



**Instituto Superior de Ciências Educativas**

**Departamento de Educação**

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

Maria Clara Vilhena de Mendonça Lobo

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

Orientadora:

Professora Doutora Mónica Pereira, Professora Adjunta, ISCE

Abril, 2017

Odivelas

## **Agradecimentos**

Chegada ao fim uma importante etapa da minha vida, não poderia deixar de expressar a minha sincera gratidão a todos os que ao longo deste período, contribuíram direta ou indiretamente, para a sua conclusão.

Ao meu filho Santiago, por ser o motivo de toda a minha dedicação e empenho. Obrigada por me teres escolhido para tua Mãe e me teres ensinado que este é o melhor papel que uma Mulher pode desempenhar.

Ao meu companheiro Mário, pelo encorajamento e pela paciência nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio incondicional, amor, força e coragem que me deram ao longo da vida.

A todos os professores que ao longo destes anos me acompanharam e contribuíram para que aprendesse tudo aquilo que sei hoje, mas em especial à minha Professora e Orientadora Mónica Pereira, pela amizade e por se mostrar sempre disponível para me ajudar e para me orientar da melhor forma.

Aos meus amigos e colegas de turma pelo carinho e por se disponibilizarem para me ajudar sempre que foi preciso.

À Tânia, à Vera e à “Xana”, por me terem acolhido tão bem na Instituição, pelo incentivo e por todos os conselhos que diariamente me tornavam numa melhor profissional.

Por último, mas igualmente importante, a todas as crianças que passaram pela minha vida, com quem partilhei sorrisos e de quem cuidei e respeitei, como se do meu filho se tratasse.

## **Resumo**

O presente estudo, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi desenvolvido com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

O objeto deste relatório é a alimentação saudável, vertente que assume especial importância na sensibilização para uma cidadania para a saúde. Para a realização deste estudo, recorreu-se à investigação sobre a própria prática, seguindo uma abordagem de cariz qualitativo.

Durante o estágio foi notória a ausência de conhecimento ou conhecimento deturpado sobre o tema, cujas consequências se traduziram no comportamento e atitudes das crianças, face aos alimentos e às suas preferências alimentares. Atendendo às necessidades do grupo desenvolvi atividades para promover a educação alimentar.

Após a triangulação de todos os dados recolhidos, considero que a realização das atividades se revelou muito significativa para as crianças, promovendo uma melhoria dos seus conhecimentos e comportamentos face a uma alimentação saudável.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar, alimentação saudável, preferências alimentares, educação alimentar.

## **Abstract**

The present study, carried out in the framework of Masters Pre-school Education, was developed with a group of 23 children, aged between three and five years.

The purpose of this report is healthy eating, which is of particular importance in raising awareness to a citizenship for health. In order to carry out this study, the research methodology followed a qualitative approach.

During the internship, the lack of knowledge or misrepresentation on the subject was notorious, whose consequences were reflected in the behavior and attitudes of children, towards food and food preferences. Considering the needs of the group, I developed activities to promote food education.

After triangulation of all the collected data, I consider that the accomplishment of the activities was very significant for the children, promoting an improvement of their knowledge and behavior towards healthy eating.

**Keywords:** Preschool education, healthy eating, food preferences, food education.

## Índice

Agradecimentos .....	II
Resumo .....	III
Abstract.....	IV
Índice de quadros.....	VII
Índice de figuras .....	VII
Índice de apêndices.....	IX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento Teórico .....	4
2.1. Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal .....	4
2.2. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância .....	5
2.3. Alimentação .....	7
2.4. Neofobia Alimentar .....	8
2.5. A importância de uma alimentação saudável em idade pré-escolar .....	8
2.5.1. A alimentação na Educação pré-escolar sobre a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo .....	10
2.6. O papel da família na promoção de uma alimentação saudável .....	11
2.7. O Papel da escola na promoção de uma alimentação saudável .....	13
2.8. A Educação Alimentar em idade pré-escolar: propósito e objetivos.....	14
3. Caracterização do contexto educativo .....	17
3.1. Caracterização da Instituição .....	17
3.1.1. Fatores históricos.....	17
3.1.2. Tipologia da Instituição .....	17
3.1.3. Edifícios e Espaços.....	19
3.1.4. Ligações com a comunidade/parcerias .....	19
3.2. Caracterização do Grupo .....	21

3.3.	Caraterização do ambiente educativo .....	25
3.3.1.	Organização Espacial .....	25
3.3.2.	Organização Temporal e relacional .....	30
4.	Metodologia da Investigação .....	33
4.1.	Identificação da problemática e questão de investigação .....	33
4.2.	Participantes .....	34
4.3.	Desenho da investigação .....	35
1.1.	Etapas da investigação .....	36
1.2.	Recolha de dados .....	37
a)	Observação Participante .....	37
b)	Entrevista .....	37
c)	Registos fotográficos .....	38
d)	Diário de bordo/ Narrativas reflexivas .....	38
e)	Escala de Avaliação do Envolvimento da Criança .....	39
1.3.	Triangulação de dados .....	40
2.	Plano de ação .....	41
2.1.	Apresentação e justificação do plano de ação .....	41
2.2.	Planificação em teia .....	42
2.3.	Implementação do plano de ação .....	43
2.3.1.	Atividade 1 – Visita ao Mercado do Cacém, degustação dos frutos, entrega do avental e registo .....	43
2.3.2.	Atividade 2 – Realização de conjuntos na área do tapete e confeção de uma salada de frutas. ....	47
2.3.3.	Atividade 3 – Leitura da história “O menino que não gostava de sopa” e levantamento vocabular .....	53
2.3.4.	Atividade 4 – Observação dos hortícolas com recurso à lupa .....	57
2.3.5.	Atividade 5 – Confeção da sopa .....	62

2.3.6. Atividade 6 - Leitura da história “De onde vêm os alimentos?” e elaboração de uma Roda dos Alimentos e de um tabuleiro .....	66
3. Apresentação e discussão dos resultados obtidos.....	69
4. Conclusões.....	77
5. Referências .....	80

## Índice de quadros

Quadro 1- Rotina semanal da Sala D.....	31
---	----

## Índice de figuras

Figura 1 - Distribuição das crianças por idade e género.....	21
Figura 2 - Número de inscrições na Instituição.....	22
Figura 3- Agregado Familiar das crianças.....	22
Figura 4- Idade da mãe de cada criança.....	23
Figura 5- Idade do Pai de cada criança.....	23
Figura 6- Habilitações Literárias dos pais.....	23
Figura 7- Profissões dos pais.....	24
Figura 8- Número de irmãos das crianças.....	24
Figura 9- Planta da Sala D.....	27
Figura 10- Etapas da investigação.....	36
Figura 11- Planificação em teia.....	42
Figura 12- Chegada ao Mercado do Cacém.....	43
Figura 13- Crianças a interagirem com um comerciante.....	43
Figura 14- Crianças a cheirarem os frutos.....	44
Figura 15- Frutos no meio do tapete.....	45
Figura 16- Crianças a degustarem um fruto.....	45
Figura 17- Marmelo cozido.....	46

Figura 18- Criança a desenhar pinhões.....	47
Figura 19- Criança a desenhar uma romã.....	47
Figura 20- Início da atividade.....	48
Figura 21- Criança a retirar o fruto do saco.....	48
Figura 22- Criança a colocar o fruto no respetivo conjunto.....	49
Figura 23- Crianças a descascarem os seus frutos.....	50
Figura 24- Criança a cortar diospiro.....	50
Figura 25- Criança a separar os gomos da tangerina.....	52
Figura 26- Salada de frutas.....	52
Figura 27- Criança a comer a salada de frutas.....	52
Figura 28- Criança a beber o sumo da salada de frutas.....	53
Figura 29- Leitura da história "O menino que não gostava de sopa".....	54
Figura 30- Criança orgulhosa por ter identificado o alimento.....	55
Figura 31- Criança a escrever.....	55
Figura 32- Criança a desenhar o alimento.....	56
Figura 33- Levantamento vocabular.....	57
Figura 34- Conversa com as crianças.....	57
Figura 35- Crianças a explorarem a lupa.....	59
Figura 36- Criança a observar a rama do nabo.....	61
Figura 37- Criança a cheirar a abóbora.....	61
Figura 38- Criança a explorar a abóbora.....	61
Figura 39- Criança a provar beterraba.....	61
Figura 40- Demonstração dos hortícolas.....	62
Figura 41- Criança a cortar batatas.....	63
Figura 42- Criança a descascar uma cebola.....	63
Figura 43- Crianças a observarem a sopa antes de ser cozinhada.....	63
Figura 44- Crianças a comerem a sopa.....	64
Figura 45- Tupperwares para levarem a sopa para casa.....	65
Figura 46- Criança a fazer a sopa com plasticina - Jogo simbólico.....	65
Figura 47 - Criança a explorar o livro.....	66

Figura 48- Criança a recortar.....	67
Figura 49- Criança a colocar os alimentos na roda.....	67
Figura 50- Criança a decorar o tabuleiro livremente.....	68
Figura 51- Tabuleiro com os alimentos ingeridos.....	68

## **Índice de apêndices**

Apêndice A - Guião da entrevista às crianças .....	85
Apêndice B - Guião da entrevista à Educadora Cooperante .....	87
Apêndice C - Análise da entrevista realizada à Alexandra .....	88
Apêndice D - Análise da entrevista realizada ao Daniel .....	91
Apêndice E - Análise da entrevista realizada ao Rafael .....	94
Apêndice F - Análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante .....	97
Apêndice G - Atividade 1 .....	99
Apêndice H - Atividade 2 .....	101
Apêndice I - Atividade 3 .....	103
Apêndice J - Atividade 4 .....	105
Apêndice K - Atividade 5 .....	107
Apêndice L - Atividade 6 .....	109

## 1. Introdução

Este relatório final insere-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada III* - 1º e último semestre do 2º ano – e tem subjacente um projeto sobre a alimentação saudável.

Este relatório comporta uma componente prática/reflexiva e uma componente investigativa sobre a própria prática. Para a sua concretização, foi realizado um estágio numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no concelho de Sintra, com um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os três, quatro e cinco anos de idade. Este estágio teve a duração de cerca de três meses - outubro de 2016 a janeiro de 2017 -, tendo culminado em duas fases, a primeira fase, a de observação do ambiente e da dinâmica de grupo, teve a duração de duas semanas, a segunda e última fase prendeu-se com a implementação de um plano de ação que se ajustou às necessidades e interesses do grupo de crianças e que simultaneamente, foi sendo investigada a sua pertinência e impacto sobre as aprendizagens e desenvolvimento das crianças ao longo da sua execução.

O trabalho liga-se predominantemente com a área de Formação Pessoal e Social, com enfoque sobre a construção da identidade e o desenvolvimento da autoestima, bem como do desenvolvimento da independência e da autonomia. Por outro lado, liga-se simultaneamente a área do Conhecimento do Mundo com conteúdos que se relacionam com a introdução à metodologia científica e de abordagem às ciências, mas, mais concretamente ao conhecimento do mundo físico e natural.

A escolha do tema do trabalho emerge a partir das observações realizadas, que foram evidenciando problemas relativamente à duração das refeições e aos sinais de mal-estar das crianças durante este tempo. Por outro lado, constatei que algumas crianças não sabiam identificar e distinguir alimentos básicos, como batata e cebola, demonstrando falta de contacto direto com os mesmos. Após uma conversa com a educadora cooperante em que a mesma destacou a falta de conhecimentos das crianças acerca dos alimentos e a dificuldade que sentia perante o comportamento das mesmas durante as refeições, bem como o facto das crianças durante o acolhimento, por vezes referirem comer alimentos em casa, considerados menos saudáveis, concordámos que seria uma mais valia realizar um projeto que contribuísse também para melhorar estes aspetos.

Desta forma, considereei pertinente definir a seguinte questão investigativa:

- Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar?

Para dar resposta a esta questão de investigação foram considerados os seguintes objetivos da investigação:

- Identificar os conhecimentos das crianças sobre a alimentação, antes e depois da intervenção;
- Conhecer fatores que podem influenciar as escolhas e os comportamentos das crianças face a alimentação;
- Analisar se pelo contacto com os alimentos as crianças modificam as suas escolhas alimentares.

O presente portefólio contém oito capítulos principais. No primeiro encontra-se a introdução, onde é identificada a problemática e a contextualização do problema, a questão de investigação e os seus objetivos e ainda a organização do presente relatório.

No segundo capítulo apresento o enquadramento teórico, suportado pela revisão da literatura, onde abordo a evolução histórica da educação pré-escolar em Portugal e os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Seguidamente dei especial ênfase a algumas vertentes de abordagem, subjacentes à temática em estudo, como a alimentação, a neofobia alimentar, a importância de uma alimentação saudável em idade pré-escolar, bem como saliento as principais áreas de conteúdo em que o respetivo tema incide. Destaco o papel da família e da escola na promoção de uma alimentação saudável e, o propósito e objetivos da educação alimentar em idade pré-escolar.

No terceiro capítulo apresento a caracterização do contexto socioeducativo, que abrange a caracterização institucional, ou seja, onde foi desenvolvido o estágio, a caracterização do grupo de crianças e a organização do ambiente educativo.

De seguida, no quarto capítulo “Metodologia da Investigação” apresento detalhadamente a problemática, contextualizando-a, a questão e os objetivos da investigação, bem como, os participantes, que apesar de terem sido todas as 23 crianças, para a minha investigação, selecionei criteriosamente apenas três crianças. No desenho da investigação, realço a metodologia da pesquisa que suporta a investigação feita ao plano de ação, sendo a mesma

a investigação sobre a própria prática. Saliento também, neste ponto, as etapas da investigação. Seguidamente apresento a recolha de dados e no que consiste a triangulação de dados, bem como a importância de a realizar.

O quinto ponto relaciona-se com a apresentação, descrição e justificação do plano de ação, identificando os objetivos e as estratégias que lhe estão subjacentes. Apresento neste ponto a planificação em teia das atividades realizadas, analisando-as criticamente e expondo detalhadamente as que considero terem sido mais relevantes para uma mudança nos comportamentos e conhecimentos das crianças.

Segue-se o sexto capítulo, onde apresento e analiso os dados obtidos durante este período.

E por fim, no sétimo capítulo apresento um texto reflexivo que contempla a análise transversal de todo o processo, onde respondo à questão de investigação e identifico alguns contributos e implicações da intervenção no desenvolvimento da profissionalidade.

## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1. Evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal**

Para se compreender realmente o que é a Educação de Infância em Portugal é necessário termos em conta a análise de toda a sua evolução histórica. Segundo Cardona (1997), existem diferentes períodos que caracterizam esta evolução. O primeiro período, tal como é referido por Mendes e Guedes (2000), corresponde às últimas décadas da Monarquia, no século XIX e marca o surgimento da educação pré-escolar em Portugal. Nesta altura, Allen (2000), refere que o pensamento dominante era o de que as crianças, até aos sete anos de idade, deveriam ser educadas em casa pelas mães, mas ao mesmo tempo, era reconhecida a importância da educação de infância como uma forma de educar uma nova geração de cidadãos. Surgiram então, instituições de infância, que tinham como principal objetivo o acolhimento e a educação das crianças antes dos sete anos de idade. Neste mesmo século, o papel das mulheres no mundo do trabalho foi crescendo, lentamente, mas progressivamente e, conseqüentemente a procura e o reconhecimento da educação pré-escolar, também aumentou. Os movimentos feministas no final do séc. XX, prevaleceram e conseguiram combater algumas injustiças e desigualdades entre homens e mulheres, permitindo várias mudanças nos seios familiares, tais como a criação de jardins-escola e infantários, que quebrou o mito de que a mulher necessitava de ficar em casa a tomar conta das crianças ou da lida doméstica o dia todo.

Após a implantação da república, em 1910, a educação pré-escolar alcançou um estatuto específico no sistema oficial de ensino e, no ano de 1926 até ao ano de 1968, período salazarista, foram criadas algumas escolas, mas devido à precariedade dos primeiros governos da República, a educação infantil deteve um fraco crescimento, acabando por ser extinta. Em 1973, com a Reforma projetada por Veiga Simão, a educação pré-escolar voltou a ser reconhecida como parte integrante do sistema educativo português, mas, “só em 1978 iniciam funções os primeiros jardins de infância oficiais do Ministério da Educação” (Leite e Lopes, 2007, p.124).

Em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins de Infância, onde se regulamenta a educação pré-escolar e se estabelecem critérios de maneira a garantir uma educação de qualidade.

Em 1995, o Ministério da Educação, elaborou um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar, que tinha como objetivo o acesso a um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e cuidado.

Posteriormente em 1996, com o novo Governo, o Ministério da Educação, lançou o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, tendo sido na sequência deste plano que surgiu a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada a 10 de fevereiro de 1997, que, juntamente com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), destacam a importância da educação pré-escolar que, segundo o Decreto-Lei nº147/97 de 11 de junho, constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (...) visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade.

## **2.2. Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), apresentam-nos diferentes fundamentos, articulados entre si:

- A articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se caracterizam como vertentes indissociáveis.

