes produtos alimentares. Depois em grupos de dois devem fazer uma tabela, na qual devem indicar os diferentes constituintes dos diferentes produtos e identificar aqueles que têm maior quantidade de açúcar. Depois, será discutido com os alunos os malefícios do açúcar e serão exemplificadas as doenças que, cientificamente estão diretamente ligadas ao excessivo consumo de açúcar como é o caso da obesidade, por forma a alertá-los para a importância de se fazerem escolhas alimentares saudáveis em prol da saúde e da qualidade de vida.

Com a realização da atividade **8 - Palestra: Que tem a comida que tão bem sabe e tão mal nos pode fazer?** Pretende-se alargar e consolidar parcerias locais, mais concretamente com o Centro de saúde de Paredes. Assim, uma enfermeira do referido centro fará uma palestra informal sobre algumas doenças comportamentais ligadas à alimentação e que afetam muitas crianças, mas principalmente adolescentes, com o propósito de ampliar nas crianças os conhecimentos sobre a alimentação e a sua estreita ligação com a saúde.

No que concerne a com a **atividade 9 - Oficina dos sabores esta** tem como objetivo sensibilizar para escolhas alimentares saudáveis. Assim, começar-se-á por perguntar se sabem de que são feitos os rebuçados e as gomas. Depois será feita a explicação sobre os corantes, um elemento presente nos rebuçados e gomas que pode prejudicar a saúde, pois cientificamente comprovado que o corante E102 pode deteriorar a respiração, ainda que só em portadores de asma, e provocar dores de cabeça. Pode ainda de provocar visão turva, urticária, ligeiro corrimento dos olhos e corrimento nasal. Para além disto, desaconselha-se a ingestão deste corante, juntamente com outros, por parte de crianças hiperativas, podendo contribuir para o agravamento do problema. Neste seguimento, propõem-se uma oficina para se confeccionarem gomas saudáveis de forma rápida e simples: Ferver água num jarro elétrico e colocar no tacho; juntar a gelatina de sabor e ir mexendo. Juntar a gelatina neutra. Mexer e homogeneizar bem durante 1 minuto. Retirar do lume, colocar em forminhas e levar ao frigorífico durante pelos menos uma hora.

Com a realização da atividade **10 - Venda de produtos hortícolas e doçuras saudáveis** é suposto consolidar parcerias existentes e ampliar outras possibilidades, assim como implicar toda a comunidade educativa. A venda de produtos será dinamizada pela

turma que terá uma “banca” na festa de final do ano letivo. Nesta “banca” os alunos venderão os produtos hortícolas que trouxeram de casa, preferencialmente da época e de consumo caseiro, assim como as gomas que confeccionaram na oficina do dia anterior. Todas as transações comerciais (compra, registo de saída, trocos, etc) serão feitas pelos alunos com a supervisão da professora. Todo o dinheiro arrecadado reverterá para a construção e montagem da exposição final com a roda dos alimentos.

Para finalizar com a com a **atividade 11 – Fazer para (re)conhecer (anexo 5)** é realizada uma roda dos alimentos, através de um molde circular, contornam-no num cartão e recortam, a roda é dividida em sete partes, onde cada parte vai ser pintada de uma cor (apêndice VIII). Posto isto e com recortes de revistas ou imagens retiradas da *internet* os alunos vão colar na roda os alimentos no sítio correspondente. Por fim o trabalho é legendado e colocam-se as percentagens que são recomendadas. (apêndice IX). Este trabalho será apresentado às outras turmas no refeitório e ficará lá exposto para memória futura.

Em suma, a realização das tarefas infra referidas vão permitir a difusão partilhada da informação, a criação de hábitos de interajuda, o respeito pelas diferenças individuais e ritmos de aprendizagem, o estímulo da troca de saberes e experiências, a promoção da iniciativa individual e coletiva, a valorização das produções dos alunos.

Igualmente, creio que poderá contribuir para uma melhor comunicação intergeracional e para a formação moral e crítica dos alunos na apropriação de saberes, pois ao realizarem-se com base no processo de ensino aprendizagem podem ser feitas a partir do questionamento, da pesquisa e da descoberta, potenciando, desta forma, uma redefinição das relações sociais no espaço das práticas pedagógicas.

Como a educação alimentar não se reduz ao ato educacional que visa melhorar o estado nutricional do indivíduo, creio que com a realização das atividades propostas se poderá potenciar o desenvolvimento de capacidades que permitam aos indivíduos melhorar a forma como percebem, organizam, armazenam e utilizam a informação que recebem.

Da mesma maneira poderão contribuir para melhorar o aspeto motivacional e de *empowerment*, munindo os alunos de competências tanto para a recetividade como o sentido crítico em relação à informação que recebem, como para agir no âmbito pessoal ou comunitário (Carvalho, 2006)

Considerações Finais

A realização desta última PES contribuiu para consolidar a minha opinião de que a escola se constitui num local privilegiado e propício à concretização da promoção/educação para a alimentação saudável, quer pelas modificações surgidas no contexto familiar, nomeadamente o aumento das famílias monoparentais, a menor disponibilidade de tempo dos pais para os filhos, o parco convívio das crianças com os avós, quer pelas próprias condições da escola, especificamente a existência de infraestruturas educativas orientadas por profissionais de educação, o acesso a um número privilegiado de pessoas, a possibilidade do processo ser desenvolvido ao longo de um espaço temporal suficientemente longo (Moreno, 1997).

Neste sentido, pude aferir que a educação para a alimentação saudável e conseqüentemente para a saúde na escola só pode ser entendida como um projeto multidisciplinar e transdisciplinar, emergente dos interesses da comunidade educativa, com estratégias orientadas para abordagens globais que favoreçam o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e a aquisição de competências relacionais com o contexto de vida.

A realização deste trabalho decorreu num tempo excecional e, por isso, a educação para uma alimentação saudável ganhou, ainda mais relevo e preocupação no seio da comunidade educativa, implicando continua e adequadamente todos os agentes educativos neste processo, através de uma programação ajustada às necessidades emergentes, fazendo, então sentido o desenho de atividades integradas no currículo do 4º ano de ensino básico.

Ter tido a possibilidade de levar a cabo este trabalho, permitiu-me compreender que embora os professores não sejam os únicos agentes que podem contribuir para a resolução dos múltiplos problemas do sistema social e educativo, o destino dos alunos não é indiferente à ação dos seus docentes (Perrenoud, citado por González, 2002, p.14) desempenhando, por isso, um papel de crucial importância, na medida em que a principal função é fornecer “material de consulta e experimentação e orientar a observação, responder a perguntas, exemplificar métodos de trabalho e conduzir o grupo para a realização do trabalho proposto de início e por todos aceite” (Pessoa, 1999, p.187).

Da mesma forma pude confirmar que a MTP se traduz numa ferramenta promotora de uma pedagogia oposta ao ensino tradicional, conferindo ao aluno um papel mais ativo na sua aprendizagem, e o papel do professor sofre alterações, deixando a sua

prática educativa de estar centrada na exposição de conteúdos, extravasando os pilares da pedagogia tradicional, ajudando os alunos a converter os seus “interesses e desejos em projetos, no sentido de ações refletidas e planejadas” (Abrantes, 2002, p. 32), sendo, assim, aquele que faculta material de consulta, que orienta a observação, exemplifica métodos de trabalho, e que organiza e conduz o grupo para a realização da atividade proposta por todos, como aconteceu no decorrer deste projeto.

Com este projeto pude apreender as vantagens da aplicação da MTP no meio escolar, concretamente que pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino, através do desenvolvimento de práticas colaborativas entre alunos e professores. Ou seja, potencia a qualidade da aprendizagem dos alunos, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças, promovendo a igualdade de oportunidades, a responsabilidade, a cooperação e autonomia em consonância com a aquisição dos conteúdos programáticos (Ribeiro, 2006, p.7).

Desta feita, outra das vantagens confirmadas é o desenvolvimento de diversas competências, tais como a comunicação com os pares e os professores, o trabalho em equipa para chegar ao objetivo estabelecido, a gestão de conflitos que vão surgindo no decorrer do trabalho, a tomada de decisão perante os conflitos e a avaliação dos resultados. Para muitos alunos, na aceção de Leite (1999, citado em Damião, p.13), “a escola é desinteressante, não só pelo que ela ensina, mas também pela forma como o faz, pois muitas vezes, a resolução de situações está associada a como se faz em teoria e não ao como se faz na prática”. Neste registo, além das competências mencionadas considero que um dos pontos altos na utilização da MTP foi o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática e, de igual forma transformar um problema em projeto e concretizá-lo (Schmuck 1977, citado em Castro e Ricardo, 2002, p.11), isto é, a diferença entre o que existe e o que se deseja realizar. Ou seja, os alunos que habitualmente trabalham MTP desenvolvem competências que estimulam o trabalho cooperativo, a capacidade de seleccionar, de questionar e analisar a informação, através da criação de hábitos de pesquisa e do desenvolvimento de um trabalho autónomo. Tornam-se, igualmente, mais reflexivos do que alunos a quem apenas é solicitado que acumulem conteúdos (Cortesão, 2001, p.40), adquirindo responsabilidade, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de liderança e o aprender a aprender (Ferreira, 2013).