Segundo Papalia (2001), as crianças passam grande parte do seu dia no jardim de infância, onde aprendem e se relacionam com outras crianças e adultos. Estas relações que são estabelecidas, bem como as experiências que ali lhes são proporcionadas, “constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (...) Por isso, em educação de infância, não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8). Segundo Cole e Scribner (1991), Vygotsky acredita que a aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento, não podendo um ocorrer sem o outro. Segundo Lopes (1998), esta interação vai permitir o desenvolvimento da criança, resultante “das relações sociais que o indivíduo protagoniza ao longo da vida” (p.148), ou seja, é através das relações e interações sociais que a criança estabelece com os outros, que gradualmente vai construindo a sua própria identidade, compreendendo o que

está certo ou errado, o que deve ou não fazer e os direitos e deveres de cada um, incluindo os de si mesma. O desenvolvimento humano resulta então, das trocas recíprocas entre a pessoa e o meio, estabelecidas durante toda a vida. No jardim de infância o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico de cada criança é estimulado e, resulta da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8).

- O reconhecimento da criança como sujeito e agente ativo de todo o processo educativo, partindo das suas experiências e saberes para novas aprendizagens.

O pré-escolar deve ser um espaço que promova interações entre o adulto, a criança e a comunidade, visando o bem-estar da criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ser realizado num ambiente de partilha plena, cooperação e entreajuda, devendo a criança ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem e na construção do seu próprio conhecimento. Este papel ativo da criança, caracteriza-se pelo “direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

- A exigência de resposta a todas as crianças;

Apesar da frequência das crianças na educação pré-escolar ser facultativa, é também um direito de todas as crianças. “Essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

Segundo as autoras supramencionadas, as características individuais de cada criança devem ser reconhecidas e valorizadas, independentemente das suas diferenças, como a nacionalidade, religião etnia, entre outros. Esta diversidade, irá enriquecer o grupo, no que concerne às suas experiências e oportunidades de aprendizagem.

- A construção articulada do saber, onde estão integradas de uma forma global, todas as áreas do saber;

“Esta articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11), no entanto, importa salientar que esta visão de brincar, abrange muito mais do que apenas uma maneira de a criança estar entretida,

mas como uma maneira de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, através de atividades ricas e estimulantes.

Nas OCEPE (2016) integram-se então as diferentes áreas de conteúdo, que o educador deverá utilizar pois são” instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais” (Ludovico, 2007, p.45) e assim promovem uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

Neste documento, são também estabelecidas diretrizes com o intuito de orientar a prática dos Educadores, como o observar, que permite conhecer o grupo e cada criança, individualmente, o planear, que implica permitir a participação das crianças no planeamento em conjunto, baseando-se na seleção de atividades variadas e significativas, abordando as diferentes áreas de conteúdo. O agir, onde se realiza o planeado e o avaliar todo o processo e seus resultados. A avaliação é bastante importante, pois, permite “saber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos e quais as aprendizagens que vão realizando” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.18). Por último, o comunicar, fase em que se partilha todo o processo educativo da criança com todos os responsáveis pela sua educação e, o articular, onde se promove a transição para o nível seguinte, de uma forma positiva. Segundo Carvalho (2010), as OCEPE são um documento que orienta o educador, de maneira a contribuir para a construção de um currículo que se pretende ser realizado, não para as crianças, mas em conjunto com as mesmas.

### **2.3. Alimentação**

A alimentação, tem sido desde sempre, uma constante preocupação na vida do ser humano, pois o seu desenvolvimento está interligado à forma como o indivíduo se alimenta, determinando assim, o futuro e o destino das civilizações (Nunes & Breda, 2001). Citando os autores supramencionados (2001)

a alimentação consiste em obter do ambiente uma série de produtos, naturais ou transformados, que conhecemos pelo nome de alimentos. Esta caracteriza-se por um processo de seleção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo. Trata-se de um processo voluntário, determinado por factores cognitivos, socioeconómicos, emocionais, psicológicos, afetivos e culturais (p.14).

Candeias, Nunes, Morais, Cabral e Silva (2005) corroboram, ao defenderem que a alimentação assegura a sobrevivência do ser humano; fornece energia e nutrientes necessários ao bom funcionamento do organismo; contribui para a manutenção do nosso estado de saúde físico e mental; desempenha um papel fundamental na prevenção de certas doenças e contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes.

## **2.4. Neofobia Alimentar**

Durante a infância, as crianças apresentam preferências inatas, mas também rejeitam alimentos que desconhecem, ou que não lhes são familiares, manifestando o que se denomina de neofobia alimentar (Benton, 2005; Birch, 1999; Viana et al., 2008, citado por Viveiros, 2012). A neofobia resulta num obstáculo à prática de uma alimentação saudável e diversificada (Plinner & Loewen, 1997, citado por Aparício, 2010). É entre os dois anos e os seis anos, que começam a surgir comportamentos alimentares neofóbicos por parte das crianças, no entanto, à medida que crescem, o comportamento neofóbico das crianças tende a diminuir (Addessi et. al 2005; Cooke, Carnell & Wardle, 2006; Falciglia, Couch, Pabst & Frank, 2000, citado por Pataco, 2013).

Uma estratégia para que as crianças não rejeitem os alimentos é a exposição repetida dos mesmos (Wardle et al., 2003, citado por Valle & Euclides, 2007), pois por vezes, a rejeição inicial é interpretada de uma maneira errónea e os cuidadores acabam por excluir esse alimento das refeições das crianças (Birch, 1999, citado por Valle & Euclides, 2007).

## **2.5. A importância de uma alimentação saudável em idade pré-escolar**

A infância é um período caracterizado por modificações importantes, como o desenvolvimento da estrutura óssea e da capacidade muscular, o desenvolvimento da função respiratória e cardíaca e o aumento do peso e altura. “Estas modificações são de extrema importância, pois condicionam rápidos aumentos das necessidades nutricionais e aumentam a vulnerabilidade a desequilíbrios nutricionais” (Valente et al., 2010, citado por Ribeiro, 2015). Similarmente, Nunes e Breda (2001) referem que, por se encontrar em fase de

crescimento, a criança necessita e depende de uma alimentação saudável, pois nesta fase, as crianças são mais sensíveis às “carências, desequilíbrios ou desadequações alimentares” (p.14). É também neste período que as crianças “aprendem mais sobre alimentos e hábitos alimentares do que em qualquer outro período da sua vida” (Birch, 1999, citado por Ribeiro, 2015, p.15). Os hábitos alimentares aprendidos e o estilo de vida adquirido durante a infância, vão refletir-se nos futuros comportamentos alimentares da mesma, podendo persistir até e durante a idade adulta (Ogden, 2003, citado por Sousa, 2009; Campbell e Crawford, 2001; Kumanyika et al., 2008, citado por Ribeiro, 2015).

De acordo com o documento da Direção Geral do Consumidor e Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013) - Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar - a alimentação saudável é um fator determinante para um normal e concordante crescimento, desenvolvimento e promoção da saúde das crianças. Desta forma, o consumo de alimentos deverá ser adequado às necessidades de cada criança e, deverá incluir os diferentes nutrientes pertencentes aos grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas dos alimentos.

Também Nunes e Breda (2001), afirmam que para satisfazer as necessidades do organismo, no que diz respeito aos nutrientes, deve-se escolher alimentos diversificados e seguros, tanto em qualidade como em higiene. Esta diversificação alimentar, permite evitar a ingestão em excesso de substâncias menos saudáveis, que se encontram presentes em alguns alimentos, “prevenindo deste modo, doenças associadas à má alimentação, das quais a mais conhecida e divulgada é a obesidade” (Direção Geral do Consumidor e Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013) - Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar, p.4). Para além da obesidade, ser detentor de uma alimentação saudável previne outras patologias como a anemia, atrasos de crescimento, cáries, entre outras. Outro dos benefícios para além da prevenção, é a facilitação do desenvolvimento intelectual e do crescimento adequado para a idade (Rego et al., 2004, citado por Aparício, 2010).

É durante o período pré-escolar “que muitos dos comportamentos relacionados com a alimentação se adquirem e muitos dos erros alimentares do adulto se iniciam, como o excesso de ingestão de doces e gorduras, acompanhado por um défice de ingestão de hortaliças, legumes e frutos. Trata-se, portanto, de um período ótimo para o início da educação alimentar” (Nunes e Breda, 2001, p.15)

### **2.5.1. A alimentação na Educação pré-escolar sobre a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo**

A área da formação Pessoal e social, conforme Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) é

considerada como área transversal, pois tendo conteúdos e intencionalidade próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários (p.6).

A formação pessoal é então uma área integradora do processo educativo pré-escolar, uma vez que abarca a forma como “as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Esta área está presente em todos os momentos de aprendizagem, pois, é no contexto social que a criança

vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (Silva et al., 2016, p.33)

No que diz respeito à componente da Construção da identidade e autoestima, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), referem que esta “passa pelo reconhecimento das características individuais” (p.34), sendo que a “noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (p.34), ou seja, os seus gostos e preferências ainda se estão a formar, deste modo, as interações que a criança estabelece com os outros, influenciam positiva ou negativamente os mesmos.

Parafraseando Zabalza (1992), o desenvolvimento pessoal e social das crianças está estreitamente ligado ao desenvolvimento da sua personalidade e permite que sejam capazes de enfrentar os problemas e adquiram os recursos necessários para adotarem um comportamento autónomo e responsável. “A Educação Pré-escolar deve promover na criança: o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e da compreensão do mundo” (Marchão, 2012, p.36).

Conforme Spodek e Saracho (1998, citado por Marantes, 2010), “as crianças são socializadas inicialmente na família, onde desenvolvem relações com os seus pais e irmãos que lhes

ensinam o seu papel e como devem funcionar enquanto membro daquele grupo social. Mais tarde essa incumbência compete também à escola” (p.40)

Tendo em conta a componente “Independência e Autonomia”, é importante que o educador promova a construção da autonomia, pois a criança tem a “possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...) em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36). Esta construção de autonomia leva a uma compreensão das regras elaboradas por todos, o que “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos (...)” (Silva et al., 2016, p.36). Na ótica de Silva et al., “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p.85). Neste seguimento e, segundo as mesmas autoras, a área do Conhecimento do Mundo radica na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o mundo. Nesta área é possível observar a interligação com a área de formação pessoal e social, ao desenvolver atitudes positivas na relação com os outros e no cuidado consigo próprio e, na criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura (p.85)

No que diz respeito à componente “Abordagem às Ciências” e tendo em conta a exploração de saberes relacionados com o conhecimento do mundo físico e natural, tal como acontece na área de Formação Pessoal e Social, são abordadas questões ligadas à saúde, sensibilizando as crianças para o cuidado com a mesma e incentivando a comportamentos e hábitos saudáveis (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Também no que concerne à componente Introdução à Metodologia Científica, há que ter em conta o processo de observação e de interrogação, pois, como é referido por Silva et al. (2016) “definir o problema, para decidir o que se quer saber e procurar a solução, constitui a base da metodologia científica”, assim “as crianças terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspectivas sobre a realidade” (p.86).

## **2.6. O papel da família na promoção de uma alimentação saudável**

A família, representa um papel preponderante nos padrões alimentares de cada criança, o que por sua vez influencia a experiência alimentar inicial da mesma.

“As atitudes e práticas alimentares dos pais determinam os hábitos alimentares dos filhos, na medida em que controlam o tipo e quantidade de alimentos ingeridos pelos filhos, os horários das refeições e o contexto social em que se inserem, além de estabelecerem o carácter emocional do momento da refeição” (Birch, 2001, citado por Parreira, 2013). Calero (1998, citado por Sousa, 2009) corrobora e acrescenta que a promoção de hábitos alimentares saudáveis, deve ser começada no contexto familiar, visto serem os pais, os principais modelos que influenciam a alimentação dos filhos e, conseqüentemente a sua saúde (McCullough, Yoo e Ainsworth, 2004, citado por Sousa, 2009). Também para Aparício (2010) “tanto o exemplo dado pelos pais, quanto as atitudes tomadas por eles em relação à alimentação de seus filhos, são determinantes na formação dos hábitos alimentares” (p.295), ou seja, “as estratégias que os pais utilizam para a criança se alimentar ou para aprender a comer determinados alimentos, podem apresentar estímulos tanto adequados como inadequados, o que vai determinar a aquisição das preferências alimentares da criança e o seu autocontrole na ingestão alimentar” (Birch & Fisher, 1997; Rozin, 1990, citado por Aparício, 2010, p.287).

Paralelamente (Campbell e Crawford, 2001, citado por Ribeiro, 2015) defendem que os fatores relacionados com o ambiente familiar que podem determinar as preferências e os hábitos alimentares das crianças são diversos, nomeadamente o estilo de vida dos pais, que hoje em dia é bastante atarefado, os tipos de família, mais precisamente as famílias monoparentais e as dificuldades financeiras com que a família lida, contribuindo para o aumento da insegurança alimentar do lar (Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar - Direção geral do Consumidor e Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013, p.26). Citando o documento supramencionado, “é importante ter consciência de que refeições formais, em família, favorecem a adoção de hábitos saudáveis, bem como um ambiente calmo, leve, sem pressões, “discussões” e exigências” (p.26), não esquecendo que “as crianças apreendem os hábitos alimentares através da observação dos adultos, vivenciando a escolha, preparação e confeção dos alimentos” (p.4).

Nunes e Breda (2001), realçam a importância da influência da família, principalmente nos primeiros anos de vida, sendo que, à medida que as crianças crescem, os pais vão perdendo o papel primordial de condicionadores dos hábitos alimentares e, posteriormente outros agentes, como os pares, as escolas, entre outros, irão assumir outro tipo de influências.

## **2.7. O Papel da escola na promoção de uma alimentação saudável**

De acordo com a lei nº5/97 de 10 de fevereiro, a

educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Como advoga o Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar - Direção geral do Consumidor e Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013) a escola é o local onde as crianças passam mais tempo durante o dia, pelo que a educação alimentar deve ser constantemente trabalhada, tanto na teoria como na prática. Neste seguimento, Nogueira (2010) refere que a escola é um lugar privilegiado para a promoção da saúde e desempenha um papel fulcral “na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre os quais o da alimentação” (p.35). Posto isto e, segundo a mesma autora (2010), a promoção para uma alimentação saudável no espaço escolar pressupõe ações de incentivo e de apoio à adoção de hábitos e práticas alimentares saudáveis. Deste modo, deve ser fornecido aos professores/educadores conhecimento acerca da “importância dos alunos praticarem uma alimentação saudável e ao papel das escolas na promoção de preferências alimentares, [resultando] eficazmente numa mudança positiva de algumas perceções e práticas alimentares” (Chrisa et al., 2013, citado por Ribeiro, 2015, p.24).

Santos (2004) afirma que nestas idades, é mais fácil modelar as crianças para que realizem escolhas alimentares saudáveis a longo prazo, devido à sua grande capacidade de adaptação a novos hábitos, por isso, o educador deve “ter capacidade para se envolver no processo de mudança de comportamento” (Berg, 1993, citado por Ribeiro, 2015, p.24)

É importante destacar também a importância dos pares e da alimentação em grupo (Valle & Euclides, 2007), o que vai ao encontro da premissa defendida por Salvy, Coelho, Kiefer e Epstei (2007, citado por Sousa, 2009) que afirmam que a presença dos pares, em idade escolar, pode encorajar a ingestão de alimentos saudáveis e não saudáveis entre as crianças, bem como influenciar as suas atitudes face à alimentação. Bandura (1997, citado por Ribeiro, 2015) corrobora o acima mencionado, ao afirmar que é na escola que as crianças têm oportunidade de lidar com os seus pares. Estes podem servir de modelo às outras crianças, tornando a modelagem pelos pares uma das principais influências ao nível do

comportamento alimentar. Também Highberger e Carothers (1977, citado por Poínho, 2010) afirmam que “os pares podem ser melhores modelos do que professores para promover a aceitação de alimentos” (p.21).

Assim, e conforme nos elucidam Nunes e Breda (2001), a escola e, em especial o jardim de infância, pode oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre a educação alimentar, complementando o papel da família, pois em algumas circunstâncias, como “nas situações de disfuncionamento familiar, ou carência económica grave, a escola é, por vezes, a principal oportunidade para a aprendizagem de princípios e de comportamentos alimentares saudáveis, bem como para o suprir de algumas carências alimentares” (p.8).

É fundamental que o papel da escola seja reconhecido na formação de hábitos alimentares, quer através do que é transmitido diretamente dentro da sala, ou pela influência exercida pelos pares, professores, assistentes operacionais e tudo o que compõe o contexto escolar (Santos, 2004).

## **2.8. A Educação Alimentar em idade pré-escolar: propósito e objetivos**

A educação alimentar inicia-se e prolonga-se pela vida fora sendo fundamental para a aquisição de futuros hábitos e comportamentos alimentares saudáveis (Pérez-Rodrigo, 2001, citado por Ferreira, 2010). Esta, segundo Sousa (2009) tem “um impacto positivo nas crianças em idade escolar, pois as informações sensibilizam e influenciam os seus comportamentos em relação à alimentação saudável a curto, a médio e a longo prazo” (p.15), devendo ser um processo contínuo e multifacetado, fornecendo informação e respeitando o ritmo de compreensão e assimilação de cada criança, promovendo escopo e utilizando estratégias de apoio e manutenção para a respetiva mudança (Nunes e Breda, 2001). Similarmente, Contento (1995, citado por Augusto, 2011) afirma que a educação alimentar é um aglomerado de experiências, realizadas de forma a adotar outras condutas relativas à alimentação, propícias para a saúde e bem-estar, de quem as pratica.