Por outro lado, pude com a realização deste projeto compreender alguns dos entraves à implementação da MTP que o advêm da sua complexidade (Abrantes, 2001

citado em Ferreira, 2013, p.320), fazendo com que, não raras vezes, esta metodologia não seja bem empregue ou não se revele eficaz.

Assim, um dos entraves é o facto de se tratar de uma metodologia pouco conhecida pelos alunos, pelo que quando apresentada podem surgir muitas questões por não estarem habituados a desenvolver metodologias deste cariz.

Também pode ser complicado para o docente esclarecer todas as dúvidas dos alunos, pois cada grupo de trabalho, a desenvolver temas diferentes, requer uma orientação personalizada (Ferreira, 2013, p.232), sobretudo porque “cada indivíduo percorre os níveis de desenvolvimento a um ritmo diferente” (Cassandra, 2001, p. 152).

A criança do 1º CEB é caracterizada por um crescimento lento, mas estável, em paralelo a um gradual aumento na ingestão alimentar, permanece na escola a grande parte do dia e começa a participar em atividades desportivas e/ou recreativas. Nesta fase as crianças têm prazer em se alimentar para aliviar a fome e obter satisfação social (Lucas e Freucht, 2010). O peso corporal médio duplica e o jogo físico exige grande dispêndio de energia, daí que precisam das calorias extras que consomem. No entanto, os problemas alimentares tornam-se, igualmente, mais preponderantes durante estes anos (Papalaia, Olds e Feldman 2001). e Freucht, 2010).

Neste sentido, apuramos que o desenvolvimento de hábitos alimentares e de conhecimentos sobre a alimentação compara-se ao desenvolvimento cognitivo que ocorre nos diferentes estádios, estabelecendo cada um a base para o próximo (Lucas e Freucht, 2010). Por exemplo para Piaget, o estádio das operações concretas tem início por volta dos 6-7 anos, altura em que a criança consegue libertar-se da dependência perceptível e da linguagem egocêntrica e estende-se até aos 10-11 anos de idade (Lourenço, 2010). Na relação com a alimentação começa a perceção de que os alimentos nutritivos possuem um efeito positivo sobre crescimento e saúde, mas a compreensão de como ou porquê isto ocorre é, ainda, limitada. Nesta fase, as horas de refeição adquirem um significado social, e por isso o ambiente em que ocorrem podem aumentar oportunidades e as influências sobre a seleção dos alimentos (Lucas e Freucht, 2010) Para estes autores as principais influências na ingestão alimentar incluem o ambiente familiar, as tendências sociais, os meios de comunicação social, a pressão dos colegas e a presença de doença.

Assim, entendo que as atividades previstas para o projeto (Re)aprender a comer podem contribuir para mitigar essas influências, pois quando se sabe o que se quer é mais difícil sermos influenciados.

Há evidências que nesta idade os alimentos empacotados e de fácil consumo se tornam preferenciais, assim como o consumo de mais lanches fora de casa, e ainda que, segundo Peres (1994), o fornecimento do leite escolar tenha vindo ajudar na melhoria nutricional da generalidade das nossas crianças, a maioria das escolas só fornece o leite e/ou o leite achocolatado, o que não constitui um lanche suficiente. Neste sentido, a atividades “fazer para reconhecer”, na qual se perspectiva construir a roda dos alimentos contribuirá para estimular a diversidade de consumo, por um lado e a dosear as quantidades necessárias, no sentido de prevenir doenças, por outro.

Creio igualmente que a ajuda na leitura dos diferentes rótulos e o conhecimento de diferentes doenças inerentes a uma desadequada nutrição, capacitam os alunos para escolhas mais saudáveis, pois a idade escolar é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, pelo que é essencial que não ocorram desequilíbrios nutricionais. Contudo, as “necessidades nutritivas das crianças variam de acordo com o ritmo de crescimento, grau de maturação de cada organismo, sexo, atividade física e também capacidade para utilizar os nutrientes provenientes da ingestão” (DGS, 2007).

Com a realização das tarefas propostas creio que se poderá contribuir para consolidar a noção de que a saúde é um bem cuja manutenção depende, antes de mais, do comportamento e empenho de cada um, sendo a promoção da saúde definida, como o “processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo” (1986).

Na vertente curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, a educação alimentar é abordada no programa de Estudo do Meio, no bloco “à descoberta de si mesmo”. No 1º ano, o aluno obtém os conhecimentos das normas de higiene alimentar; no 2º ano, é incentivado a conhecer e a aplicar essas normas, designadamente a identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável ou a verificação do prazo de validade dos mesmos. No 3º ano, aprende a identificar os fenómenos relacionados com algumas das funções vitais, nomeadamente a digestão. Ora, assumindo esta importância de cada um se implicar e consciente de que, no 4º ano, este tema não é contemplado (Ministério da Educação, 2004; DGIDC, 2006) creio que as atividades propostas ganham particular relevo ao serem projetadas para crianças deste nível de ensino.

Assim, todos os sistemas, mas particularmente o sistema educativo deve contribuir para “(...) o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)” (art.º 2, alínea 4, 2005). E em conformidade com este princípio e considerando que cada

pessoa deve responsabilizar-se pela sua saúde e desenvolver a capacidade de construir o seu projeto de vida em direção ao bem-estar, compete a todas as escolas definirem uma política interna que permita o desenvolvimento destas competências e, portanto, constituírem-se como promotoras de saúde (Loureiro, 2000).

Para concluir, apraz-me referir que realizar este estágio num tempo particular e excepcional como o que se vive a nível mundial impôs a todos os intervenientes neste processo esforços adicionais, no sentido de se dar continuidade ao processo formativo de uns e de outros. Mas não obstante as dificuldades sentidas tenho a forte convicção que a hospitalidade foi marca expressa nos contextos pelos quais tive a possibilidade de influenciar e ser influenciada, acreditando, igualmente, que o projeto, apesar de não se ter implementado, não perde atualidade e será certamente um ponto de partida para a minha prática, enquanto professora, num futuro próximo, pois há evidências que a má nutrição existe e que a intervenção a este nível carece de urgência.

Referências Bibliográficas

- ✓ Aerts, D. et al (2004). *Promoção de Saúde: a convergência entre as propostas de vigilância de saúde e da escola cidadã*. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro. ISSN 0102-311X. Vol. 20, nº 4 (julho/agosto, 2004). Pp.1020-1028.
- ✓ Aguiar, R. (2001). *Manual de Educação Alimentar. 2ª Edição*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-0455-7.
- ✓ Alonso, L. G. et al. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Alves, E.; Almeida M.D.V. (2003). *O impacto de um programa de educação alimentar, em crianças do 3º e 4º ano do 1º ciclo de ensino básico*. Alimentação Humana. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação. ISSN 0873-4364. Vol. 9, nº 3 (2003). p. 67-81.
- ✓ American dietetic association (2004). *Position of the American Dietetic Association: Dietary guidance for healthy children age 2 to 11 years*. Journal American Dietetic Association 104.
- ✓ Aragão, R. & Silva, N. (2012). *A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia*. Fortaleza: Geosaberes.
- ✓ Baptista, I. (2002). *Lugares de hospitalidade*. In Dias, C. M. de M. (Ed.). Hospitalidade: Reflexões e Perspectivas. Barueri: Manole.
- ✓ Baptista, I (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- ✓ Batista, M. I. M.; Lima, Rui M. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar: referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Hospitalidade: *Reflexões e Perspectivas*. Barueri: Manole.
- ✓ Barbieri, S. (2012). *Interações: onde está a arte na infância*. São Paulo: Blucher
- ✓ Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- ✓ Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Básico. Porto: Porto Editora.
- ✓ Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras. Consultado in <https://curriculosemfronteirasorgvol3iss2articles/beane.pdf>, acessado em 29 de junho de 2020.

- ✓ Candeias, A.; Lam, A.; Evaristo, A. (2010). *Qualidade das Merendas nas Escolas do 1º Ciclo do Concelho de Olhão*. Nutricias. Lisboa: Associação Portuguesa dos Nutricionistas. ISSN 1645-1198. Nº10 (maio 2010). p. 12-16.
- ✓ Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P. (2005). *Princípios para uma Alimentação Saudável*. Lisboa: Direção Geral da Saúde.
- ✓ Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Carmo, I. (2004). *Alimentação saudável, alimentação segura*. Lisboa: Dom Quixote.
- ✓ Carmo, I. (2006). *Obesidade Infantojuvenil. Comportamento Alimentar*. Lisboa: Núcleo de Doenças do Comportamento Alimentar. ISSN 1645-9172. Vol. 3, nº 7 (janeiro/abril 2006). Pp. 1-5.
- ✓ Carmo, I. et al (2008). *Obesidade em Portugal e no Mundo*. Lisboa. Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Depósito Legal 285811/08
- ✓ Carvalho, A.; Carvalho, G. (2006). *Educação para a Saúde: Conceitos, Práticas e Necessidades de Formação*. Loures: Lusociência.
- ✓ Cassandra, O. (2001). *Enfermagem Pediátrica Contemporânea*. Lisboa: Lusociência.
- ✓ Castro, L. B.; Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projeto: Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ CDC (2010). *National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion*.
- ✓ CDSS (2010). *Redução das desigualdades no período de uma geração. Igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais*. Relatório Final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde. Portugal, Organização Mundial da Saúde.
- ✓ Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Scipione.
- ✓ Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança do 1 aos 5 anos (6ª ed.)*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- ✓ Cosme, A.; Trindade, R. (2001). *Área de projeto: Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.

- ✓ DEB-ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: DEB-ME.
- ✓ Decreto-Lei nº28/2008.D.R I Série. 38 (22.02.2008) 1182-1189.
- ✓ Despacho Interno do Secretário de Estado da Educação. 27 de setembro de 2006.
Disponível em: <http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/presse/Enquadramento%20legal%20e%20normativo/10%20>, acessado dia 23 de junho de 2020.
- ✓ Delors, J. (1996). *Educação: um Tesouro a descobrir*. São Paulo: FTD
- ✓ Dicionário da Língua Portuguesa. Consultado in <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/projeto>, acessado dia 29 de junho de 2020.
- ✓ Direção-Geral da Educação. Currículo e Programas. *Promoção e Educação para a Saúde*. Lisboa: DGE. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=36>, acessado dia 18 de junho de 2020.
- ✓ Direção-Geral da Educação. NESTLÉ (2011). *Programa Educativo Apetece-me, ano letivo 2011/2012*. Disponível em: <http://www.apetece-me.pt/>, acessado dia 20 de junho de 2020.
- ✓ Direção-Geral da Saúde (2003). *Programa Nacional de Intervenção sobre Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida*. Lisboa: DGS. Disponível em: <http://www.onocop.pt/conteudos/documentos/PNIISDEV.pdf>, acessado dia 18 de junho de 2020.
- ✓ Direção-Geral da Saúde (2005). *Nova Roda dos Alimentos*. Lisboa: DGS. Disponível em: <http://www.dgs.pt/default.aspx?cn=5518554061236154AAAAAAA>, acessado dia 20 de junho de 2020.
- ✓ Direção Geral de Saúde. Divisão de Saúde Escolar (2006). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: DGS. Disponível em: <http://www.min-saude.pt/NR/rdonlyres/4612A602-74B9-435E>, acessado dia 20 de junho de 2020.
- ✓ Direção Geral da Saúde. Plataforma contra a obesidade (2007) – *Obesidade infantil*. Lisboa: DGS. Disponível em: http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/homepage_infantil.aspx?menuid=165, acessado dia 20 de junho de 2020.

- ✓ Faria, C., *et al* (cop 2011). *A Aventura dos Alimentos: 6 aos 9 anos*. Disponível em: <http://iasaude.sras.gov-madeira.pt/Documentos/WEB/Anexos/6-9.pdf>, acessado dia 23 de junho de 2020.
- ✓ Felizardo, D. (2001). *Área de Projeto. Propostas de atividades. 2º e 3º ciclos do Ensino*
- ✓ Fonseca, V. (1996). *Aprender a aprender – A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Notícias Editorial.
- ✓ Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Ática.
- ✓ Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação
- ✓ Healthy Youth. *Centers for Disease Control and Prevention*. Disponível em: <http://www.cdc.gov/HealthyYouth/obesity/>, acessado dia 20 de junho de 2020.
- ✓ Helm, J. H.; Beneke, S. (2005). *O Poder dos Projetos – Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- ✓ Hernández, F.; Ventura, M. (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/saude/educacao-alimentar>,
- ✓ <https://www.cuf.pt/saude-a-z/doencas-do-comportamento-alimentar-nas-criancas>, acessado dia 30 de junho de 2020.
- ✓ http://www.eb23-abreu-freire.com/docs/privado/ApresentacaoJeanquirit_07_08.pdf -Os Meios Educativos Jean qui rit, acessado, dia, 03 de junho de 2020.
- ✓ Leite, E.; Malpique, M; Santos, M. R. (1989). *Trabalho de projeto: 1. Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Leite, E.; Malpique, M; Santos, M. R. (1990). *Trabalho de projeto: 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- ✓ Loureiro, I. (1999). *A importância da educação alimentar na escola*. In Sardinha, L.B.
- ✓ Loureiro, I. (2000). *O que é a Saúde na Escola: Guião Orientador de Escolas Promotoras de Saúde*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ✓ Loureiro, I. (2004). *A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde*. Revista Portuguesa de Saúde Pública. Lisboa.
- ✓ Lourenço, O. M. (2010). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. 3ª Reimpressão da 2ª Edição. Coimbra: Edições Almedina.

- ✓ Lucas, B. L.; Feucht, S. A. (2010). *Nutrição na Infância*. In Mahanl, L. K.; Escottstump, S. – Krause. Alimentos, Nutrição e Dietoterapia. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- ✓ Maciel, E.; Marinho, P. (2005). *Alimentação Saudável*. *Revista do Comportamento Alimentar*. Lisboa. ISSN 1645-9172. Vol. 2, nº 5 (maio-agosto 2005). Pp. 43-46.
- ✓ Magalhães, B. M. (1996). *Seminário: A Alimentação e a Qualidade de Vida*. Livro de Atas. Câmara Municipal de Oeiras.
- ✓ Masetto, M. (1998). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.
- ✓ Matos, M.G. Loureiro. I. (1999). *Promoção da Saúde: Modelos e Práticas de Intervenção nos Âmbitos da Atividade Física, Nutrição e Tabagismo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- ✓ McLaren, L. (2007). *Socioeconomic Status and Obesity*. *Epidemiologic Reviews*. Oxford. ISSN 0193-936X. Vol. 29 (maio, 2007). p. 29-48.
- ✓ Minderico, C; Teixeira, P. (2008). *Nutrição e Alimentação Saudável*. In: Teixeira, P.; Barata, T.; Sardinha, L. *Nutrição, Exercício e Saúde*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.
- ✓ Mindell, E. (1998). *Tudo Sobre a Alimentação das Crianças*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- ✓ Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. 4ª edição. ISBN: 972-742-169-5.
- ✓ Ministério da Saúde (2009). *Documento de Suporte à Implementação da UCC*. Lisboa: Missão para os Cuidados de Saúde Primários.
- ✓ Montessori, M. (2003). *O Segredo da Infância*.
- ✓ Nações Unidas (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- ✓ Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins de infância*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- ✓ Oliveira, M. (2006). *Prevalência de Obesidade Infantil no Concelho da Ribeira Grande*. *Nutricias*. Lisboa. ISSN 1645-1198. Nº 6 (maio de 2006). pp. 33-35.
- ✓ Padez, C. et al (2004). *Prevalence of Overweight and Obesity in 7 - 9-year-old Portuguese children: Trends in body mass index from 1970-2002*. *Am J. Hum Biol*, 16, pp. 670-678.

- ✓ Padez, C. *et al* (2005). *Prevalence and risk factors for overweight and obesity in Portuguese children*. *Acta Paediatrica*. Oslo. Vol. 94 (2005) pp. 1550-1557.
- ✓ Papalaia, D. E.; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8º Edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ✓ Peres, E. (1992). *Alimentos e Alimentação*. Porto: Lello & Irmão.
- ✓ Peres, E. (1994). *Saber Comer para Melhor Viver*. Lisboa: Editorial Caminho.
- ✓ Plano Municipal do Ambiente (2016). Disponível in. <https://www.cmparedes.pt/cmparedes/uploads/document/file/291/PlanoMunicipaldoAmbienteCMParedes.pdf>, acessido, dia 30 de junho de 2020.
- ✓ Poínhos, R. (2010). *Influência dos pares nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes*. *Alimentação Humana*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação.
- ✓ Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ✓ Rama, P.; Breda, J.; Rito, A. (2010). *Estatuto socio-económico e o excesso de peso numa população escolar infantil em Portugal*. *Nutricias*. Lisboa. Associação Portuguesa dos Nutricionistas. ISSN 1645-1198. Nº10 (maio de 2010). p.18- 20.
- ✓ Ramos, S. (2008). *Introdução à Metodologia do Trabalho de Projecto*. Consultado in https://livre.fornece.info/modules/download_gallery/dlc.php?file=66.pdf, acessido dia 29 de junho de 2020.
- ✓ 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*. Lisboa: Universidade Aberta. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/4415>.
- ✓ Rito A. (2010). *Childhood Obesity Surveillance Initiative - COSI Portugal*. Observações. *Bol Epidem*.
- ✓ Redman, B.a K. (2001). *A Prática da Educação para a Saúde*. Loures: Lusociência (cop 2003).
- ✓ Reilly, J. J. (2006). *Obesity in childhood and adolescence: evidence based clinical and public health perspectives*. *Postgraduate Medical Journal*. Vol. 82 (janeiro, 2006). Pp. 429-437. Disponível em: <http://pmj.bmj.com/content/82/969/429.full>, acessido dia 20 de junho de 2020.