A educação alimentar, tem como meta principal “promover a aquisição de conhecimentos e desenvolver atitudes e hábitos saudáveis nas crianças, para que favoreçam o seu crescimento, desenvolvimento, bem-estar e ajudem à prevenção de doenças evitáveis na sua idade” (Pardal, 1990, citado por Santos, 2004, p.64).

De acordo com Nunes e Breda (2001) a educação alimentar destinada às crianças em idade pré-escolar, tem como objetivos:

- “Criar atitudes positivas face aos alimentos e à alimentação;
- Estimular para a necessidade de uma alimentação saudável e diversificada;
- Promover a compreensão da relação entre a alimentação e a saúde;
- Promover o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis” (p.11).

Segundo a Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde (CCPES), o Departamento do Ensino Básico (DEB), o Departamento do Ensino Secundário (DES) e o Instituto de Inovação Educacional (IIE) (2001, citado por Santos, 2004) a educação alimentar apresenta um conjunto de finalidades, que não devem ser desconsideradas, pois acarretam muitas vantagens, sendo que as mais pertinentes, para este trabalho são:

- Permitir às crianças ter uma participação ativa na Educação Alimentar, por forma a que se sintam integrados nos diferentes projetos (aprender fazendo);
- Criar oportunidades para que a comunidade educativa e as crianças, reflitam sobre as suas ações, para tentar melhorar a alimentação;
- Incentivar os alunos a aprender a aprender, promovendo a capacidade crítica face aos produtos que se encontram no mercado e ao poder dos média (por exemplo “a publicidade alimentar na televisão, que tem demonstrado uma grande influência nas práticas alimentares das crianças” (Ogden, 2003, citado por Sousa, 2009, p.4) no apelo ao consumo de alimentos de qualidade nutricional duvidosa;
- Encorajar as crianças a interpretar o conceito de alimentação no seu sentido mais amplo, não a limitando aos alimentos ingeridos, mas nele englobando também, todas as outras dimensões;
- Envolver, na educação alimentar, os familiares dos alunos que são fundamentais no processo educativo e na aquisição de hábitos alimentares saudáveis, bem como na promoção de um clima de partilha e comunicação durante as refeições.

Como advogam Nunes e Breda (2001, p.12), a eficácia da educação alimentar depende de diversos fatores, como a melhoria do nível de conhecimentos a nível da alimentação saudável e de educação alimentar dos encarregados de educação e de toda a comunidade educativa; o conhecimento, a promoção, a divulgação e avaliação de materiais educativos que contribuem para tornar a educação alimentar mais efetiva; o envolvimento da família,

principalmente em atividades realizadas em conjunto com o jardim-de-infância e que estejam ligadas à alimentação; uma abordagem centrada na modelação de comportamentos, ou seja, através da demonstração e observação de determinados comportamentos, as escolhas alimentares parecem melhorar; a utilização de materiais e experiências de aprendizagem, que sejam pertinentes e adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança; a realização de atividades com alimentos, que além de motivarem para a adoção de hábitos de vida saudáveis, também desenvolvem os cinco sentidos, sendo este outro fator determinante para a eficácia da educação alimentar; o respeito e a valorização de bons hábitos alimentares; ter em consideração o mercado atual e ao mesmo tempo as possibilidades económicas das famílias.

### **3. Caracterização do contexto educativo**

Este estágio teve início a 18 de outubro de 2016 e prolongou-se até 27 de janeiro de 2017, tendo culminado em duas fases, a primeira fase, a de observação do ambiente e da dinâmica de grupo, teve a duração de duas semanas, a segunda e última fase prendeu-se com a intervenção pedagógica.

#### **3.1. Caracterização da Instituição**

##### **3.1.1. Fatores históricos**

Em 1976, esta instituição, era uma quinta residencial que pertencia a um fidalgo que residia em Espanha, deixando a quinta ao abandono.

Após o 25 de abril, um grupo de populares residentes no Cacém, ocuparam essa quinta com o intuito de criarem um Jardim de Infância. Assim, nasceu esta instituição, que ao longo dos seus quarenta anos foi mudando e adaptando-se às necessidades das crianças e da população envolvente. Naquela altura as instalações não ofereciam as condições básicas para o seu funcionamento, mas ao longo dos anos, foram sendo adaptadas conforme as necessidades.

Ao longo dos anos foi sendo necessário construir alguns pavilhões, tendo em conta o aumento do número de crianças que passaram a frequentar o mesmo.

##### **3.1.2. Tipologia da Instituição**

Em março de 2006 e na sequência do Programa Polis para a cidade do Cacém, foi projetada uma nova instituição, com infraestruturas modernas, preenchendo os novos requisitos de funcionamento.

O edifício atual foi construído através de processos de arquitetura sustentável, sendo um edifício bioclimático onde a água das chuvas é aproveitada para as descargas de autoclismos e sistema de rega, a orientação e aproveitamento da luz solar é a correta, onde existem também 20 painéis solares para aquecimento de águas sanitárias e climatização de salas e gabinetes de trabalho, entre outras características de aproveitamento de recursos naturais.

Este jardim de infância consegue poupar até dois terços de energia e manter os níveis de conforto, tendo conseguido uma menção honrosa na III edição internacional de Arquitetura Sustentável Fassa Bartolo. Caracteriza-se por uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) de apoio à infância e, inicia os seus serviços às 06:45h da manhã e encerra às 19 horas.

As atuais instalações dividem-se por três pisos compostos por:

#### Piso 0

- Áreas técnicas;
- Portaria;
- Jardim com duas áreas de parque infantil, relva, árvores, zona coberta e três casas de banho (duas para meninos e meninas e uma para crianças portadoras de deficiência física).

#### Piso 1

- Quatro salas de Pré-Escolar, com acesso direto para o jardim;
- Quatro casas de banho (para as crianças);
- Uma casa de banho para adultos;
- Um gabinete dos serviços administrativos;
- Um gabinete da Direção;
- Um gabinete da Direção Pedagógica;
- Uma sala de leitura;
- Uma sala polivalente (com várias utilidades, onde funciona atualmente o Centro de Atividades de Tempos Livres - CATL).

#### Piso 2

- Uma sala de Berçário;
- Uma copa de leites;
- Uma sala com um grupo de crianças de idades compreendidas entre a aquisição de marcha e os 24 meses;
- Duas salas para crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses;
- Três casas de banho (para crianças);
- Uma casa de banho para adultos;

- Uma sala de convívio;
- Um gabinete médico;
- Lavandaria;
- Cozinha;
- Refeitório

No edifício existe também uma plataforma elevatória para indivíduos com dificuldade de locomoção, como por exemplo o uso de cadeiras de rodas.

### **3.1.3. Edifícios e Espaços**

Esta Instituição situa-se no Cacém, distrito de Lisboa, concelho de Sintra e freguesia de Agualva-Cacém. O jardim de infância está localizado numa zona de fácil acesso, onde existe todo o tipo de Serviços (CTT, autocarros, estação de comboios, Centro de Saúde, farmácias, bancos, jardins, fábricas, outras Instituições, entre outros).

### **3.1.4. Ligações com a comunidade/parcerias**

Esta instituição tem procurado desde sempre, estabelecer ligação com a comunidade onde se insere, de forma a proporcionar às crianças e respetivas famílias uma melhoria na resposta educativa.

Parcerias estabelecidas com diversas entidades:

- Bombeiros Voluntários do Cacém;
- Polícia de Segurança Pública do Cacém;
- Junta de Freguesia;
- Câmara Municipal de Sintra (Nomeadamente com a Divisão de Saúde e Ação Social);
- Centro de Saúde – Unidade de Cuidados na Comunidade;
- Biblioteca do Cacém;
- Instituto da Segurança Social.

É também prática usual desta Instituição facultar as instalações para fins socioculturais a entidades que as solicitem, tais como:

- Associações de Pais;
- Associações de Moradores;
- Junta de Freguesia;
- Grupos Corais;
- Escuteiros;
- Outros.

### **3.1.5. Princípios Educativos**

A organização interna desta Instituição, definiu uma linha de orientação, na qual perspetiva uma abertura à inovação e reforço na qualidade da educação, onde pelos seus valores e objetivos, pretende promover uma aprendizagem de sucesso.

Segundo o projeto educativo da respetiva Instituição, esta deve ser um espaço pensado e organizado em função das crianças e adequado aos seus interesses e necessidades e, tem como principais valores a ligação à vida, à família e ao meio envolvente. Como princípios educativos, referem a cooperação, a ajuda, a livre escolha, a igualdade de oportunidades e o respeito pelo outro. Ou seja, o desenvolvimento do Ser social na sua plenitude. A participação das famílias, está consagrada no processo educativo desta instituição, como um direito.

### **3.1.6. População**

Esta Instituição tem oito Educadoras de Infância e dois Professores de Educação Física que compõem o número de pessoal docente e, 25 funcionários que se dividem entre Assistentes Operacionais, Cozinheira, Ajudantes de cozinha, Secretaria, Motorista, Serviços Gerias, que caracterizam o pessoal não docente e a Direção. Contém no total 164 crianças, apesar de ter capacidade para 184.

Quanto à distribuição das crianças pelas salas, esta é caracterizada da seguinte forma:

- Berçário (até 1 Ano): 9 Crianças;

- Sala 1 (1 Ano): 14 Crianças;
- Sala 2 (2 Anos): 18 Crianças;
- Sala 3 (2 Anos): 10 Crianças;
- Sala A (3/4/5 Anos): 23 Crianças;
- Sala B (3 Anos): 23 Crianças;
- Sala C (3/4 Anos): 23 Crianças;
- Sala D (4/5 Anos): 23 Crianças;
- CATL (dos 6 aos 9 Anos): 20 Crianças.

Todas as salas de atividades são compostas por grupos heterogéneo.

### 3.2. Caraterização do Grupo

O grupo da sala D, é um grupo heterogéneo. É constituído por 23 crianças com idades compreendidas entre os três, os quatro e os cinco anos, das quais 10 são do género feminino e as restantes 13 do género masculino. Todas as crianças possuem nacionalidade Portuguesa. O respetivo grupo não detém nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais, no entanto, três delas frequentam a terapia da fala.

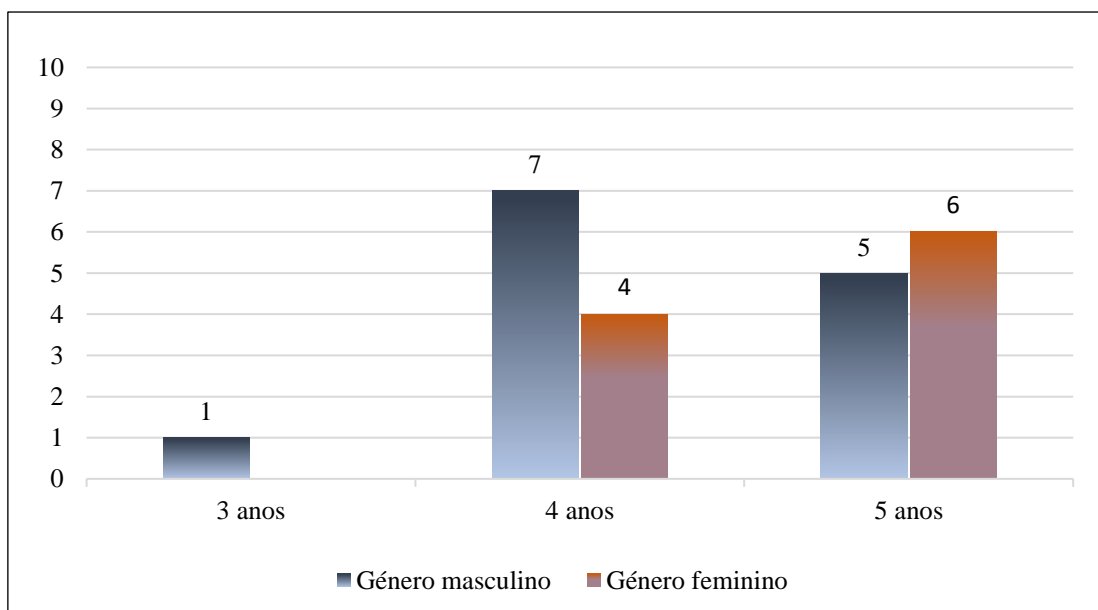


Figura 1 - Distribuição das crianças por idade e género

Relativamente ao número de inscrições, verificou-se que todas as crianças transitaram de outra sala, exceto quatro crianças, sendo que duas frequentavam outra Instituição no ano anterior e, as outras duas realizaram a primeira inscrição no início do ano letivo, tendo até esse ano estado ao cuidado da mãe e avós.

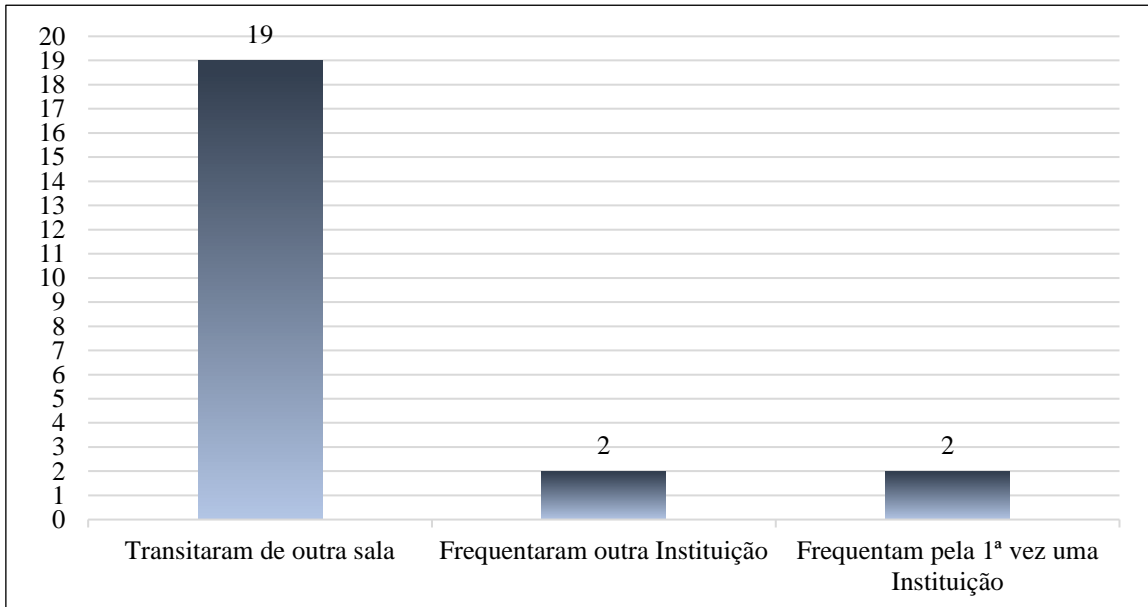


Figura 2 - Número de inscrições na Instituição

No que diz respeito à constituição do agregado familiar, 15 crianças pertencem a uma família nuclear, que é composta “por um homem e uma mulher unidos em matrimónio, mais os filhos (...) todos vivendo debaixo do mesmo tecto” (Rodrigo, 2001, citado por Eiró, 2011, p.5). As restantes oito possuem um agregado familiar monoparental, ou seja, quando os filhos vivem com apenas um dos progenitores (Relvas, 2002).

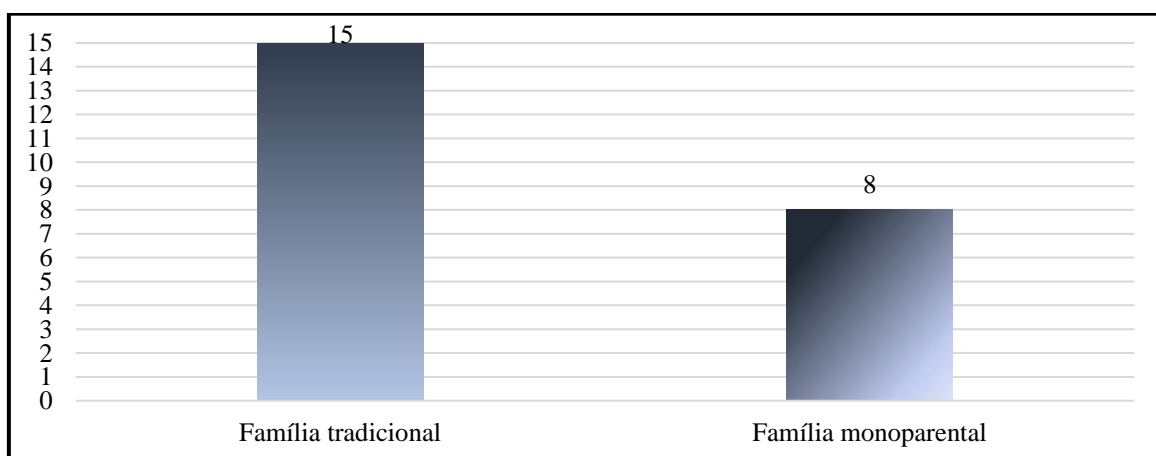


Figura 3- Agregado Familiar das crianças

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

As mães das crianças deste grupo têm idades compreendidas entre os 24 anos e os 48 anos e, os pais entre os 29 anos e os 45 anos.