- ✓ Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 127-142
- ✓ Santos, M. M. C. dos Perazzolo, O. A., Pereira, S., & Oliveira, A. C. R. M. de. (2015). *Pedagogia da hospitalidade: da formação à actuação profissional em turismo*. Disponível em *Cadernos De Pedagogia Social, (Especial)*. Pp. 52-72. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2015.1963>, acedido dia 30 de junho de 2020.
- ✓ Silva, I.; Marques, L; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação (DGE).
- ✓ Silva, I. e Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- ✓ World Health Organization. *Health Promotion: Global Conferences on Health Promotion*. Disponível em: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/en>, acedido dia 15 de junho de 2020.
- ✓ World Health Organization (1998). *Health Promotion Glossory*. Geneva. Disponível em: http://www.who.int/hpr/NPH/docs/hp_glossary_en.pdf, acedido dia 15 de junho de 2020.
- ✓ World Health Organization (2009). *The European Health Report 2009: Health and health systems*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. ISBN 978 92 890 1415 1.
- ✓ World Health Organization (2010). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Disponível em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/en>, acedido dia 15 de junho de 2020.
- ✓ World Health Organization (2011). *Global status report on noncommunicable diseases 2010*. Geneva: World Health Organization. ISBN 978 92 4 156422 9.
- ✓ World Health Organization (2011). *Noncommunicable Diseases Country Profiles 2011*. WHO Global Report. Geneva: World Health Organization. ISBN 978 92 4 150228 3.
- ✓ World Health Organization European Office (2006). *Addressing the socioeconomic determinants of healthy eating habits and physical activity levels among adolescents WHO/HBSC FORUM 2006*. Disponível em: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/98231/e89375.pdf, acedido dia 15 de junho de 2020.

Apêndices

Índice de apêndices:

Apêndice 1- Autorização de participação	93
Apêndice 2- Grelha de Lanches	94
Apêndice 3- Entrevista estruturada	96
Apêndice 4. Mapa de Portugal com os produtos agrícolas	97
Apêndice 5- Conto “alimentos á roda” de Catarina Malheiro.....	103
Apêndice 6- Ficha de matemática	104
Apêndice 7- Exemplo do mural a realizar.....	105
Apêndice 8- Exemplo de roda dos alimentos.....	106

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

No âmbito do Mestrado Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, gostaria de realizar um projeto sobre: **A promoção de hábitos alimentares saudáveis.**

Para o efeito convidamos o seu educando: _____ a participar neste estudo de investigação.

A participação é voluntária e o tratamento dos dados recolhidos destina-se, exclusivamente para fins académicos. A identidade dos participantes será mantida no anonimato.

A Estagiária: Mafalda Marques

Autorizo a participação



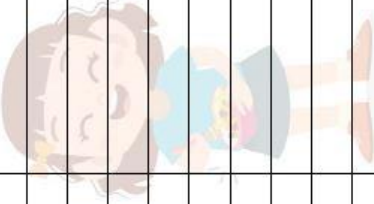

Não autorizo a participação

Encarregado de Educação:

Apêndice 1- Autorização de participação

Fonte- Elaboração própria

Grelha de observação dos lanches

Nº do aluno	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	Avaliação semanal dos lanches
1						😊 😊 😊 😊 😊 😊
2						😊 😊 😊 😊 😊 😊
3						😊 😊 😊 😊 😊 😊
4						😊 😊 😊 😊 😊 😊
5						😊 😊 😊 😊 😊 😊
6						😊 😊 😊 😊 😊 😊
7						😊 😊 😊 😊 😊 😊
8						😊 😊 😊 😊 😊 😊
9						😊 😊 😊 😊 😊 😊
10						😊 😊 😊 😊 😊 😊
11						😊 😊 😊 😊 😊 😊
12						😊 😊 😊 😊 😊 😊
13						😊 😊 😊 😊 😊 😊
14						😊 😊 😊 😊 😊 😊
15						😊 😊 😊 😊 😊 😊
16						😊 😊 😊 😊 😊 😊
17						😊 😊 😊 😊 😊 😊
18						😊 😊 😊 😊 😊 😊
19						😊 😊 😊 😊 😊 😊



- Parabéns! Continua assim, estás a ir por um bom caminho!
- Atenção! Ainda tens de corrigir alguns dos teus hábitos alimentares!
- Cuidado! Tens de mudar os teus hábitos alimentares, estas a pôr em risco a tua saúde!

A professora _____ / ____ / ____

Apêndice 2- Grelha de Lanches
Fonte- Elaboração própria



Mestrado Pré-Pri | 2º ano - Ano letivo 2019-2020 | 2º semestre

Coordenação: Maria Lopes de Azevedo | Professora Orientadora: Antónia Brandão

Estagiária: Mafalda Marques

Entrevista Estruturada

Enquanto estagiária gostaria de fazer um projeto sobre: A promoção de hábitos alimentares saudáveis. Preciso da tua ajuda, respondendo às questões abaixo.

1. Podes tirar uma fotografia do que costumavas comer ao pequeno almoço? Coloca aqui a fotografia
2. Comes sempre sopa ao almoço e ao jantar?
3. Quantas vezes comes sopa por semana?
4. Diariamente comes carne e peixe?
5. Quantas vezes comes peixe por semana?
6. Dá um exemplo do teu almoço.
7. Dá um exemplo do teu jantar.
8. Comes fruta diariamente?
9. Quantas peças de fruta comes durante a semana.
10. Gostas de sopa? Muito, pouco ou nada?
11. Gostas de legumes? Muito, pouco ou nada?
12. Gostas de batatas fritas? Muito, pouco ou nada?

Não há respostas certas erradas, mas aquelas que tu escolheres. Posso continuar a contar com a tua ajuda?



Mestrado Pré-Pri | 2º ano - Ano letivo 2019-2020 | 2º semestre

Coordenação: Maria Lopes de Azevedo | Professora Orientadora: Antónia Brandão

Estagiária: Mafalda Marques

Tomas o pequeno almoço todos os dias?

Todos os dias As vezes Raramente Nunca

Comes comida "fast-food" como Mcdonald's ou Burguer King?

Todos os dias As vezes Raramente Nunca

Comes legumes ou salda a acompanhar as refeições?

Todos os dias As vezes Raramente Nunca

Fazes quatro ou mais refeições por dia?

Sim Não

Costumas beber água ou sumo a acompanhar as refeições?

Água Sumo Outro

Conheces todos os alimentos que estão na tabela abaixo apresentada?

Sim Não

Coloca uma X nos que não conheces e rodeia os que gostas mais.