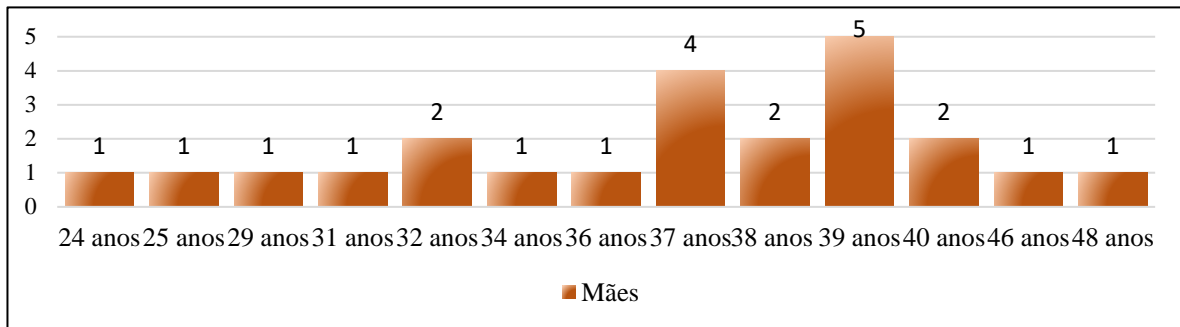


Figura 4- Idade da mãe de cada criança

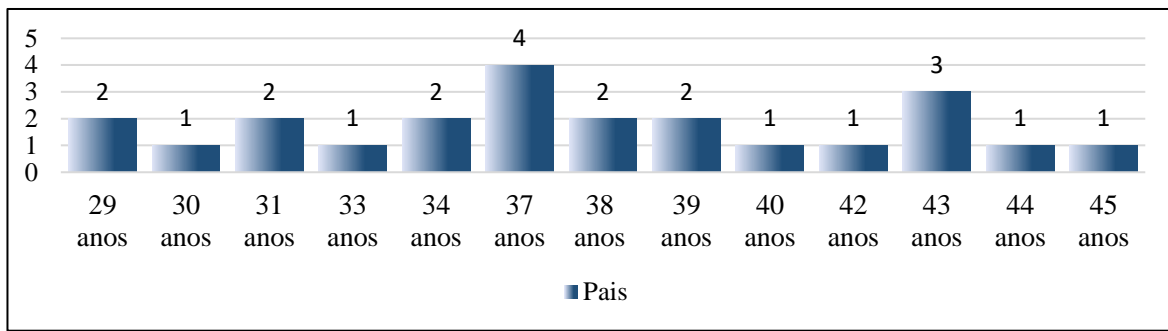


Figura 5- Idade do Pai de cada criança

No que concerne às habilitações literárias, pode-se verificar que a maioria dos pais possui o 12º ano e, apenas dois têm a licenciatura.

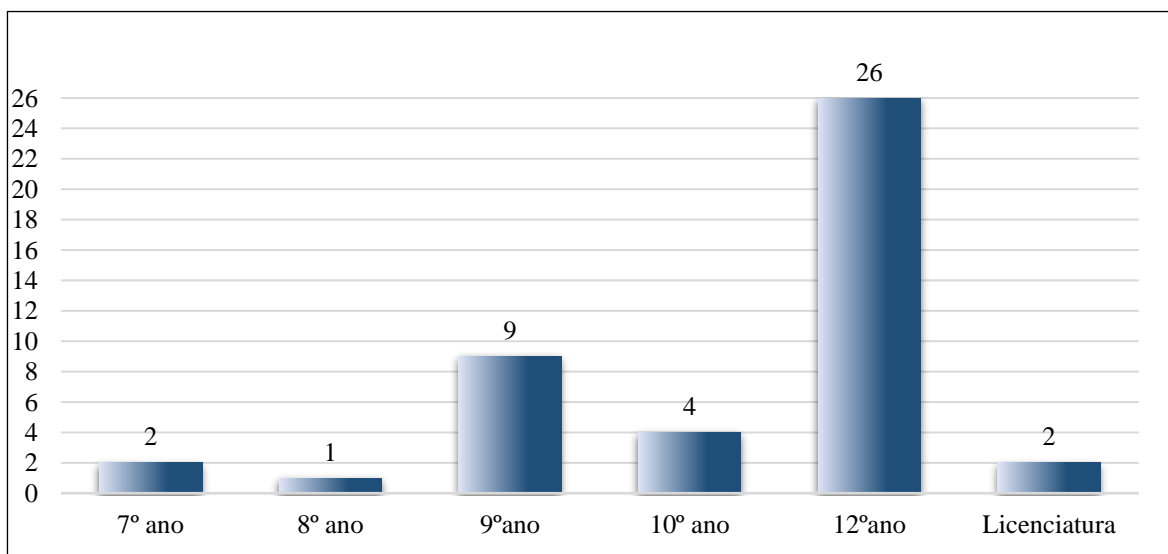


Figura 6- Habilitações Literárias dos pais

Em relação à situação profissional dos pais, esta é muito variada, sendo que apenas existem oito profissões em comum, Administrativo, Ajudante Técnico de Farmácia, Assistente Operacional, Técnico Administrativo, Eletricista, Empregado de Armazém, Empregado de Balcão e Empregado de Mesa e, por último, Técnico Ótico. No entanto, quase 1/5 dos Pais, se encontra no desemprego.

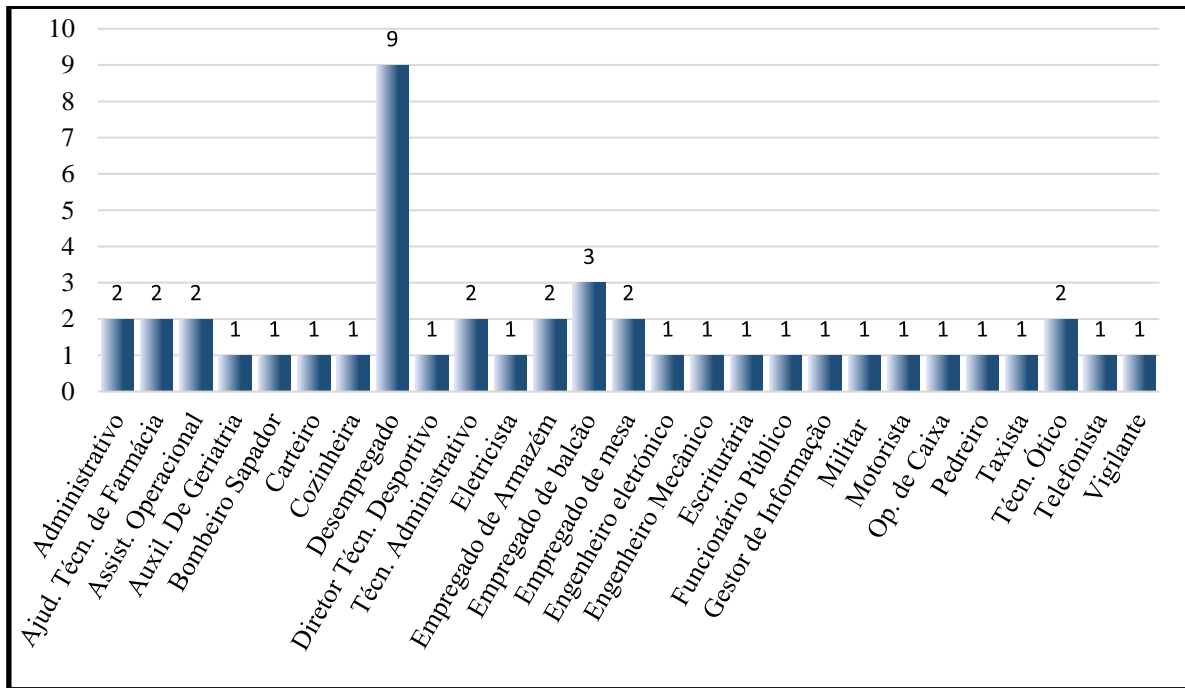


Figura 7- Profissões dos pais

Neste grupo, nove crianças são filhos únicos, 12 crianças têm um irmão, apenas uma criança tem dois irmãos e apenas uma tem três irmãos. Destes irmãos, onze são do género masculino e, seis do género feminino, com idades compreendidas entre os quatro anos e os 11 anos.

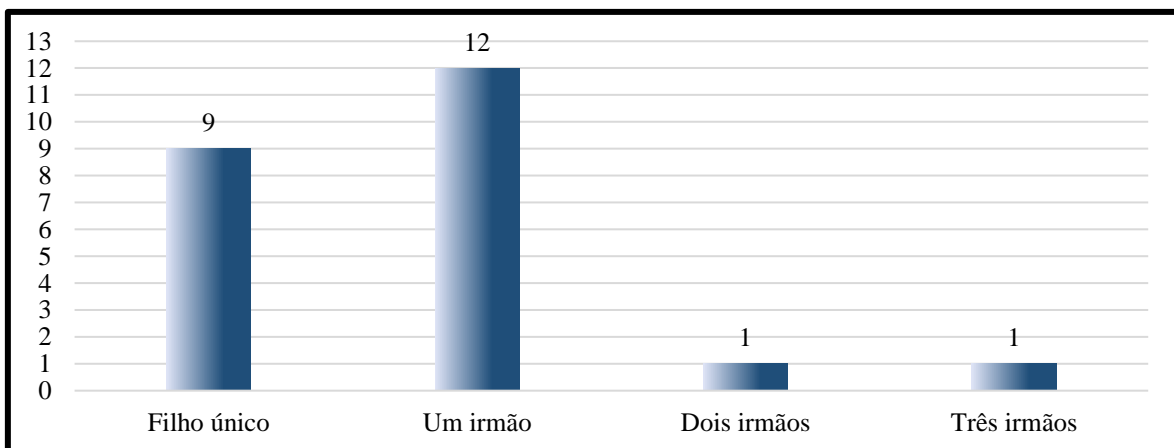


Figura 8- Número de irmãos das crianças

### **3.3. Caracterização do ambiente educativo**

Para a realização da caracterização do ambiente educativo, apoiei-me no texto de Maria Lina Iglesias Forneiro (2008) “Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar”.

Para Forneiro (2008) o ambiente educativo deve ser acolhedor, de maneira a que todos os intervenientes consigam interagir de uma forma positiva, de maneira a enriquecer ainda mais as situações de aprendizagem/desenvolvimento das crianças.

Segundo Forneiro (2008), o espaço físico caracteriza-se como sendo um espaço organizado e estruturado, facilitando o acesso ao conhecimento.

O “espaço” e o “ambiente educativo” estão relacionados. O primeiro refere-se a locais para atividade, objetos, materiais de ensino, móveis entre outros. O “ambiente de aprendizagem” remete-nos para um conceito mais abrangente, referindo-se a tudo o que existe no espaço físico, incluindo as relações estabelecidas no mesmo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas. Este processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos (p.24).

De acordo com Forneiro (2008) o ambiente de aprendizagem por ser um conceito abrangente, engloba quatro dimensões, nomeadamente a dimensão física, a dimensão funcional, a dimensão temporal e a dimensão relacional

#### **3.3.1. Organização Espacial**

No que diz respeito à organização espacial, a sala D encontra-se organizada e dividida por nove áreas de trabalho. Parafraseando (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016),

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. A organização

do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (p.26).

A sala D apresenta um espaço amplo, o que permite às crianças e adultos movimentarem-se livremente, pois não existem delimitações fortes no espaço. A nível da luminosidade, esta sala tem uma parede de vidro, o que faz com que se receba bastante luz natural. Através da porta que dá para o exterior e da janela, o ar circula permitindo uma boa ventilação, apesar de, nos dias mais quentes e, quando o sol bate nas áreas que se encontram junto ao vidro, estas ficam inutilizáveis, devido ao calor que se faz sentir. O material da sala encontra-se em bom estado e ao nível das crianças, o que permite que adquiram uma maior independência, o que na educação pré-escolar significa, “ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição (Silva et al., 2016, p.36).

O espaço exterior, para o qual a sala tem acesso, é também bastante importante. Este tem diferentes superfícies que permitem diferentes tipos de brincadeiras, como o jardim que contém um escorrega, dois baloiços e um sobe e desce e, por onde as crianças podem correr livremente e, a parte coberta, abrigando as crianças do sol e da chuva. Neste espaço as crianças têm caixas com legos, carros, bonecos para poderem brincar e outros materiais à escolha para explorar, como pneus, paus, pinhas, folhas.

A dimensão física, relaciona-se com o aspeto do ambiente, incluindo também o espaço físico, bem como os materiais e a forma como estão organizados.

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

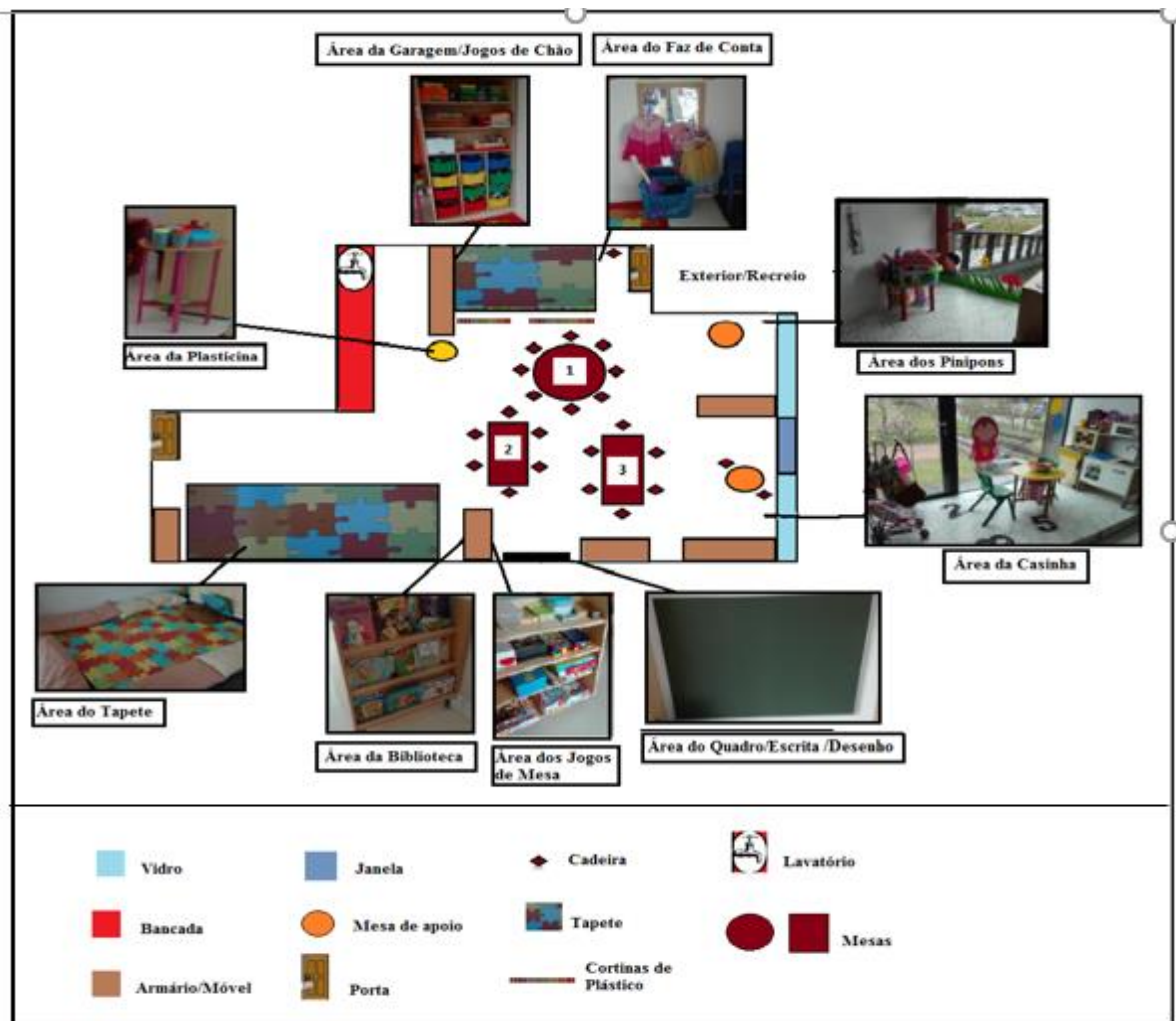


Figura 9- Planta da Sala D

Nesta sala existem diferentes áreas:

Área do tapete, onde se realiza o acolhimento, marcações das presenças, registo do tempo e da data, momentos em grande grupo onde se conversa, se cantam canções, se contam histórias, estando esta área interligada com a área da biblioteca e, por esta mesma razão, situam-se uma ao lado da outra;

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

Área dos jogos de mesa, onde se encontram diferentes materiais de manipulação, como puzzles, quadros de pregos, dominós, jogos de memória, entre outros que permitem que a

criança pratique e desenvolva a coordenação visuo-manual e a motricidade fina. Estes jogos são realizados na mesa número dois da figura anterior;

Área do quadro/escrita/desenho, que permite que as crianças tenham acesso a todo o material necessário para escrever, pintar, como folhas, lápis, canetas, tesouras para realizar recortes e colagens, entre outros. Nesta área está fixado na parede um quadro de ardósia com íman, para que as crianças explorem os diferentes materiais, como o giz, o apagador, possam colocar letras no quadro, por forma a criar palavras. Quanto ao desenho e aos recortes, estes são realizados na mesa número três da figura anterior, bem como os trabalhos em pequenos grupos, orientados pela educadora;

Área da casinha, que se caracteriza por um espaço muito requisitado por todas as crianças da sala, onde as mesmas representam as suas vivências, representando papéis, desenvolvendo os fatores imitação e o processo de socialização, no que concerne à resolução de conflitos, aprendizagem democrática entre outros, também eles muito importantes. Esta é composta por móveis para criança, como uma minicozinha e um mini lava-loiças, camas para bebés, carrinho de bebé e uma mesa de apoio, que serve como mesa de cozinha para as crianças, bem como alimentos de plástico;

Área dos pinipons, que contém bonecas pequenas, barbies, castelos, póneis entre outros;

Área do faz de conta, que integra diversos disfarces (roupa, sapatos, acessórios) e um espelho, possibilitando às crianças a representação de diferentes papéis/personagens;

Área da garagem/jogos de chão, que inclui carros, carrinhas, camionetas e ferramentas, bem como legos para realizar construções, pistas, tubos, entre outros, que permitem desenvolver a imaginação e noções de medida;

Área da plasticina, onde as crianças podem potenciar toda a sua criatividade e trabalhar com total liberdade, tendo apenas de obedecer às regras estipuladas para esta área, como não colocar plasticina no chão, antes de arrumar a plasticina nos respetivos boiões, as crianças devem fazer bolinhas para que fique tudo mais organizado e devem ao máximo tentar separar por cores. As atividades com plasticina são realizadas na mesa número um da figura anterior.