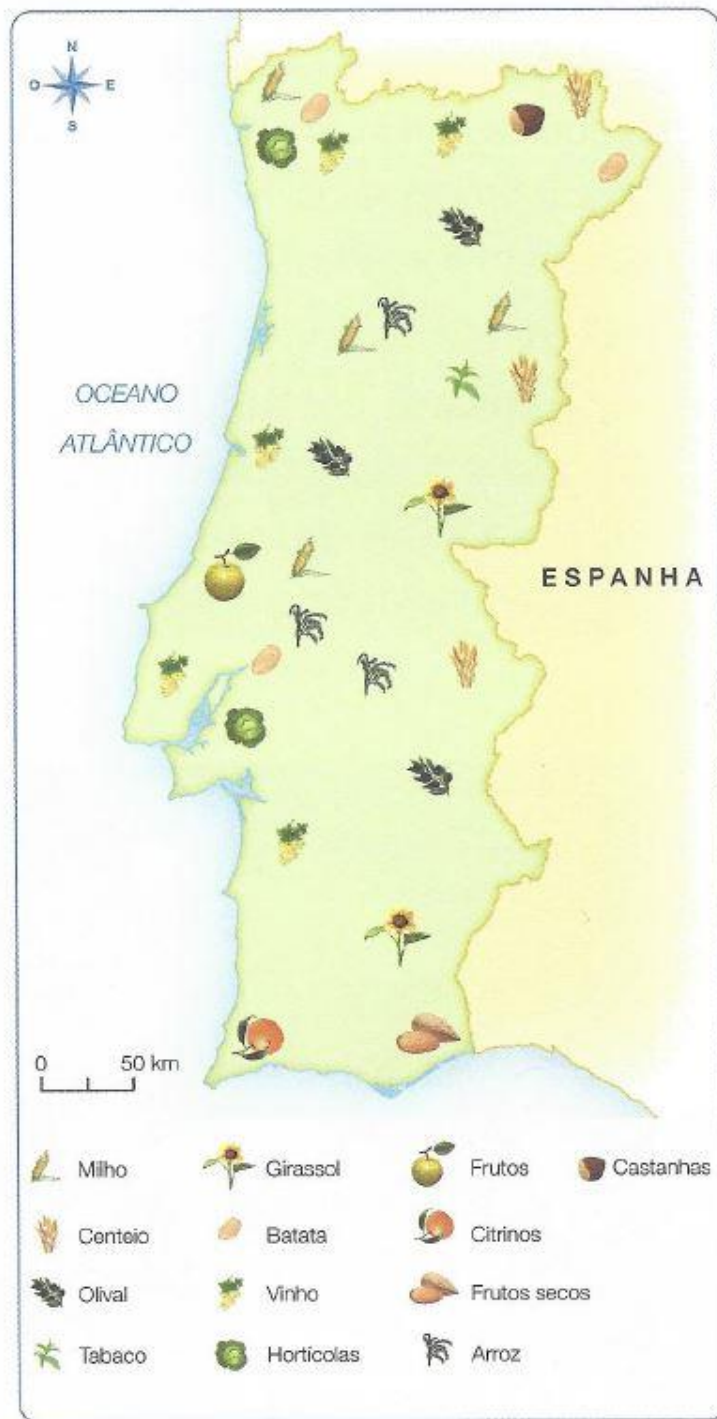
pão	Bolos	Croissants
Arroz	Brócolos	Ovos
Massa	Cenouras	Carne (bife)
Batata cozida	Couve flor	Frango
Batata frita	Feijão	Hambúrguer
Coca cola	Grão de bico	Sardinhas
Ice tea	Bolicau	Maça
Leite simples	Sopa	Laranja
Leite c/chocolate	Salsicha	Banana

Obrigada pela tua ajuda



Apêndice 3- Entrevista estruturada

Fonte- Elaboração própria



Apêndice 4. Mapa de Portugal com os produtos agrícolas
Fonte- Manual Alfa de Estudo do Meio

ALIMENTOS À RODA

O Pedro tem 11 anos e no final da escola vai sempre até à casa da avó Teresa, onde os seus pais o vão buscar quando regressam do seu emprego. A verdade, é que o Pedro adora passar tempo com a sua avó, pois ela brinca com ele, ajuda-o a fazer os trabalhos de casa, conta-lhe muitas histórias e experiências da sua vida, lêem livros juntos...é uma grande diversão a tarde de ambos. E, tal como todas as avós, a avó Teresa faz uns petiscos deliciosos. É ela que prepara sempre o lanche para o Pedro quando ele chega da escola, tendo sempre em atenção que ele coma alimentos saudáveis e ao mesmo tempo saborosos. A avó Teresa é mesmo muito especial. O Pedro adora partilhar com ela tudo o que acontece e aprende na escola. Por sua vez, a sua avó gosta muito de o ouvir, escutando-o com toda a atenção e aconselhando-o sempre com os sábios conselhos que só mesmo as avós sabem dar.



Um dia, o Pedro chegou da escola e enquanto lanchava disse à sua avó:
- Sabes avó, hoje aprendemos sobre a Roda dos Alimentos.
- A Roda dos Alimentos?! Não me digas que agora inventaram uma roda para guardar os alimentos?! Bem, hoje em dia inventam cá cada coisa... - questionou a avó muito espantada.



- Não avó, não é nada disso. A Roda dos Alimentos é o desenho de muitos alimentos dentro de uma roda. A professora disse que é um guia que nos ensina sobre o que devemos comer todos os dias. Ela diz que nos ensina a ter uma alimentação saudável, ou seja uma alimentação equilibrada, variada e completa – explicou o Pedro.

- Ah, muito bem. Mas porque é que ela tem a forma de uma roda?

- Para se assemelhar aos pratos típicos portugueses, que são redondos. Assim, é quase como se olhássemos para o prato e víssemos tudo o que devíamos comer ao longo do dia.

- Ah! Olha que isso é muito interessante! E que mais aprendeste sobre essa Roda?
- perguntou a avó muito interessada.

- Bem avó, a professora ensinou-nos que a Roda está dividida em sete grupos, todos de tamanhos diferentes. Os grupos maiores são os que contêm os alimentos que devemos comer em maior quantidade ao longo do dia e nos grupos menores estão os alimentos que devemos comer menos. Além destes grupos, mesmo no meio da Roda, está a água. Sabes porquê? - perguntou o Pedro para pôr a avó à prova.

- Deve ser porque a água é muito importante para a saúde - respondeu a avó.

- É isso mesmo avó. E sabes quantos litros de água devemos beber por dia?

- Litros de água?! Eu se beber 1 litro já é muito. Eu nunca tenho sede.

- Pois é avó, mas devias beber 1,5 litros a 2 litros de água por dia. E a professora disse que quando nós sentimos sede, o nosso corpo já está a ficar com falta de água, por isso precisamos mesmo de beber sem sede. Portanto avó, vais ter que beber mais! Mas olha, a professora também disse que se não gostarmos muito de água, podemos beber chá sem açúcar ou juntar rodela de laranja ou limão à água para ela ficar com algum sabor e bebermos melhor.

- Olha que boa ideia! Se calhar assim já consigo beber mais um bocadinho. E no Inverno o chá bem quentinho sabe-me muito bem - disse a avó Teresa feliz com a ideia que o neto lhe acabara de propor.

- Sim, avó. E sabes quais são os grupos da Roda dos Alimentos? - continuou o Pedro a colocar a sua avó à prova.

- Oh meu netinho, eu nem sabia que havia uma Roda dos Alimentos, quanto mais que ela tinha grupos - lamentou a avó.

- Pois, mas eu vou contar-te. Então, no centro da Roda encontramos a água e à sua volta estão os sete grupos de alimentos, todos de tamanhos diferentes. O maior é o dos cereais, derivados e tubérculos (que contém as batatas, arroz, massa, pão, milho); depois temos o grupo dos hortícolas (onde se encontram todos os legumes); em seguida a fruta; o quarto maior é o dos laticínios (o leite, o queijo, os iogurtes); depois a carne, o peixe e os ovos; a seguir o grupo das leguminosas (ou seja, os feijões, as ervilhas, o grão-de-bico, as lentilhas) e o mais pequenino de todos é o dos óleos e gorduras - explicou o Pedro muito entusiasmado.

- Ai, oh Pedro. Isso é tanta coisa que eu já me esqueci logo do primeiro grupo que tu diseste - afirmou a avó com ar confuso.

- Pois é avó, mas não faz mal. Eu explico-te tudo mais devagarinho, assim como tu fazes comigo quando eu não entendo alguma coisa – respondeu o Pedro com ar doce.

- Oh meu netinho, tu és um querido. Mas continua, conta mais sobre essa Roda dos Alimentos.

- Bem, como eu tinha dito, os grupos maiores são aqueles dos quais devemos comer mais alimentos e conforme o tamanho dos grupos vai diminuindo, significa que devemos comer menos desses alimentos. E sabes que devemos variar sempre os alimentos de cada grupo todos os dias? A professora explicou que não devemos comer todos os dias arroz, mas devemos ir variando entre o arroz, a massa, as batatas; que *devemos variar os legumes, a fruta; devemos alternar entre a carne e o peixe.* E sabes o que ela disse que eu fiquei muito espantado? – continuou o Pedro entusiasmadíssimo a partilhar o que houvera aprendido.

- O que foi?

- Que comer um ovo é o mesmo que comer uma posta de peixe ou um bife. Sabias avó?

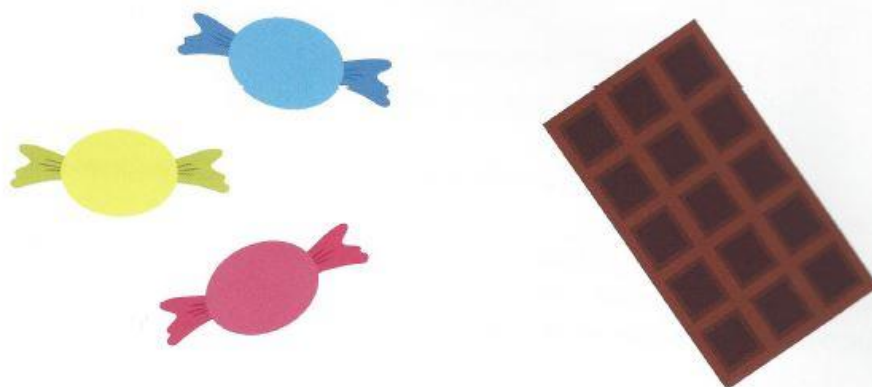
- O quê?! Olha agora... Tem algum jeito comer só um ovo ao almoço? Sem um peixinho ou uma carne a acompanhar?! – respondeu a avó muito indignada com o que acabara de ouvir.