De acordo com a autora, nesta dimensão podemos identificar três variáveis, a estrutura, a delimitação e o dinamismo/estatismo.

A estrutura está relacionada com a distribuição e organização do mobiliário, de maneira a criar diferentes cenários de atividades. Esta variável divide-se então em três categorias:

- Área, que consiste num espaço constituído apenas com mobiliário, não existindo limites definidos;
- Zona, que se define por um local com limites bem definidos através de mobiliário;
- Ponto, onde podemos observar registos, documentos importantes, informações, entre outros.

A variável delimitação diz respeito ao nível de abertura ou fechamento dos diferentes cenários de atividade. Esta divide-se em três categorias: sem delimitação, delimitação fraca e delimitação forte.

Relativamente ao dinamismo/estatismo, este está relacionado com a transformação da organização da sala de atividades.

Esta sala define-se por uma sala com delimitação fraca/débil, ou seja, os espaços estão delimitados por mobiliário de fácil mobilidade, desta forma e, segundo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) isto irá permitir que o educador vá modificando a sua organização, “de acordo com as necessidades e evolução do grupo (...) para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças” (p.26). Forneiro (2008) afirma também que a sala de atividades tem sempre algo que faz parte da personalidade de cada educadora, tal como quando vamos a casa de alguém, esta está mobilada consoante a personalidade e gosto de cada um. De salientar que a educadora deve adaptar, sempre, a sala de atividades às necessidades do grupo.

Como referem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) “Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p.26).

Segundo Forneiro (2008), a dimensão funcional refere qual a utilidade que o espaço tem e em que condições é utilizado. Esta dimensão tem três variáveis, o tipo de atividades realizadas em cada zona, o tipo de zonas existentes e a versatilidade dessas zonas.

Para esta mesma autora (2008), a dimensão temporal, diz respeito a como e quando usar o espaço, subdividindo-a em três momentos diferentes: momento de atividade livre, momentos de atividade planificada ou dirigida pela educadora e, por momentos de gestão de serviço e rotinas. Em relação à dimensão relacional, a autora considera que se caracteriza por quem usa o espaço e em que condições, categorizando os acessos aos espaços e zonas de

atividades. Os acessos aos espaços podem ser de livre acesso ou restrito, sem controlo de um adulto, por ordem de um adulto, com acesso condicionado ao cumprimento de regras e de acesso por meio de rotinas.

### **3.3.2. Organização Temporal e relacional**

Nesta sala, como em todas as outras, existem rotinas, completando assim a dimensão temporal. Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) horários e rotinas são promotores de sentimentos de segurança, continuidade e controlo nas crianças. Esta segurança proporciona às crianças autonomia.

As crianças começam o dia pelo acolhimento, que é realizado na sala A, por volta das 9.00h dirigem-se para a sua sala, sentando-se na área do tapete e falando sobre diversos assuntos do seu interesse, por forma a esperarem pelos restantes colegas. Após o responsável do dia marcar a presença, dá-se início à marcação da data, das presenças das restantes crianças e, do tempo.

Por volta das 10.00h, dirigem-se para as mesas, onde lhes é dado o reforço alimentar da manhã, que consiste numa peça de fruta e numa bolacha Maria, por aconselhamento de uma nutricionista que foi à Instituição.

Pelas 10.30h (exceto quando as crianças têm atividades extracurriculares), realizam atividades dirigidas e/ou vão brincar para as áreas. Por volta das 12.00h, o responsável do dia, realiza a chamada para que todas as crianças vão fazer a sua higiene, esperando na sala para que se possam dirigir todos para o refeitório. Por volta das 12.30h, as crianças vão almoçar e após o término, dirigem-se para a respetiva sala de atividades onde realizam brincadeiras livres ou, se o tempo o permitir, vão para o recreio.

Às 16.00h, as crianças tornam a ir para o refeitório para lanchar e, por volta das 16.30h dirigem-se, de novo, para a sala. Este tempo, maioritariamente é destinado a atividades livres. Todos os dias a educadora realiza atividades orientadas, todavia, nos outros momentos designados livres, permite que as crianças explorem livremente o espaço.

Todas as crianças, à segunda-feira e à quarta-feira, realizam sessões de atividade físico-motora, que duram 30 minutos cada, sendo que, primeiramente é realizada pelo grupo dos

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

cinco anos e, posteriormente, pelo grupo dos quatro anos. À sexta-feira, têm como atividade extracurricular “Hip Hop”, sendo que apenas uma das crianças da sala D, não a realiza.

*Quadro 1- Rotina semanal da Sala D*

<b>Horas</b>	<b>De ____ a ____ de 20__</b>
<b>09h00</b>	Marcação das presenças/Marcação do Tempo
<b>10.00h</b>	Reforço alimentar (Fruta e Bolacha)
<b>10.30h</b>	
<b>12.00h</b>	Higiene/Almoço/Higiene
<b>13.30h</b>	Brincadeira livre na sala e/ou no jardim ou continuação de atividades iniciadas
<b>15.45</b>	Higiene/Lanche/Higiene
<b>16.30h</b>	Continuação de atividades iniciadas ou exploração das áreas
<b>17.00h</b>	Brincadeira livre na sala ou no jardim
<p><u>Atividade de Educação Física:</u> segundas-feiras das 14.30h às 15.15h (1º grupo) e das 15.15h às 16.00h (2º grupo); quartas-feiras das 10.45h às 11.15h (1º grupo) e das 11.15h às 11.45h (2º grupo).</p>	
<p><u>Hip-Hop:</u> sexta-feira das 14.30h às 15.15h (1º grupo) e das 15.15h às 16.00h (2º grupo).</p>	

Em relação à dimensão relacional, esta diz respeito às relações que se estabelecem, ou seja, é importante que se mantenha uma boa relação entre todos os intervenientes, criança, adulto e comunidade. Segundo Silva et al., esta dimensão “constitui a base do processo educativo”.

Nesta sala, existem algumas crianças que ainda revelam dificuldades em respeitar os colegas e em cooperarem uns com os outros. Consequentemente, geram-se conflitos considerados naturais nesta fase de desenvolvimento, sendo por isso importante a criação de estratégias que ajudem as crianças a chegar à compreensão do que podem ou não fazer, de como podem tentar superar as dificuldades que vão surgindo. O educador desempenha aqui o papel de mediador e de incentivador à participação na construção do seu próprio conhecimento. Este é um trabalho que tem de ser realizado diariamente.

Esta sala tem como pessoal docente uma educadora e, como pessoal não docente, uma assistente operacional.

## **4. Metodologia da Investigação**

### **4.1. Identificação da problemática e questão de investigação**

Este trabalho surgiu a partir de um problema real e presente na vida de muitas crianças, a alimentação. No decorrer da prática, mais especificamente no decorrer da observação, fui tomando consciência que no grupo de crianças da sala onde me encontrava a estagiar, existiam muitos problemas na hora das refeições, pois as crianças ficavam ansiosas, tristes e viam a hora da refeição como um castigo e motivo de tristeza. Também para mim, a hora de almoço revelava-se um pouco frustrante, pois sentia-me impotente em relação a algumas crianças, que puxavam o vómito, demoravam imenso tempo a comer a sopa, separando as couves e tudo o que não estava passado, eram muito resistentes em relação a alguns alimentos e, conseqüentemente, choravam por não quererem comer. Segundo Gouvêa (1999) a alimentação é uma questão polémica, pois esta caracteriza-se, para muitas crianças e professores, por momentos de stress, na tentativa de proporcionar à criança uma alimentação variada, rica em proteínas, etc., sendo que muitos adultos acabam por obrigar a criança a comer, mesmo que não goste ou não esteja com vontade. Outra das razões que me levaram a implementar este projeto, foi o facto de ser notória a ausência de conhecimento ou conhecimento deturpado sobre o respetivo tema da alimentação, em que as crianças não conseguiam identificar alimentos comuns ingeridos diariamente durante as refeições e, até distinguir alimentos, quando visualizados na sua forma original não confeccionada, como por exemplo uma batata numa cebola. Também durante o acolhimento e em conversas no tapete, várias crianças referiram comer alimentos em casa, considerados menos saudáveis, como bolachas, chocolates, entre outros. Após conversar com a educadora, considerámos uma mais valia abordar este tema, por forma a tentar atenuar estes mesmos problemas. Desta forma, considerei pertinente definir a seguinte questão investigativa:

- Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade de pré-escolar?

Pretendo dar resposta à questão de investigação previamente mencionada, tendo como base os objetivos seguintes:

- Identificar os conhecimentos das crianças sobre a alimentação, antes e depois da intervenção;

- Conhecer fatores que podem influenciar as escolhas e os comportamentos das crianças face a alimentação;
- Analisar se pelo contacto com os alimentos as crianças modificam as suas escolhas alimentares.

## **4.2. Participantes**

O presente estudo decorreu numa Instituição situada no Cacém, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Deste grupo de participantes faziam parte 10 crianças do género feminino e 13 crianças do género masculino. Foi também participante deste estudo, a educadora cooperante, que esteve presente em toda a implementação do projeto.

Com o intuito de obter um maior grau de profundidade dos dados recolhidos e, tendo em conta que era necessária uma observação rigorosa e detalhada dos sujeitos, reduzi o número de participantes para uma amostra de apenas três crianças. Os critérios de seleção da amostra basearam-se primeiramente na idade e na forma como comunicavam, todas as crianças tinham cinco anos e uma elevada capacidade de comunicação verbal.

Outro critério foi o facto destas crianças apresentarem dificuldades ao nível do conhecimento dos alimentos. A escolha da primeira criança, Alexandra, prendeu-se também, com o facto desta, no momento das refeições, demorar cerca de uma hora a terminá-la, sendo a criança que mais tempo passava no refeitório. A escolha da segunda criança, Daniel, incidiu-se na falta de vontade e pouca demonstração de prazer a comer. Era muito criterioso em relação aos alimentos que queria comer e, sobre os que não conhecia, referia imediatamente não gostar e não querer comer, demorando cerca de 25 minutos a terminar a sua refeição. Por último, a escolha da terceira criança, Rafael, baseou-se na rejeição de produtos hortícolas durante a refeição. No entanto era das primeiras crianças a terminar a sua refeição, demorando cerca de 10 minutos.

De salientar que todas as crianças da sala, participaram nas atividades planeadas.

### **4.3. Desenho da investigação**

O presente estudo baseia-se na investigação sobre a própria prática, seguindo uma abordagem de cariz qualitativo, ou seja, acontece em ambientes naturais, são utilizados diversos métodos de recolha de dados, o investigador tem uma participação ativa no estudo e as questões de investigação emergem do processo de investigação, podendo ser redefinidas ou alteradas durante todo o processo (Bogdan e Biklen, 1994). Esta é de índole descritiva e interpretativa, o que significa que o investigador realiza uma interpretação dos dados, analisando-os e descrevendo-os, ao mesmo tempo que participa na sua investigação.

Ponte (2002) afirma que a investigação é bastante importante na vida de um educador/professor, pois contribui para a aprendizagem sobre a escola, sobre os alunos e sobre si próprio, no papel de profissional. Através da investigação, o educador aprofunda conhecimentos de maneira a solucionar questões que surgem ao longo da sua prática. É considerada uma mais-valia, principalmente no trabalho dos professores, pois esta é uma prática reflexiva, onde estes se podem interrogar e rever as suas ações.

Segundo Beillerot (2001, citado por Ponte, 2002), para que se realize uma investigação é necessário que se produzam conhecimentos novos, pois se não trouxer nada de novo, não é propriamente uma investigação; deve ter uma metodologia rigorosa, assumindo minimamente uma natureza metódica e sistemática; e, por último deve ser pública, ou seja, tem de ser comunicada com o intuito de ser apreciada e avaliada. Seguindo esta linha de pensamento, Ponte (2002) afirma que a investigação tem como principais momentos a formulação do problema ou das questões do estudo, a recolha de elementos que permitam responder a esse mesmo problema ou questões, a interpretação da informação recolhida e, a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Em suma, segundo Ponte (2002) “o professor que investiga pode tomar como ponto de partida, problemas relacionados com o aluno e a aprendizagem, mas também com as suas aulas, a escola ou o currículo” (p.11).

#### 4.4. Etapas da investigação

Ao longo da investigação decorreram cinco etapas que serão apresentadas no esquema seguinte:

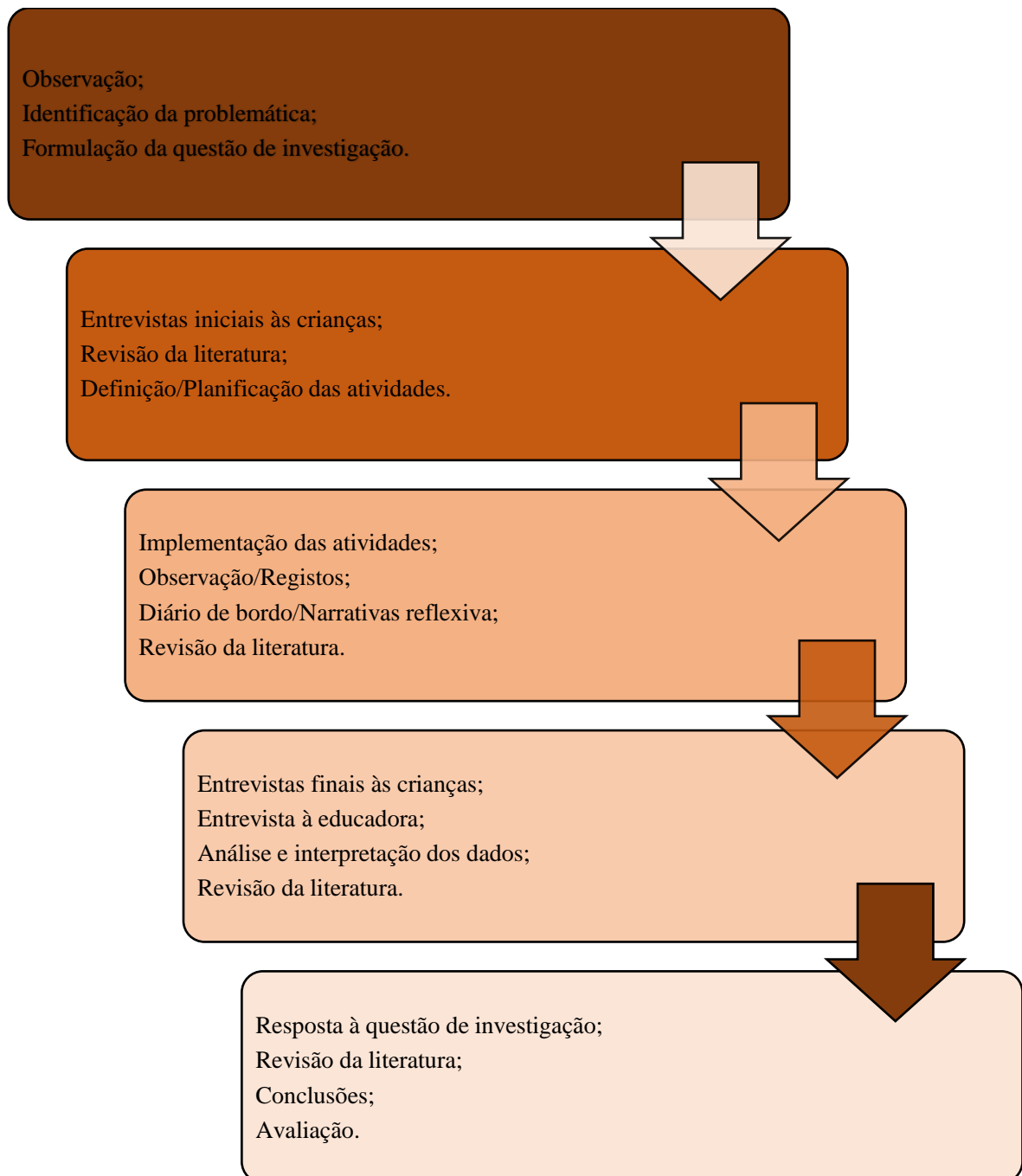


Figura 10- Etapas da investigação

## **4.5. Recolha de dados**

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação, recolhi dados que se sustentaram em:

- a) Observação participante;
- b) Entrevista realizada à educadora e às crianças;
- c) Registos fotográficos;
- d) Diário de bordo/Narrativas reflexivas;
- e) Escala de avaliação do envolvimento da criança, segundo Laevers (1994), no entanto, segui apenas os indicadores de envolvimento, anotando as observações realizadas no diário de bordo

### **a) Observação Participante**

Este método de recolha de dados, foi o que mais predominou neste estudo, uma vez que o investigador se envolve diretamente em todo o procedimento, ao integrar-se no meio e ao colocar-se no papel do outro, o que irá permitir a vivência dos mesmos problemas e das mesmas situações que os restantes intervenientes, o que permitiu identificar a problemática e conseqüentemente a questão de investigação. Neste sentido, Sousa (2005) considera que a “observação participante consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

### **b) Entrevista**

A entrevista é uma técnica de recolha de dados bastante utilizada nas investigações de natureza qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Durante a entrevista, o entrevistador tem a oportunidade de observar o entrevistado, tornando possível uma observação mais detalhada do comportamento não verbal dos mesmos. Este

deve ser registado logo após o término da entrevista, para “posterior análise e comparação com o discurso dos entrevistados” (Azevedo, 2011, p.42)

Neste estudo, realizei entrevistas às crianças em dois momentos, numa fase inicial e numa fase final, ou seja, antes e após a intervenção, ambas com as mesmas questões, exceto uma que surge apenas na última entrevista. O guião da respetiva entrevista encontra-se no Apêndice A. Por fim, realizei uma entrevista à educadora cooperante, sendo que neste caso, foi realizada apenas uma entrevista, estando o guião da mesma no Apêndice B.

As entrevistas realizadas às crianças, tinham como objetivo principal verificar a evolução dos seus conhecimentos e comportamentos perante os alimentos. Por outro lado, a entrevista à educadora, foi realizada com o intuito de perceber se na sua opinião, cumpri todos os objetivos estipulados e, avaliar todo o trabalho realizado com as crianças, bem como a evolução nos conhecimentos e comportamentos das mesmas.

As entrevistas realizadas neste estudo foram semiestruturadas, o que significa que, apesar de existir um guião, esta pode ser flexível, permitindo acesso a uma grande quantidade de informação. Após a realização das entrevistas, procedi à sua análise, tendo emergido diversas categorias a partir da mesma.

### **c) Registos fotográficos**

Os registos fotográficos foram realizados durante todas as atividades, por forma a auxiliá-me nas reflexões Bogdan e Biklen (1994) consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p.183), os autores supracitados (1994) afirmam que as fotografias contêm informações visuais, que podem ser analisadas sempre que o investigador achar necessário. Estas são muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade. Os registos fotográficos foram realizados por mim e pela educadora cooperante, com a autorização dos encarregados de educação das crianças.

### **d) Diário de bordo/ Narrativas reflexivas**

Ao longo deste estudo fui utilizando o diário de bordo, onde registava os principais momentos do dia, conversas com e entre as crianças e reflexões sobre a prática.

Na visão de Máximo-Esteves (2008)

o diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registrar as notas de campo provenientes da observação (...) serve para anotar as ideias que vão emergindo das leituras cruzadas (...) e das primeiras observações efectuadas sobre o seu próprio contexto de trabalho (p.85).

As notas de campo e as narrativas reflexivas foram recolhidas e realizadas durante a fase de observação e implementação do projeto, revelando uma grande utilidade na fase de recolha e análise dos dados. As notas de campo incluem registos de atitudes e comportamentos das crianças observadas, registo das interações que estabelecem entre si e das ações que considere mais pertinentes, bem como do decorrer de cada atividade. As narrativas reflexivas foram realizadas após a fase de observação e após a fase de implementação, mais precisamente após a realização de cada atividade, onde pude refletir acerca dos registos realizados. Moreira (2011), afirma que o educador deve refletir e escrever criticamente sobre a sua prática.

#### e) Escala de Avaliação do Envolvimento da Criança

Para a recolha de dados, recorri à escala de avaliação do envolvimento da criança, segundo Laevers (1994) usando os indicadores de envolvimento como referência, não seguindo os procedimentos de avaliação definidos, por forma a perceber o envolvimento das crianças selecionadas para o grupo de amostra. As observações realizadas foram registadas no diário de bordo.

Quanto mais as crianças se envolvem numa atividade, mais características, ou sinais de envolvimento apresentam, sendo eles:

- **Concentração** – A atenção da criança é dirigida para a atividade, sem apresentar sinais de distração;
- **Energia** – A criança empenha-se na atividade, demonstrando estar muito interessada e estimulada.
- **Complexidade e Criatividade** – A criança dá o seu melhor, encontrando-se no limite das suas capacidades. Realiza ações, de livre vontade, que contribuem para o seu desenvolvimento criativo, bem como para se dedicar a comportamentos mais complexos, que vão para além da sua rotina;

- **Expressão facial e Postura** – Tanto a postura como a expressão facial são sinais não verbais que revelam muito acerca da criança observada.
- **Persistência** – Tem que ver com a duração da concentração da criança na atividade que está a ser realizada. A criança não abandona facilmente o que está a fazer.
- **Precisão** – A criança tem cuidado e está atenta aos pormenores do seu trabalho.
- **Tempo de reação** – A criança demonstra uma grande motivação e entusiasmo para realizar a atividade, correndo para a mesma e reagindo com rapidez aos estímulos.
- **Linguagem** – A criança realiza comentários positivos acerca de uma atividade.
- **Satisfação** – A criança demonstra satisfação pelos resultados que alcançou.

#### **4.6. Triangulação de dados**

A triangulação de dados numa investigação qualitativa, é considerada uma estratégia para melhorar a fiabilidade da respetiva investigação. Esta consiste em combinar diferentes pontos de vista, métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa, para que no final se obtenha um resultado mais fidedigno da realidade em que estivermos presentes. Quanto maior for a diversidade dos métodos, maior a confiança nos resultados (Santos, 1999, 2002, citado por Miranda, 2009). Desta forma e, para garantir qualidade à investigação, realizei uma triangulação de dados a partir das observações realizadas, das entrevistas e do diário de bordo.

## **5. Plano de ação**

### **5.1. Apresentação e justificação do plano de ação**

Este plano de ação insere-se no tema da alimentação e surgiu após a fase de observação, em que verifiquei que as crianças do grupo da sala onde me encontrava a estagiar, tinham bastantes lacunas no que respeitava ao conhecimento dos alimentos, bem como o facto de serem muito criteriosos em relação à ingestão dos mesmos, o que tornava o momento da refeição bastante difícil, tanto para os adultos responsáveis de sala, como para as crianças.

Assim, este plano de ação tem como objetivos:

- Promover diálogo e discussão sobre o tema;
- Pedir sugestões/colaborações;
- Sensibilizar as crianças e os pais para a importância de uma alimentação equilibrada;
- Criar atitudes positivas face à alimentação saudável.

No desenvolver deste projeto foram contemplados um conjunto de estratégias que, na minha opinião, contribuem para promover conhecimento sobre os alimentos e desenvolver melhores hábitos alimentares nas crianças, tais como o contacto direto com os alimentos, manuseando e confeccionando os mesmos, tendo em atenção a escolha de alimentos saudáveis, mas ao mesmo tempo coloridos, por forma a serem mais apelativos; atividades com alimentos, como jogos onde as crianças puderam explorar, tocar, cheirar, provar, desenvolvendo assim os cinco sentidos; o contacto com outros contextos para além do jardim de infância, interagindo com profissões que permitiram abordar, em várias vertentes, o respetivo tema; incentivar as crianças no momento das refeições, dizendo que estão a comer muito bem ou até incentivá-las a comer dizendo para comerem para ficarem grandes, como eu. Por vezes recorria a canções que as mesmas conheciam, como por exemplo: “Come a sopa vá lá, come a sopa vá lá, faz-te bem e ajuda-te a crescer. Come a sopa vá lá, com um garfo não dá, tem que ser com uma colher”.

## 5.2. Planificação em teia

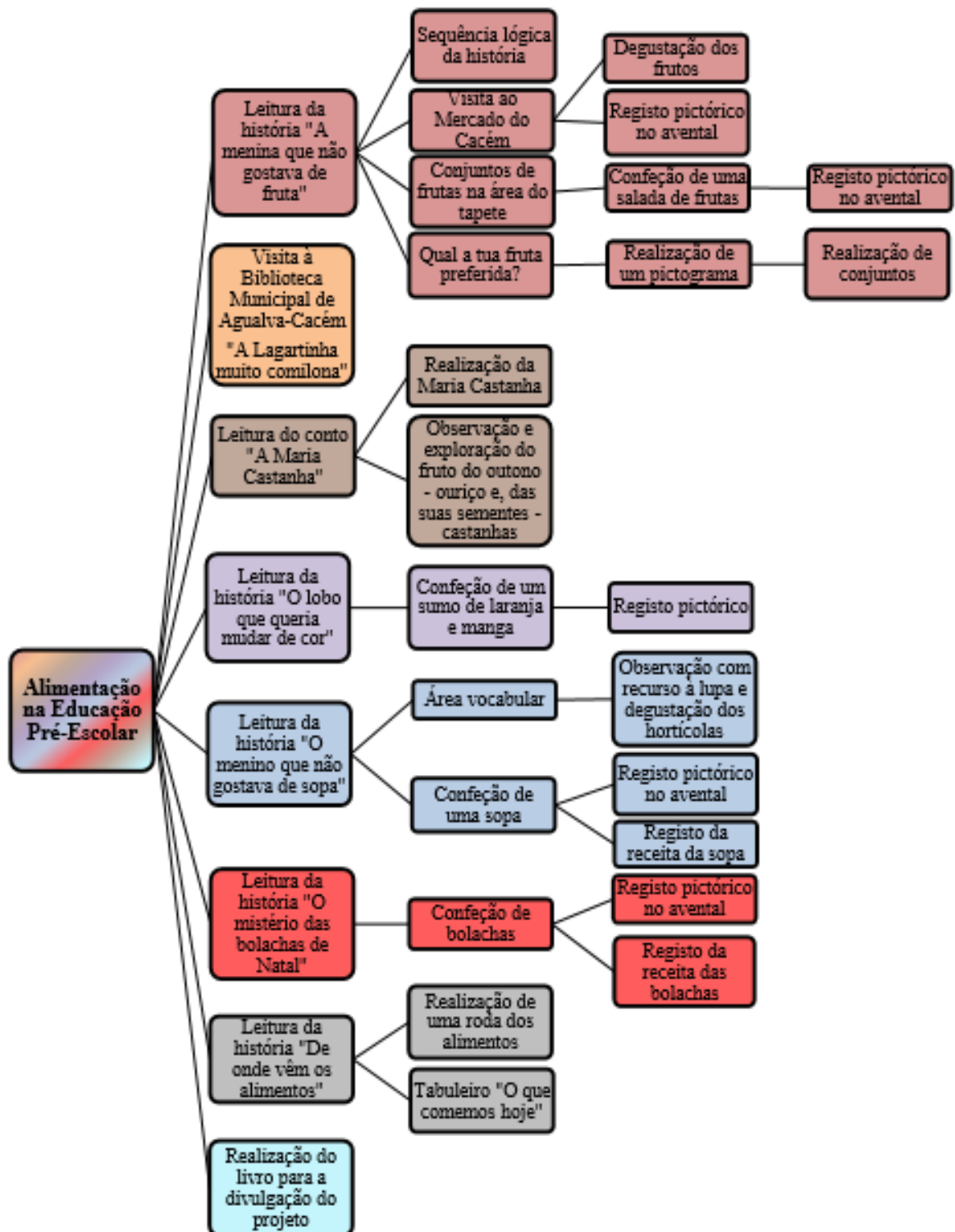


Figura 11- Planificação em teia

### 5.3. Implementação do plano de ação

Durante a prática pedagógica em contexto de jardim de infância, implementei um projeto sobre a alimentação saudável. Seguidamente apresento as atividades que, na minha opinião, foram as mais significativas para as crianças e me permitiram retirar dados por forma a responder de uma maneira mais clara à questão de investigação.

#### 5.3.1. Atividade 1 – Visita ao Mercado do Cacém, degustação dos frutos, entrega do avental e registo

A visita ao Mercado do Cacém (Figura 12), foi bastante produtiva e interessante, tanto para as crianças, como para mim. Tal como referem Silva et al., “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p.85). O objetivo desta atividade era dar a conhecer às crianças o meio envolvente e proporcionar o contacto com o mesmo, ou seja, com tudo o que dele faz parte, alimentos, comerciantes (Figura 13), entre outros. Quis também dar a conhecer os diferentes frutos, mais propriamente os frutos do outono, ao mesmo tempo que queria perceber se as crianças os reconheciam ou conseguiam identificá-los. Muitas crianças, numa conversa anterior, onde expliquei, em conjunto com a educadora onde iríamos, afirmaram nunca ter ido ao mercado, sendo que algumas não sabiam que tipo de alimentos se vendiam no mesmo. Esta visita foi realizada a pé, pois o Mercado era bastante perto. A acompanhar as crianças encontrava-se a Educadora, duas assistentes operacionais e eu, estagiária. No caminho explorámos diferentes árvores, incluindo uma romãzeira, passámos também por um Mini Preço, onde foi possível observar diferentes placares de frutas e hortícolas, o que chamou logo a atenção das crianças. Ao chegarmos, a excitação tomou conta das crianças, devido às cores e aos cheiros que se faziam sentir. Começámos por observar diversas bancas, tal como a do peixe, onde as crianças identificaram alguns, principalmente o salmão, devido à sua cor característica. Os comerciantes ficaram encantados com a presença das crianças, mas ao



Figura 12- Chegada ao Mercado do Cacém



Figura 13- Crianças a interagirem com um comerciante

mesmo tempo espantados, pois muitas não conseguiam identificar alguns alimentos, como por exemplo os alhos, que disseram que eram ervilhas. Estes, deram a oportunidade às crianças de cheirarem e tocarem nos alimentos, como o pepino, romã, marmelos, batatas, entre outros (Figura 14). Uma das comerciantes, ofereceu um ouriço das castanhas para posteriormente podermos realizar uma pequena exploração com as crianças. Comprámos também alguns frutos de outono, como marmelos, romãs, diospiros, pinhões, amêndoas e nozes.



*Figura 14- Crianças a cheirarem os frutos*

O entusiasmo das crianças foi notório, quando comprámos os frutos com o nosso dinheiro, pois no seu quotidiano “observam os seus pais e outras pessoas a lidar com dinheiro, a utilizar os números em vários contextos domésticos, e eventualmente, a fazer contas” (Oliveira, 2003, p.114).

À vinda cantámos a música “Foi na loja do Mestre André”, mas alterei a letra para “Foi no mercado do Cacém que comprei umas romãs, tiroliliro umas romãs, ai olé ai olé foi no mercado do Cacém” e íamos adicionando à canção todos os frutos comprados no mercado. A canção foi iniciada e orientada por mim e a educadora gostou bastante, tendo dito que tínhamos de investir na mesma.

A visita de estudo é uma estratégia que favorece a aquisição de conhecimentos e que estimula as crianças, tornando-se motivadora não só pelo facto de saírem de um espaço rotineiro, a que estão habituadas a estar quase todos os dias da semana, o espaço escolar, bem como pela curiosidade e vontade que estas sentem quando participam ativamente. De acordo com Carvalho (1995) “a componente lúdica que envolve, bem como a relação professor-alunos que propicia, leva a que estes se empenhem na sua realização.” (p.173), o mesmo autor diz ainda que a visita de estudo permite criar condições para o desenvolvimento do trabalho em grupo, tal como a comunicabilidade. Ainda Hodson (1992, citado por Almeida, 1998) diz que “qualquer estratégia de aprendizagem que exija num aluno uma atitude activa em vez de passiva, levando a aprender melhor com a experiência direta, pode ser designada por actividade prática” (p. 43).

De volta à Instituição, as crianças realizaram a sua higiene e sentaram-se no tapete, onde conversámos um pouco sobre tudo o que viram e o que mais gostaram. Colocaram-se os frutos no meio do tapete (Figura 15) para poderem explorar os seus cheiros, cores, texturas e para que pudessem identificá-los.