O Pedro continuou a explicação:

- Sim, avó. A professora disse que um ovo tem os mesmo nutrientes que o peixe ou a carne. Ela diz que é um alimento muito completo e que se comermos ovo não precisamos de comer a carne ou o peixe na mesma refeição.

- Bem, se ela diz é porque deve ser verdade. Isto agora há com cada descoberta... Eu estou a ver é que tu hoje aprendeste mesmo muita coisa nova. E a professora ainda disse mais alguma coisa sobre essa Roda?





Com o mesmo entusiasmo inicial, o Pedro respondeu:

- Sim. Ela mostrou-nos que há muitos alimentos que não estão na Roda: o presunto, a chouriça, os rebuçados, as gomas, os chocolates, os doces. E eles não estão lá porque são alimentos que se nós comermos todos os dias fazem mal à nossa saúde, por isso só devemos comê-los em dias de festa. E sabes avó, quando a professora disse que só podíamos comer em dias de festa, lembrei-me logo do meu aniversário. É que já é para a semana e eu vou poder comer estas coisas todas, porque é um dia de muita festa.



A avó Teresa deu uma grande gargalhada e disse:

- É verdade Pedro, é um dia de muita festa e nesse dia podes comer o que quiseres.

- Sabes avó, quando a professora estava a falar também me lembrei dos lanches que preparas para mim. Eles têm sempre alimentos que estão representados na Roda, por isso tu fazes uns lanches muito saudáveis. Mesmo não conhecendo a Roda dos Alimentos, tu já me davas o melhor. Gosto muito de ti avó, por cuidares tão bem de mim – declarou o Pedro à sua avó com ar ternurento.



A avó Teresa, muito emocionada com o neto, deu-lhe um abraço enorme e respondeu:

- Eu amo-te Pedro! Infinitamente.
- E eu a ti avó! Mas, ainda aprendi mais uma coisa.
- Ai é? Então o que foi?
- Uma música sobre a Roda dos Alimentos. Eu vou ensinar-te e depois cantas comigo, está bem?
- Claro que sim. Vamos a isso – afirmou a avó Teresa entusiasmada.

E os dois, avó e neto, passaram o resto da tarde a cantar a música "Roda dos Alimentos" que o Pedro tinha aprendido naquele dia e que com todo o carinho ensinou à sua avó.

The page features several colorful musical notes scattered around the text. There are blue notes at the top right, green notes in the middle right, orange and purple notes at the bottom right, and yellow notes at the bottom left. A green checkmark is located at the top left of the musical notes section.

Roda dos Alimentos

Da roda dos alimentos
De tudo devo comer,
E antes das refeições
A água eu vou beber.

Gosto muito de legumes,
Arroz, massa e feijão.
Das gorduras não abuso,
Ai isso é que não.

Eu como frutos maduros,
Leite, carne, peixe e pão.
Como bem, não como muito,
Vario a alimentação.

(Adaptado da música "Oh, Rosa arredonda à saia")



A Petra, que almoça na cantina da escola, registou o tipo de sobremesa escolhido por 48 alunos na seguinte tabela:

Tipo de sobremesa	Frequência absoluta
Fruta	24
Gelado	12
Gelatina	6
Leite-creme	6



Repara que houve 24 alunos em 48 que escolheram a categoria *Fruta* como tipo de sobremesa preferido.

1 Observa a tabela e completa as seguintes frases:

Houve ____ alunos em ____ que escolheram *Gelado* como tipo de sobremesa preferido.

A *Gelatina* e o *Leite-creme* tiveram o mesmo número de escolhas, isto é, ____ em ____.

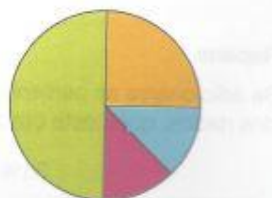
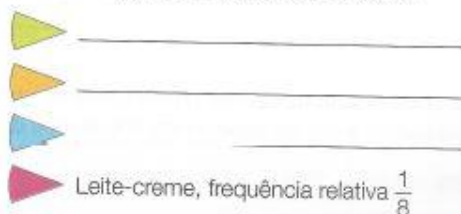
A **frequência relativa** de uma categoria relativamente a um conjunto de dados é o quociente entre a frequência absoluta dessa categoria e o número total de dados.

1.1. Completa a tabela, tendo em conta o exemplo apresentado.

Tipo de sobremesa	Frequência absoluta	Frequência relativa
Fruta	24	$\frac{24}{48}$
Gelado	12	
Gelatina	6	
Leite-creme	6	

1.2. A Petra construiu um gráfico circular com os dados recolhidos, tendo simplificado as frações que representam as frequências relativas.

1.2.1. Observa o gráfico e completa a legenda.





Apêndice 7- Exemplo do mural a realizar

Fonte-<https://www.curapelanatureza.com.br/alerta-esta-e-quantidade-de-acucar-que-leva-cada-produto/>



Apêndice 8- Exemplo de roda dos alimentos

Fonte-

[https://www.pinterest.pt/search/my_pins/?q=roda%20dos%20alimentos&rs=typed&term_meta\[\]=roda%7Ctyped&term_meta\[\]=dos%7Ctyped&term_meta\[\]=alimentos%7Ctyped](https://www.pinterest.pt/search/my_pins/?q=roda%20dos%20alimentos&rs=typed&term_meta[]=roda%7Ctyped&term_meta[]=dos%7Ctyped&term_meta[]=alimentos%7Ctyped)

Anexos



Índice de anexos:

Anexo 1- Planificação na área da matemática.....	109
Anexo 2- Planificação na área do Estudo do Meio	109
Anexo 3- Planificação na área do Português.....	109
Anexo 4- Planificação na área do Estudo do Meio	109
Anexo 5- Planificação na área das expressões plásticas	109
Anexo 6- Planificação na área do Estudo do Meio	109
Anexo 7- Planificação na área do português	109
Anexo 8-Planificação da área do Estudo do Meio	109
Anexo 9- Planificação da área do Português.....	109
Anexo 10- Ficha de trabalho de Português	109
Anexo 11- Planificação da área da matemática.....	109
Anexo 12- Planificação na área das expressões Plásticas	109

Descrição Geral: Uso da calculadora		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data: Tempo: 90 minutos	Sumário: Como utilizar a calculadora Realização de uma ficha de trabalho Jogo "com ou sem calculadora"		

Domínios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
Números naturais 3. Resolver problemas	1. Resolver problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações	<ol style="list-style-type: none"> Com a fotografia de uma calculadora impressa em formato grande, a professora cola a imagem no quadro e começa a explicar para que servem todos os botões da mesma; O professor aponta no quadro as instruções de uso da calculadora; Os alunos transcrevem para caderno diário as instruções que o professor escreveu no quadro; Os alunos experimentam e manuseiam a calculadora de forma livre; Realização de uma ficha de trabalho com o uso da calculadora; Diálogo com os alunos sobre as vantagens e desvantagens do uso da calculadora; Jogo "com ou sem calculadora?" - a professora divide a turma em metade e uns estão permitidos a usar a calculadora e a outra metade o cálculo mental. A professora vai dizendo operações, escolhendo um de um grupo (calculadora) e outro do grupo do cálculo mental, a ideia é observar é ver quem consegue responder mais rápido, apontando no quadro os pontos de cada grupo. Para finalizar, fazer uma pequena reflexão em conjunto e em voz alta do que acabamos de assistir, quais as dificuldades que sentiram, ... 	<p>Fotografia de uma calculadora</p> <p>Calculadora</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Quadro</p>	<p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Ficha de trabalho</p>
Números racionais não negativos 7. Resolver problemas	<ol style="list-style-type: none"> Resolver problemas de vários passos envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações. Resolver problemas envolvendo aproximações de números racionais. 			