Figura 15- Frutos no meio do tapete

Conforme alude Garcia (2005, citado por Bellinaso et al., 2012) “As preferências alimentares são estabelecidas desde a infância pelas sensações que são apresentadas e vivenciadas pela criança, através do tato, sabor e odor especialmente” (p.202). Vitolo (2003, citado por Bellinaso et al., 2012) corrobora ao dizer que os “hábitos são aprendidos a partir da experiência e da observação” (p.202).

À medida que a atividade decorria, as crianças iam comparando com o que também tinham em casa, ou até na horta dos avós. Chegou assim a hora mais esperada, a de experimentar tudo aquilo que comprámos. Esta atividade foi também muito rica para mim, pois nunca tinha experimentado marmelos nem diospiros e, este último, adorei. Vai com certeza estar muitas vezes presente nas minhas refeições. Ao experimentarem os diferentes frutos, as reações foram muito diferentes. Algumas crianças não se atreveram a experimentar, por mais que as tentássemos convencer, as mesmas não queriam. Segundo Pliner e Pelchat citado por



Figura 16- Crianças a degustarem um fruto

Falciglia, Pabst, Couch e Goody (2004, citado por Viveiros, 2012) “o medo de provar e não gostar de novos alimentos contribui para a rejeição destes” (p.7). Outras, apreciavam cada pedaço de fruta que colocavam na boca (Figura 16) e, houve também crianças que experimentaram e não gostaram, mas isso não as impediu de experimentar as restantes frutas.

Criança E. – Acho que as amêndoas sabem a cereais.  
Criança D. – Os piões (pinhões) são escorregadios.  
Criança M. – Não são piões, piões são umas coisas que rodam, são pinhões!  
Criança DT. – São molinhos.  
Criança MI. – A romã é vermelha.  
Criança MA. – O vermelho é a parte que se come. As bolinhas.  
Criança D. – Tem sumo e caroços.  
Estagiária – Já repararam no diospiro por dentro? Com o que se parece?  
Criança L. – Parece uma flor.  
Criança B. - Parece uma estrela.  
Criança LA. – Parece um sol lá dentro.

*Extraído do diário de bordo de 4 de novembro de 2016*

Em relação ao marmelo, as crianças puderam experimentá-lo “cru” e cozido. Quando comido “cru” tem um sabor muito ácido, mas as crianças adoraram e pediram para repetir. Durante a tarde e, após a cozedura do marmelo, pudemos explicar às crianças que existem frutos que se podem comer crus e cozidos, por exemplo a pera, a maçã e o marmelo, como puderam observar e experimentar. O marmelo cozido teve mais aderência por parte das crianças, porque continha um molho que era bastante doce, tendo o mesmo sido servido numa tijela (Figura 17).



*Figura 17- Marmelo cozido*

Seguidamente, sentei-me com as crianças na área do tapete e questionei as mesmas acerca de uma caixa que estava situada à minha frente.

Estagiária – O que acham que tenho aqui dentro desta caixa?  
Crianças – Frutos. Ouriços. Comida.  
Estagiária – Vou dar uma pista. É uma coisa para podermos cozinhar.  
Criança I. – Uma colher de pau.  
Estagiária – Podia ser sim, mas isto serve para vestirmos.  
Criança D. – Já sei, é uma coisa para não sujar.  
Criança A. – É um avental.

*Extraído do diário de bordo de 4 de novembro de 2016*

Expliquei que cada criança tinha um avental, que seria usado para quando realizássemos algumas atividades de cozinha, visto que o que estou a trabalhar com as mesmas é a alimentação. Esclareci também que o avental iria ser decorado à medida que realizassem algumas atividades, tal como a ida ao mercado. A atividade da decoração dos aventais, foi realizada com duas crianças de cada vez, pois era necessário que as crianças tivessem em conta o espaço em que iriam desenhar no avental e, para algumas era necessário um acompanhamento permanente, outra das razões foi o facto de querer trabalhar um pouco mais sobre as características dos frutos que se compraram no mercado. O objetivo era desenhar os mesmos num canto do avental. Algumas crianças colocaram o fruto ao seu lado para poder copiar (Figura 18 e 19). Durante a atividade algumas crianças diziam que não sabiam desenhar os frutos, pelo que tinha de incentivar e explicar que não precisa ficar perfeito, cada um desenha como sabe, o que interessa é as crianças no final saberem o que desenharam e conseguirem transmiti-lo aos colegas e aos adultos, desta forma, recorrendo ao incentivo e valorizando o seu esforço durante a atividade, elogiando o seu desempenho, estou a melhorar a sua autoestima e a maneira como a mesma se vê. Segundo Plummer (2012) “a autoestima é um fator essencial na construção e manutenção do bem-estar social, emocional e mental e que desempenha também um papel essencial no percurso académico” (p. 9). Foi muito gratificante, no final, poder ouvir as crianças a dizer que afinal tinham conseguido, demonstrando estarem muito orgulhosas.



Figura 18- Criança a desenhar uma romã



Figura 19- Criança a desenhar pinhões

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice G.

### **5.3.2. Atividade 2 – Realização de conjuntos na área do tapete e confeção de uma salada de frutas.**

Esta atividade teve início na área do acolhimento, ou seja, no tapete. Decidi fazê-la em grande grupo, pois, apesar de ser um grupo que não respeita muito as regras da sala, como

falar um de cada vez, considerei que se realizasse a atividade em forma de brincadeira, as crianças iriam demonstrar mais interesse, o que por sua vez as levaria a participar mais. Para Serrão (2009), a oportunidade de realizar diferentes experiências educativas, num contexto interativo, permite o desenvolvimento pessoal e social de cada criança. A atividade lúdica, sendo uma das experiências educativas mais significativas, deve ser presença assídua na educação pré-escolar.

Começaram por se sentar em forma de “U” e, no centro coloquei uma grande folha de papel cenário, caso contrário as frutas e os arcos não sobressairiam por cima do tapete, que tem



Figura 20- Início da atividade

muitas cores. Coloquei por cima quatro arcos afastados, um arco vermelho, outro laranja, outro verde e, por fim, um arco da cor amarela (Figura 20) Sentei-me no chão e questionei as crianças sobre o que estaria no saco, algumas diziam que não sabiam, outras diziam que era comida e, para lhes

dar mais uma pista referi que temos vindo a falar muito sobre o que estava no saco, disse ainda que tem muitas vitaminas e faz muito bem, ao que automaticamente responderam “Frutas”. De seguida expliquei que teriam de tirar uma fruta do saco e, sem ver, teriam de adivinhar que fruta era, podendo guiar-se pelo cheiro ou pelo tato (Figura 21). Estes sentidos permitem-nos experimentar diferentes sensações. Segundo Parker (1993, citado por Moreira & Costa, 2010), com o tato conseguimos sentir os objetos e compreender as sensações de calor e frio e, através do olfato, identificamos os cheiros ou odores presentes no ambiente. Muitas das crianças conseguiram fazer o que lhes foi proposto com facilidade, no entanto, outras que, ou não perceberam, ou simplesmente estavam tão curiosas que só queriam tirar a fruta do saco, neste caso, questionei apenas sobre que fruta tinham retirado.



Figura 21- Criança a retirar o fruto do saco

Posteriormente, teriam de colocar as frutas retiradas do saco, nos respetivos arcos, formando assim conjuntos segundo um critério, a cor (Figura 22).



Figura 22- Criança a colocar o fruto no respetivo conjunto

Para Piaget e Inhelder (1975, citado por Barros e Palhares, 1997) é importante fornecer à criança materiais de características idênticas e distintas, encorajá-la a reuni-los em conjuntos e questioná-las sobre esses mesmos conjuntos.

Fiz questão de utilizar e expressar a ideia de conjuntos, sendo que por vezes, as crianças não se referiam, por exemplo, ao conjunto das cores amarelas, mas sim, ao conjunto das bananas (fruta mais presente no conjunto das cores amarelas), pelo que salientava que não era o conjunto das bananas, mas sim o conjunto da cor amarela, pois este também continha maçãs amarelas, logo não poderia ser chamado apenas conjunto das bananas.

Outra das dificuldades sentida pelas crianças, mas que foi previamente pensada por mim, foi a cor da pera. Esta era verde amarelada e, quando chegou a altura de uma criança colocar no conjunto da respetiva cor, referiu que a pera era amarela, pelo que questionei os colegas que me responderam que era verde. Pedi então à criança que fosse colocar no conjunto das cores amarelas e comparasse a cor da pera com as restantes frutas amarelas, tendo voltado a perguntar:

- “Ainda achas que é amarela?”

Criança D.D. – “não, é verde”.

E foi colocar a pera no conjunto das cores verdes.

À medida que a atividade ia decorrendo, ia questionando as crianças acerca dos frutos, se tínhamos comprado na visita ao Mercado do Cacém, se apareciam no livro “A menina que não gostava de fruta”, entre outras perguntas, por forma a que as crianças também se fossem

relembrando das atividades já realizadas acerca deste tema. Um dos objetivos desta atividade era trabalhar, principalmente a matemática e, penso que o consegui fazer da melhor forma a meu ver. Enquanto se formavam os conjuntos, as crianças iam trabalhando os termos “mais” ou “menos do que”, pedia-lhes que fizessem a contagem regularmente, para que não perdessem o raciocínio e, pude constatar que algumas crianças já utilizavam o número cinco como número de referência, pois ao pedir para contar, era quase imediata a resposta. Algumas questões que ia colocando às crianças, no âmbito da matemática:

- Quantos frutos temos no conjunto da cor amarela? E da cor verde?
- Qual é que tem mais?
- Qual é que tem menos?
- Quais têm o mesmo número de frutas?

Ao terminar esta fase da atividade, mostrei-me surpreendida.

Estagiária - E agora com tanta fruta, que é que podemos fazer?

Criança A. – Podemos comer.

Estagiária – Mas isto é muita fruta e depois imagina que muitas crianças querem maçãs verdes, só temos duas, não dá!

Criança T. – Já sei! Podemos cortar todas aos bocadinhos e dividir para todos comerem!

Estagiária – Então e como se chama quando temos muita fruta aos bocados e toda junta?

Criança E. – Salada de frutas.

Estagiária – E gostavam de fazer uma salada de frutas comigo?

Crianças – Sim! (com entusiasmo).

*Extraído do diário de bordo de 18 de novembro de 2016*

Para complementar e objetivar um maior conhecimento sobre as frutas, considerei que a realização de uma salada de frutas iria ser uma atividade muito bem-recebida e muito significativa para as crianças. Expliquei que éramos muitos e que para fazer a salada de frutas não poderia ser com todos ao mesmo tempo, pelo que perguntei a cada criança para que área queria ir e depois dirigi-me com três, para uma mesa perto da bancada com o lavatório, para que todo o processo se tornasse mais fácil, tanto para mim, como para as crianças. Estas crianças demonstraram-se bastante interessadas e ansiosas, inclusive, uma criança, que não tinha sido chamada por mim, juntou-se ao grupo e explicou-me que gostava de fazer a

atividade com o primeiro grupo, pelo que não dei muita importância e deixei-a ficar. Segundo Portugal e Laevers (2010) “as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação para passar a ação” (p.28). Primeiramente, pedi que fossem fazer a higiene, de seguida vestiram os aventais, pois estes são utilizados pelas crianças sempre que realizam alguma atividade de confeção de alimentos. As crianças tiveram a oportunidade de escolher a fruta que queriam cortar, pois além da fruta que trouxe para a realização dos conjuntos, trouxe ainda mais alguma, para o caso de ser necessário e para as crianças terem mais por onde escolher, não as limitando.



Figura 23- Crianças a descascarem os seus frutos

Realizaram a lavagem das frutas e posteriormente, em pratos de plástico e com facas de plástico cortaram a fruta aos pedaços. De salientar que a casca era retirada por mim, exceto quando fosse possível as crianças retirarem com a mão, como a banana e a tangerina (Figura 23).

Cortei em quartos as frutas como a maçã, diospiro e pera e, as crianças iam cortando em pedaços mais pequenos (Figura 24). Após cortarem as frutas, ou separarem os gomos da tangerina (Figura 25), procedia-se à contagem e, só depois depositavam a fruta, partida aos bocadinhos, na saladeira. Foi um processo demorado, mas que valeu a pena, só por ver a satisfação na cara das crianças e a vontade de estarem ali a “cozinhar”. Foi visível a alegria que as crianças demonstravam ao contactar com os alimentos.



Figura 24- Criança a cortar diospiro

No final, em roda e no tapete, mostrei o resultado, que era uma mistura cheia de frutas e, por sua vez, cheia de cores (Figura 26). As crianças puderam cheirar a salada de frutas e relembrar quais as frutas que utilizámos. Colocou-se também, no final, sumo de duas laranças, para que a salada de frutas ficasse com “molho” e, um pouco de sumo de limão, para que as frutas não oxidassem.



Figura 25- Criança a separar os gomos da tangerina

Após o almoço e, como sobremesa, comeu-se a salada de frutas (Figura 27). Este foi o único dia, desde que me encontro na Instituição, em que todas as crianças sem exceção, comeram a sopa e o segundo prato sem que fosse preciso insistir com as mesmas. Até as cozinheiras que têm vista para o refeitório ficaram surpreendidas. Penso que esta mudança de comportamento se deveu ao facto de as crianças estarem ansiosas para provar algo que foi realmente feito por elas.



Figura 26- Salada de frutas

Ao provarem a salada de frutas, pude observar diferentes reações por parte das crianças. Uma das crianças repetiu três vezes a salada de frutas e, no final de cada vez deliciava-se a beber o sumo que ficava no fundo da tigela (Figura 28), outras ao ver as restantes crianças a comer a salada de frutas, também quiseram experimentar, mas ainda assim punham de lado algumas das frutas. Tal como refere Sousa (2006), existe uma grande tendência para as crianças repetirem o comportamento dos adultos e de outras crianças, por isso é necessário o incentivo de uma alimentação saudável em grupo.



Figura 27- Criança a comer a salada de frutas



*Figura 28- Criança a beber o sumo da salada de frutas*

Nos dias seguintes várias crianças me pediram para repetir a atividade, inclusive duas que não estiveram presentes nesse dia, pois ouviram os colegas a falar sobre a mesma. Esta atividade correu muito bem, penso que gerou nas crianças um sentimento de liberdade, pois puderam ter contacto com os alimentos, explorando-os, cheirando-os e até experimentando-os à medida que os confeccionavam e, no fim puderam experimentar o produto final, a salada de frutas.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice H.

### **5.3.3. Atividade 3 – Leitura da história “O menino que não gostava de sopa” e levantamento vocabular**

Esta história, tal como a história “A menina que não gostava de fruta”, encontra-se no plano nacional de leitura e, foi a história que escolhi para abordar os legumes e os vegetais. Esta, foi muito bem-recebida por parte das crianças, talvez por se reverem um pouco no personagem da história, que de início não gostava de sopa, mas após os legumes e os vegetais falarem com ele e explicarem o bem que fazem, o menino passou a adorar sopa. De salientar que este livro, na minha opinião, contém uma grande riqueza lexical, desta forma, as crianças depararam-se com palavras que não fazem parte do seu vocabulário ativo, ou seja, que não utilizam diariamente, nas suas falas.

Neste seguimento, Duarte (2011) menciona que

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (i.e., o conjunto organizado de palavras que conhecemos e usamos)” (p. 9).

No final da leitura da história (Figura 29), as crianças conseguiram identificar alguns alimentos, no entanto, outros, como por exemplo as lentilhas, nenhuma das crianças soube identificar pois diziam nunca ter comido “aquela coisa” em casa. Em relação à cebola e ao nabo, também fizeram muita confusão. Tenho plena consciência de que algumas crianças não têm contacto



Figura 29- Leitura da história "O menino que não gostava de sopa"

nenhum com este tipo de alimentos na sua forma original, mas apenas quando já estão cozidos e triturados, pois as mesmas diziam nunca ter comido alguns. Questionei-as também, acerca de quais hortícolas gostariam de experimentar, desta forma, poderei pensar numa atividade que promova a degustação destes mesmos alimentos. Expliquei que existem alimentos que parecem legumes, mas não o são, como o tomate e a abóbora. Estes são frutos hortícolas e, por isso, de agora em diante chamaríamos hortícolas, pois estes englobam tanto os legumes como os frutos hortícolas.

Para promover o desenvolvimento lexical, Silva e Sá (2004, citado por Magalhães, 2015) defendem a adoção de estratégias, que impliquem o reencontro frequente com os vocábulos anteriormente ensinados e que trabalhem intensivamente estas mesmas palavras, pois a exploração de uma palavra nova uma única vez não garante que esta passe a fazer parte do léxico ativo da criança. Em concordância com o acima referido, a fase seguinte da atividade consistia na escrita de algumas das palavras presentes no livro lido anteriormente. Estas palavras faziam parte da área vocabular da palavra sopa.