Anexo 1- Planificação na área da matemática
 Fonte- Elaboração própria

Planificação Diária- Estudo do Meio

Descrição Geral: Os incêndios em locais públicos, florestas e matas	Ano/Turma: 4.º	Ano letivo: 2019/2020
Sumário: Leitura do livro “o teu primeiro livro de proteção civil” de Ana Ferreira Rodrigues Realização de uma ficha de trabalho Atividade de simulação de uma situação de emergência		
Data: --/--/----		
Tempo: 90 minutos		

Bloco/ Subdomínios Conteúdos	Metas finais	Metas intermédias	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Bloco 1.- Á descoberta de si mesmo</p> <p>A segurança do seu corpo</p> <p>Conhecer e aplicar regras de prevenção de incêndios (nas habitações, locais públicos, florestas...).</p>	<p>O aluno consegue retirar de um texto a informação mais importante;</p> <p>O aluno identifica regras de prevenção de incêndios (por exemplo: nas habitações, locais públicos, floresta);</p> <p>O aluno consegue aplicar as regras dadas na teoria e transpô-las para a prática.</p>	<p>1. Projeção do livro “o teu primeiro livro de proteção civil” de Ana Ferreira Rodrigues- capítulo I e II;</p> <p>2. Leitura em voz alta pelo aluno selecionado pelo professor;</p> <p>3. A professora vai apontando no quadro as ideias ditas pelos alunos, elaborando uma chuva de ideias sobre o que retiram de importante na história, quais as regras e como agir em caso de incêndio;</p> <p>4. Os alunos escrevem a chuva de ideias elaborada por todos no quadro para o caderno;</p> <p>5. Realização de uma ficha de trabalho do manual pag.24 e 26, respondendo as questões no caderno diário de forma individual;</p> <p>6. Correção da ficha de trabalho, projetando a mesma no quadro interativo e será o colega do lado a fazer a correção de acordo com as respostas que são apresentadas no quadro interativo;</p> <p>7. Apresentação do plano de emergência da escola e identificar o percurso que devem seguir</p> <p>8. Leitura das regras de evacuação</p> <p>9. Atividade de simulação de uma situação de emergência na escola.</p>	<p>Quadro interativo</p> <p>Ficha de trabalho do manual</p> <p>-Plano de emergência</p>	<p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Ficha de trabalho</p> <p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p>	

Anexo 2- Planificação na área do Estudo do Meio

Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Os benefícios e os malefícios do uso do computador Elaboração de um postal		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data: Tempo: 40 minutos	Sumário: Realização de uma ficha de trabalho Debate sobre os benefícios e os malefícios do uso do computador		

Domínios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
Leitura e escrita LE4 -Ler em voz alta palavras e textos.	1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra. 2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente. 3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.	1.Leitura do texto silenciosa da ficha de trabalho, recorte e colagem reestruturando o texto. 2.Leitura do texto em voz alta	-Ficha de trabalho -Tesoura -Cola	Ficha de trabalho
-Ler textos diversos.	1.Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada.	3.Resolução da ficha de trabalho		
-Apropriar-se de novos vocábulos.	1.Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por	4. Correção da ficha de trabalho		

<p>Oralidade O3</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção.</p>	<p>exemplo, países e regiões, meios de comunicação, ambiente, geografia, história, símbolos das nações).</p> <p>1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas.</p>	<p>5. Com os computadores/ tablets os alunos pesquisam sobre as vantagens e as desvantagens do uso de computadores</p>	<p>Observação direta Grelha de observação</p>
<p>-Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<p>1. Adaptar o discurso às situações de comunicação. 3. Informar, explicar.</p> <p>4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação.</p> <p>6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões.</p>	<p>6. Após a pesquisa o professor/a divide a turma, onde elaboram um debate, em que um grupo defende os benefícios da utilização do computador e o outro grupo defende os malefícios do seu uso exagerado.</p>	<p>-Computador/tablet</p>

Anexo 3- Planificação na área do Português
Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Experiências com eletricidade		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data: -/-/----	Sumário: Preenchimento de um protocolo Construção de um circuito fechado Materiais condutores e não condutores Discussão e reflexão do que presenciaram		
Tempo: 90 minutos			

Dominios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
BLOCO 5 – A descoberta dos materiais e objetos Realizar experiências com eletricidade.	• Realizar experiências simples com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores. • Construir circuitos elétricos simples (alimentados por pilhas).	<ul style="list-style-type: none"> - Observação de vários materiais (condutores e não-condutores); - Preenchimento do Protocolo; - Construção de um circuito fechado com lâmpada, pilha, fios e interruptor; - Verificação dos materiais condutores e não condutores. - Discussão dos registos de observação; - Conclusão acerca dos materiais condutores e não condutores; - Comparar os resultados obtidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Borracha - Clip - Papel - Folha de árvore - Moeda - Fio elétrico - Pedaco de madeira - Água em copos (com sal, açúcar e da torneira) - Pilhas 	Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade Observação indireta: Protocolo

Anexo 4- Planificação na área do Estudo do Meio
Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data: --/ --/ -- Tempo: 40 minutos		Sumário: Criação de um novo objeto através de materiais ou objetos recuperados	

Domínios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
BLOCO 1 — Descoberta e organização progressiva de volumes Construções	-Ligar/colar elementos para uma construção -Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção -Inventar novos objetos utilizando materiais ou objetos recuperados	1. Muda-se a disposição da sala, colocando 4 mesas juntas, de maneira a formar um quadrado; 2. A professor agrupa os alunos por pequenos grupos, dispondo os grupos por mesas, de forma a não criar muita confusão; 3. Em cada mesa estão ao dispor dos alunos todos os materiais necessários; 4. O aluno usando a sua imaginação inventa outro objeto que possa ser recuperado através de objetos reciclados; 5. Depois de os construírem, começam a pintar e a decorar o seu novo objeto; 6. Cada aluno apresenta para os seus colegas o seu objeto novo e os colegas têm de adivinhar que materiais é que o colega utilizou.	-Cola -Tesoura -Tinta -Objetos para serem reciclados (caixas; garrafas de água; rolos de papel higiénico; rolhas; jornais; etc. -Tintas -Tecidos -Pinceis -Cordas	Observação direta participação, postura, empenho, motivação e curiosidade
BLOCO 2 — Descoberta e organização progressiva de superfícies Pintura	-Explorar as possibilidades técnicas de: mão, esponjas, trinchas, pinceis, rolos, com pigmentos naturais, guache, aguarela, anilinas, tintas de água... -Fazer experiências de mistura de cores -Pintar cenários, adereços, construções -Pintar em superfícies não planas			Observação indireta Trabalho final
BLOCO 3 — Exploração de técnicas diversas de expressão Recorte, colagem, dobragem	-Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando... procurando formas, cores, texturas, espessuras... -Fazer composições colando: diferentes materiais rasgados, desfiados diferentes materiais cortados diferentes materiais recortados			

Anexo 5- Planificação na área das expressões plásticas
 Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Rios de Portugal		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
<p>Data: Tempo: 40 minutos</p> <p>Sumário: Decalque do Mapa de Portugal Identificação dos rios de Portugal Realização de uma ficha de trabalho</p>			
Dominios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
<p>Bloco 3- À descoberta do ambiente natural</p> <p>Aspetos físicos de Portugal</p>	<p>Identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado);</p> <p>— Localizar no mapa de Portugal;</p> <p>— Observar direta ou indiretamente (fotografias, ilustrações...).</p>	<ol style="list-style-type: none"> É pedido aos alunos que decalquem o mapa de Portugal e fazer a legenda dos rios Portugal que está na pág. 108 do manual para o caderno diário; Os alunos realizam uma lista no caderno diário onde escrevem os rios portugueses por ordem alfabética; Posto isto é pedido aos alunos que fechem o caderno e o livro e que cada aluno indique um rio que se lembre; Realização da ficha de trabalho da pág. 108 do manual; 	<p>-Manual -Caderno diário -Papel vegetal; saco plástico</p> <p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Mapa de Portugal Ficha de trabalho</p>

Anexo 6- Planificação na área do Estudo do Meio
Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Livro caixa		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data:	Sumário: Leitura de um livro "o menino recompensado"		
Tempo:	Construção de um "livro caixa"		
Dominios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
Oralidade 04 Escutar para aprender e construir conhecimentos.	- Distinguir informação essencial de acessória. - Identificar informação implícita. - Identificar ideias-chave de um texto ouvido. - Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como atividade de pré-leitura, a professora faz duas pequenas questões; 2. Os alunos leem o texto do link que é fornecido na Classroom- "O menino recompensado"; 3. Explicação de como construir um livro caixa; 4. Construção de um diário gráfico "Livro caixa" recontando o que aconteceu na história "o menino recompensado" através de banda desenhada; 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa (ex.: cereais, joias...) • Cartolinas, cartões ou papel do tamanho da caixa • Cola • Material para decorar • Lápis de cor
Leitura e escrita LE4 Planificar a escrita de textos. Redigir corretamente.	- Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as. - Utilizar uma caligrafia legível. - Respeitar as regras de ortografia e de pontuação. - Usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto. - Escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos. - Redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos)		Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade
Escrever textos dialogais	- Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico.		Observação indireta: Livro caixa
Escrever textos diversos	Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.		

Anexo 7- Planificação na área do português
 Fonte- Elaboração própria

Descrição Geral: Leitura de um texto "alimentos à roda" - Introdução à roda dos alimentos		Ano/Turma: 4ª	Ano letivo: 2019/2020
<p>Data: -/-/----</p> <p>Tempo: 40 minutos</p>		<p>Sumário: Leitura de uma história "alimentos à roda" do livro "nutristórias" de Catarina Malheiro Realização de uma ficha de trabalho</p>	
Dominios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
<p>Leitura e Escrita LE4</p> <p>Ler em voz alta palavras e textos.</p>	<p>-Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.</p> <p>-Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</p> <p>-Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.</p>	<p>- Entrega de fotocópias do livro "nutristórias"</p> <p>-Leitura do texto "alimentos à roda" do livro "nutristórias" de Catarina Malheiro, da pág. 7 à pág. 12 de forma individual e em silêncio;</p> <p>-Leitura em voz alta de acordo com os alunos que a professora vá chamando;</p> <p>-Resumo em voz alta e em grupo da história acabada de ler e ouvir;</p> <p>-Entrega de uma ficha de trabalho fotocopiada;</p> <p>-Realização da ficha de trabalho;</p>	<p>-Fotocópias</p> <p>-Ficha de trabalho</p>
<p>Ler textos diversos.</p> <p>Escrever textos diversos</p>	<p>-Ler textos narrativos, descrições; retrato, textos de enciclopédia e de dicionário, notícias, cartas, convites, avisos e banda desenhada.</p> <p>-Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada.</p>		<p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Grelha de Leitura Ficha de trabalho</p>
<p>Educação literária EL4</p> <p>Ler e ouvir ler textos literários.</p>	<p>-Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</p> <p>-Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma.</p>		

Anexo 8- Planificação da área do Português
Fonte- Elaboração Própria

Descrição Geral- Principais produtos agrícolas portugueses		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
Data: --/ --/ ---- Tempo: 40 minutos	<p>Sumário: Visualização de um vídeo Trabalho de pesquisa Identificação dos produtos agrícolas no mapa de Portugal</p>		
Domínios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
<p>Bloco 6- A descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade</p> <p>Principais atividades produtivas nacionais</p>	<p>Identificar os principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça...).</p>	<p>-Na sala dos computadores visualizam vídeo da escola virtual, onde refere quais os principais produtos existentes em Portugal;</p> <p>- Em grupos de dois realizam uma pesquisa sobre os principais produtos agrícolas plantados em Portugal;</p> <p>-No caderno diário vão apontado todos os produtos que encontram na sua pesquisa;</p> <p>- OS alunos partilham as suas pesquisas com os colegas e acrescentando os produtos que não tinham encontrado;</p> <p>-É projetado no quadro uma imagem do mapa de Portugal com os produtos agrícolas desenhados nas regiões onde mais são cultivadas;</p> <p>-Cada aluno tem de fazer uma lista de alimentos que tenha comido ao longo do dia do dia anterior e selecionar apenas aqueles que são provenientes de produtos agrícolas;</p> <p>-De forma a que a professora for chamando o nome do aluno, ele vai ao quadro apresentar os seus três alimentos e localizar no mapa projetado no quadro, onde esses produtos poderão ter sido cultivados.</p>	<p>-Quadro interativo</p> <p>-Computadores</p>
			<p>Avaliação (modalidades e instrumentos)</p> <p>Observação direta: participação, postura, empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Pesquisa</p>

Anexo 9-Planificação da área do Estudo do Meio
Fonte- Elaboração Própria

Ficha de trabalho de Português- 4ºano

Nome: _____

Turma: _____

Data: __/__/__

Ano letivo: 2019/2020



Parte I

1. Após a leitura do texto "Alimentos à roda" de Catarina Malheiro, responde com atenção ao que te é pedido:

1.1. O que é a roda dos alimentos?

1.2. Qual é a forma da roda dos alimentos e por que motivo é assim?

1.3. Quantos grupos constituem a roda dos alimentos?

1.4. Porque é que eles têm tamanhos diferentes?

1.5. Porque é que a água está no centro da roda?

Parte II

1. Encontra na sopa de letras o nome de alguns vegetais que devem estar presentes na tua alimentação.

A	H	S	C	T	C	C	L	A	R
M	B	A	T	A	T	A	M	B	Q
E	D	C	B	N	R	L	N	O	R
J	C	O	U	V	E	F	L	O	R
A	G	J	L	R	T	A	Q	O	N
D	X	Q	P	A	B	C	O	M	A
G	I	T	S	J	B	E	Ó	I	F
R	F	O	C	G	U	C	R	A	I
A	Q	M	O	E	H	T	I	N	H
L	R	A	B	A	N	E	T	E	N
F	H	T	V	P	T	O	M	A	T
A	I	E	E	M	V	P	L	Z	P
C	P	N	G	I	Ó	D	I	P	A
C	N	C	X	L	A	O	S	Q	G
A	C	P	F	H	T	A	M	A	R
Q	A	B	R	Ó	C	O	L	I	S
L	F	G	L	V	C	E	N	O	U
R	E	L	S	E	P	G	V	B	D

Parte III

1. Elabora uma banda desenhada, recriando o Pedro a ensinar à sua avó a roda dos alimentos.

Bom trabalho!



Anexo 10- Ficha de trabalho de Português
Fonte- Elaboração Própria

Descrição Geral: Frequência relativa e frequência absoluta		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
<p>Data: --/--/----</p> <p>Tempo: 90 minutos</p>	<p>Sumário: Realização de uma ficha de trabalho do manual pág. 75 Elaboração de uma tabela com a frequência absoluta e relativa Elaboração de um gráfico circular com as percentagens dos dados obtidos Realização de um mural para consciencialização dos açúcares</p>		
Domínios e Tratamento de Dados OTD4	Objetivos de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
<p>Organização e Tratamento de Dados OTD4</p> <p>-Utilizar frequências relativas e percentagens</p> <p>-Resolver problemas</p>	<p>-Identificar a «frequência relativa» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o quociente entre a frequência absoluta dessa categoria/classe e o número total de dados.</p> <p>-Expressar qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas.</p> <p>-Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.</p>	<p>-A professora faz uma leitura em voz alta da ficha de trabalho do manual da pág.75;</p> <p>-Realização da ficha de trabalho do manual da pág. 75;</p> <p>-Elaboração de uma tabela numa cartolina onde apresente as bebidas que os alunos mais consomem, realizando a frequência absoluta e a frequência relativa/percentagem;</p> <p>-Elaboração de um gráfico circular, onde demonstre as percentagens obtidas na tabela realizada anteriormente;</p> <p>-Discussão sobre os dados obtidos, qual a bebida mais consumida e a menos consumida;</p> <p>-Experiência com as bebidas que foram referenciadas pelos alunos como as mais bebidas e mostrar através de colheres de açúcar, as gramas de açúcar que cada bebida pode ter;</p> <p>-Realizar um mural com as bebidas e em baixo com os sacos de açúcar que correspondem à medida do açúcar nas bebidas, para os alunos terem perceção sobre o açúcar que as bebidas contem.</p>	<p>Manual</p> <p>Cartolina</p> <p>Tesoura</p> <p>Molde</p>
			<p>Avaliação (modalidades e instrumentos)</p> <p>Observação direta: participação, postura empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Ficha de trabalho do manual -Tabela com as frequências -Gráfico das percentagens -Mural</p>

Anexo 11- Planificação da área da matemática

Fonte- Elaboração Própria

Descrição Geral: Roda dos alimentos		Ano/Turma: 4º	Ano letivo: 2019/2020
<p>Data: --/ --/----</p> <p>Tempo: 40 minutos</p>		<p>Sumário: Elaboração de uma roda dos alimentos Apresentação e explicação da roda dos alimentos às turmas da escola</p>	
Domínios Conteúdos	Objetivos Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos
<p>Bloco 2- Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>Desenho de expressão livre</p> <p>Pintura</p> <p>Bloco 3- Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>Recorte, colagem, dobragem</p>	<p>-Contornar objetos, formas, pessoas</p> <p>-Pintar cenários, adereços, construções</p>	<p>-Um dos alunos começa por usar um molde circular e contorná-lo, de forma a criar um círculo no cartão;</p> <p>-Dentro do círculo feito, é desenhado outro círculo mais pequeno onde se vai encontrar a porção da água;</p> <p>-A partir desse círculo pequeno a roda dos alimentos é dividida em sete partes, onde vão ficar o resto dos alimentos;</p> <p>-Após a divisão, os alunos pintam cada parte utilizando cores diferentes, de forma a depois criar uma legenda com as cores utilizadas;</p> <p>-Recortes de revistas, jornais, impressões da internet de todos os alimentos que consideram que entre na roda dos alimentos;</p> <p>- Colagem de todos os alimentos na roda de forma correta, respeitando as devidas porções;</p> <p>-Legenda do que foi elaborado, legendando os produtos e as porções recomendadas;</p> <p>-Apresentação e explicação da roda dos alimentos às outras turmas, onde ficará exposta na cantina.</p>	<p>Molde</p> <p>Tintas</p> <p>Pinceis</p> <p>Revistas</p> <p>Jornais</p> <p>Impressões da internet</p> <p>Cartão</p>
			<p>Avaliação (modalidades e instrumentos)</p> <p>Observação direta: participação, postura, empenho, motivação e curiosidade</p> <p>Observação indireta: Roda dos alimentos</p>

Anexo 12- Planificação na área das expressões Plásticas

Fonte- Elaboração Própria