Primeiramente, realizei o trabalho com as crianças dos cinco anos e pedi-lhes para procurar um dos alimentos, nas imagens reais que previamente tinha impresso, por forma a perceber se os reconheciam (Figura 30). Esta fase da atividade foi mais fácil, pois as imagens reais eram muito mais perceptíveis que as imagens do livro, que eram cartonadas. Após identificarem o



*Figura 30- Criança orgulhosa por ter identificado o alimento*

respetivo alimento teriam de copiar o seu nome para uma folha A3, com as linhas previamente definidas, para que as crianças tivessem uma linha orientadora por onde se guiar (Figura 31). Todas as crianças dos cinco anos, adoram escrever, não mostrando resistência nenhuma quando lhes é pedido para escrever algo, muito pelo contrário, oferecem-se para fazê-lo na maioria das vezes. Um estudo realizado por Fernandes (2003, citado por Horta, 2008, p.10) permitiu verificar que “a promoção da descoberta/aprendizagem da leitura e escrita no jardim-de-infância só faz sentido se for funcional, interessante, lúdica e desafiadora” e, tendo em conta o respetivo grupo dos cinco anos, penso que a educadora tem feito um ótimo trabalho, porque realmente, é um prazer ver como aquele grupo se empenha e se mostra envolvido neste tipo de atividades.

As crianças dos cinco anos demonstravam já reconhecer algumas letras, pois à medida que iam escrevendo iam comparando às letras existentes no seu nome, ou no nome dos pais.



*Figura 31- Criança a escrever*

Após a escrita de todos os alimentos, prosseguiu-se para o desenho dos respectivos alimentos, estes foram elaborados pelas crianças dos quatro anos. Primeiramente, as crianças tinham de tentar identificar os alimentos pelas imagens reais. Após esta fase, cada uma iria recortar um dos alimentos e colá-lo à frente do respetivo nome, nesta fase auxiliei as crianças. Posteriormente, num post-it, desenharam o mesmo (Figura 32). A isto designa-se ficheiros de imagens, que segundo Mata (2008), cada imagem aparece associada à respetiva designação. Assim, quando as crianças quiserem escrever alguma palavra ou saber como se escreve, poderão ir ao ficheiro e copiá-la, não precisando da ajuda do adulto, pois a imagem correspondente, permite que as crianças percebam o que lá está escrito, por esta mesma razão, no meu ponto de vista as ilustrações como substituto ou auxílio da escrita, não devem ser descuidadas.



*Figura 32- Criança a desenhar o alimento*

De salientar que esta atividade foi realizada a pares, pois na minha opinião, manter o grupo todo numa mesa, não iria ser benéfico nem para mim nem para as crianças, sendo que uma atividade destas demora tempo e, estar a pedir que as crianças se mantenham calmas o tempo todo não me parece correto. Nesta atividade era precisa concentração e empenho, o que em grande grupo se tornaria difícil.

No final, reuni-me com as crianças no tapete e fui perguntando quem escreveu uma e outra palavra, quem desenhou e o que desenhou, por forma a que as outras crianças também o soubessem. Era possível também, no levantamento vocabular (Figura 33), observar os desenhos realizados pelas crianças e se levantássemos o post-it, que estava apenas colado no topo, as crianças conseguiriam ver a imagem real, o que permitia associar a mesma à palavra, permitindo que as crianças reconhecessem a sua escrita. Foi interessante ver que as crianças conseguiram identificar o alimento que escreveram ou desenharam, apenas a “beterraba” é que foi um pouco mais difícil, pois era um nome que a maior parte dizia nunca ter ouvido.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice I.



Figura 33- Levantamento vocabular

#### 5.3.4. Atividade 4 – Observação dos hortícolas com recurso à lupa

Esta atividade teve início no tapete, numa conversa em grande grupo. Comecei por questionar as crianças sobre os alimentos que se encontravam na história lida no dia anterior “O menino que não gostava de sopa”, posteriormente fui mostrando os hortícolas, que trouxera num saco, de forma a verificar se as crianças os conseguiam identificar (Figura 34). Em relação à abóbora, as crianças não tiveram dúvidas. Mostrei também um nabo e, de seguida outro, mas com rama. Questionei-as sobre que alimento pensavam ser.



Figura 34- Conversa com as crianças

Criança J. – Um alho.

Criança M. – Uma batata.

Estagiária – Uma batata? Acham que isto se parece com uma batata ou com um alho? De que cor é a batata?

Crianças – Mais ou menos. Amarela!

Estagiária – Isto é um nabo. E este aqui? (Nabo com rama) O que acham que é?

Criança M. – Couve.

Criança J. – Beterrada (Beterraba)

Estagiária – Vejam bem!

Criança J. – Um alho.

Estagiária – É igual ao que vos mostrei antes.

Crianças – Um nabo.

Estagiária – Muito bem, só que este é um pouco diferente do outro. Este tem rama, o outro não, porque foi arrancada. Sabiam que o nabo era assim? Com uma rama muito grande?

Crianças – Não!

*Extraído do diário de bordo de 25 de novembro de 2016*

Seguidamente mostrei uma beterraba e, desta vez, foi fácil para as mesmas identificarem, pois na atividade anterior, tiveram a oportunidade de aprender o seu nome e observar a imagem real, percebendo assim que esta tem uma cor um pouco diferente dos outros alimentos geralmente utilizados na sopa, o que a torna única. Sinto que proporcionei aprendizagens novas e significativas às crianças.

Perguntei às crianças o que achavam que iríamos fazer com aqueles alimentos, desta forma, poderiam dar ideias para novas atividades.

Criança D. – Sopa!

Criança D.D. – Vamos comer!

Estagiária – E se eu vos disser que vamos observar estes alimentos à lupa? Alguém sabe o que é uma lupa?

Criança A. – Eu sei. É uma coisa que vemos, para vermos se as coisas “é” grandes ou pequenas.

Criança J. – Nós pomos no olho e começamos a ver alguma coisa.

Criança M. – O meu avô tem lá e eu vejo os bichos.

Criança R. – É para ver as coisas pequenas.

Criança J. – Nós vemos as coisas pequenas e quando nós vamos ver, elas ficam “gandes”.

Estagiária – Querem que vos mostre uma lupa?

Crianças – Siiimmm.

*Extraído do diário de bordo de 25 de novembro de 2016*

As crianças são “cientistas ativos que procuram, constantemente, satisfazer a sua insaciável curiosidade sobre o mundo que as rodeia” (Reis, 2008, p.16). As crianças por si só, possuem uma curiosidade natural e imensa para explorar tudo à sua volta, mostrando ser capazes de

assimilar conceitos complexos, quando relacionados com o seu quotidiano. Dewey (1956, citado por Spodek, 2002, p.503) defendia a integração das ciências no currículo escolar através do “interesse natural das crianças por aspetos do quotidiano de modo a conduzi-las a um conhecimento das ciências de acordo com o seu nível de compreensão”. De salientar que a curiosidade das crianças deve, sempre que possível, ser estimulada e incentivada.

Todas as crianças puderam explorar as lupas no tapete, olhando para os colegas e para o chão. Nesta fase da atividade, as crianças puderam descontraír, explorando os materiais livremente e os hortícolas (Figura 35).



*Figura 35- Crianças a explorarem a lupa*

Riram muito uns com os outros, pois com a lupa viam os colegas “gigantes”, tal como eles diziam. Como queria ouvir com atenção tudo o que as crianças me iam dizendo enquanto observavam os alimentos, expliquei que ia realizar a atividade com duas crianças de cada vez e, que iria dar a oportunidade, se quisessem, de experimentarem estes alimentos na sua forma original, ou seja, crus. Inicialmente, quando pensei nesta atividade, o meu objetivo era que as crianças apenas observassem e explorassem os alimentos, mas, na leitura da história “O menino que não gostava de sopa”, algumas crianças disseram nunca ter comido alguns dos alimentos presentes no livro, pelo que nessa altura as questioneei sobre quais gostariam de experimentar. Nesta atividade pude proporcionar essa experiência e, até eu fiquei surpreendida com os sabores dos mesmos, quando não cozinhados.

À medida que as crianças observavam com a lupa, iam fazendo comentários.

Criança M. – Vejo as coisas maiores, parece uma abóbora gigante. Vejo fiozinhos e caroços (sementes). A avó Luzia tem beterrabas. São doces.

Criança L. – A beterraba é roxa e tem pinguinhos.

Criança J.A. – A abóbora é laranja e tem amêndoas (sementes).

Criança T.G. – A abóbora está gigante. Cheira bem, cheira a melão. Estou a ver uma coisa que parecem sementes e fiozinhos laranjas. É um bocado rijo.

Criança R. – O nabo é gigante e parece que se está a afundar. Adorei o nabo, sabe a cebola.

Criança L. – Vejo um buraco na abóbora e caroços. Quero experimentar mais um bocadinho. Na beterraba vejo umas bolhas redondinhas. Gostei mais da abóbora, mas é melhor experimentar mais um bocadinho.

Criança D. – O nabo é branco e parece que tem uma cauda. Sabe a relva. A abóbora gosto, mas tem um sabor “sem nada”. Na beterraba vejo risquinhos. Vou provar. Sabe menos a relva.

Criança A. – A abóbora tem um bocadinho de fios e cheira a melancia.” Tá” muito “mais grande” e o prato “tá” gigante.

Criança D. T. – Eu nunca tinha visto beterraba e nunca provei. Mas é boa. Mais longe fica “mais grande”.

Criança M.C. – A minha avó faz sempre sopa com abóbora. É delicioso. Quando eu vejo com a lupa a beterraba fica “mais média”.

Criança J. – O nabo é lisinho e mole.

Criança D.D. – O nabo é médio e muito mole. Vejo pegadas lá dentro. Eu acho que gosto de nabos. Eu gosto de coisas saudáveis.

Criança I. – “Tou” a ver sementes da abóbora. O meu avô tem lá abóboras, mas eu não gosto do sabor.

Criança J. – A beterraba por fora é castanha, “tá” suja. Por dentro é roxa e é molhada (Húmida).

Criança D.M. – A beterraba lá dentro tem molho.

*Extraído do diário de bordo de 25 de novembro de 2016*

Foi muito curioso ver as crianças a explorar os alimentos, observando-os (Figura 36), cheirando-os (Figura 37), apalpando-os (Figura 38) e provando-os (Figura 39). Todas as crianças quiseram provar, mesmo aquela criança que em atividades anteriores, como a da degustação dos frutos de outono e a realização do sumo de laranja, não se atreveu a

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

experimental. As crianças gostaram bastante destes hortícolas e pediram imensas vezes para repetir.



*Figura 36- Criança a observar a rama do nabo*



*Figura 37- Criança a cheirar a abóbora*



*Figura 38- Criança a explorar a abóbora*



*Figura 39- Criança a provar beterraba*

Expliquei que muitos destes hortícolas eram usados para fazer sopa e não só, mas que geralmente se encontram cozidos e triturados. Com a beterraba, algumas crianças descobriram que podiam ser utilizadas para fazer “carimbos”, devido ao seu corante natural ser muito forte, tendo as mesmas experimentado carimbar diversas vezes no prato. Foi muito interessante verificar a forma como as crianças se envolveram nesta atividade.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice J.

### 5.3.5. Atividade 5 – Confeção da sopa

Esta atividade iniciou-se no tapete, em grande grupo, onde comecei por mostrar alguns hortícolas (Figura 40). Nem todas as crianças conseguiram identificá-los, mas a maior parte sim, pois já tinham sido falados e explorados em atividades



Figura 40- Demonstração dos hortícolas

anteriores. Questionei as crianças sobre o que poderíamos fazer com tantos alimentos ao que prontamente responderam que podíamos fazer uma sopa. Procedemos então à contagem de todos os alimentos, ao mesmo tempo que eu os escrevia numa folha A4, tendo explicado às crianças que esta informação iria servir para não nos esquecermos dos ingredientes usados na confeção da sopa, para posteriormente realizarmos a sua receita. Expliquei às crianças que esta atividade iria funcionar como a atividade da confeção da salada de frutas, ou seja, iria ser em pequeno grupo, teriam de lavar todos os alimentos antes de os confeccionarem e teriam de ter cuidado no manuseamento da faca, apesar de ser de plástico. Dirigi-me com três crianças para uma mesa perto da bancada que contém um lavatório, de modo a que as crianças tivessem autonomia e independência para lavar os hortícolas sozinhas, sem que fosse preciso eu interferir. “Durante a preparação dos alimentos para serem consumidos, durante a sua confeção, ou durante o seu armazenamento, é necessário garantir determinados princípios de higiene, a fim de se eliminarem quaisquer riscos de transmissão de infeções ou outras doenças de transmissão alimentar.” (Nunes & Breda, 2001, p 61).

Posteriormente, descasquei as batatas e o nabo e, permiti que duas crianças, as que mostraram interesse, descascassem as cenouras, sempre com a minha supervisão. Comparando com a confeção da salada de frutas, esta atividade foi um pouco mais complicada, pois os hortícolas eram mais rijos que as frutas utilizadas anteriormente.

Por exemplo, ao cortarem as batatas (Figura 41), foi notória a diferença, inclusive, algumas crianças queixaram-se que era difícil, tendo eu explicado e demonstrado que seria mais fácil se serrassem com a faca.

Não foi fácil preparar a cebola (Figura 42), pois as crianças sentiram ardor nos olhos, o que não facilitou o processo, mas, nem por isso desistiram, foram lavar as mãos e a cara e continuaram. Por sugestão minha, passaram a cebola por água várias vezes para amenizar o cheiro e o efeito que produz em nós.



Figura 41- Criança a cortar batatas

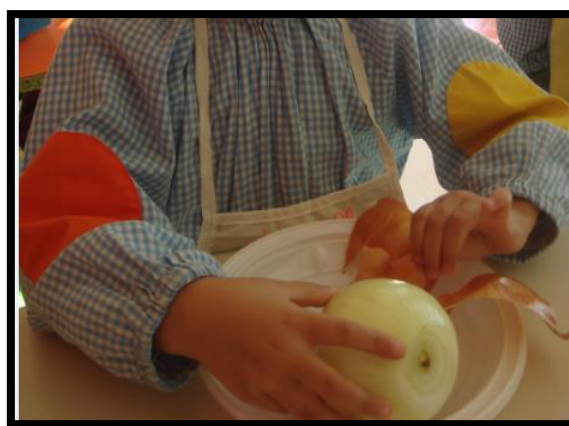


Figura 42- Criança a descascar uma cebola

Após a realização da mesma, expliquei às crianças que iria ser necessário colocar água na panela e sal, para que a sopa não ficasse insossa, expliquei ainda que se comermos sal em demasia também não nos faz bem, pois podemos ficar doentes. Penso que é importante as crianças adquirirem estes conhecimentos e perceberem que os alimentos só são saudáveis, se não forem ingeridos em demasia. Todas as crianças tiveram a oportunidade de ver o aspeto da sopa antes de ser cozinhada (Figura 43), percebendo que os alimentos, quando chegam ao nosso prato, passam por um processo de confeção prévio.



Figura 43- Crianças a observarem a sopa antes de ser cozinhada

No final, as crianças dirigiram-se comigo ao refeitório para entregarmos a panela de sopa às cozinheiras e, com muita pena minha não puderam entrar para a verem ser colocada sob o fogão, pois a comida do almoço já estava a ser preparada e era um risco para as crianças, mas, perceberam que a sopa iria ser cozinhada e triturada, para ser servida à sala D na hora de almoço.

As crianças demonstraram-se muito ansiosas e com vontade de comer a sopa, perguntando várias vezes quando podíamos ir para o refeitório e dizendo que iriam comer a sopa toda. Chegada a hora da refeição, o entusiasmo não desapareceu. As crianças realizaram a sua higiene e dirigiram-se para o refeitório. Depois de se sentarem começaram a comer a sopa, estavam cheios de vontade e iam elogiando o seu sabor, até mesmo as crianças que são mais difíceis na hora da refeição comeram a sopa toda (Figura 44), o que só demonstra que, quando as coisas são realizadas pelas mesmas, a maneira como as “enfrentam”, ou como lidam com elas, é muito diferente do que quando as mesmas não se inserem no seu processo.



*Figura 44- Crianças a comerem a sopa*

O comentário de uma criança, após ter provado a sopa deixou-me bastante surpreendida:

Criança R. – “Isto é melhor que uma fornada de queques!”

Penso que a criança quis mostrar que, para ela os queques são bons, mas que a sopa confeccionada por eles, ainda lhe soube melhor.

Após terem terminado o prato de sopa, disse-lhes que iria colocar o resto da sopa, pois fizemos muita, em tupperwares individuais (Figura 45), para que cada um pudesse levar para casa, para comer ao jantar. Nenhuma das crianças rejeitou a minha ideia, tendo muitas delas dito que iriam comer tudo e explicar aos pais o que tinham feito. E assim foi, no dia seguinte a sopa foi bastante elogiada, mas desta vez pelos pais, que puderam e com certeza quiseram experimentar a sopa realizada pelos seus filhos. Dois pais inclusive, chegaram a perguntar se foram mesmo as crianças que fizeram a sopa,



*Figura 45- Tupperwares para levarem a sopa para casa*

o que me leva a querer que muitos pais não têm conhecimento das capacidades que as crianças possuem, o que se calhar os leva a não permitir que as mesmas realizem certas tarefas em casa.

Neste mesmo dia, pude observar as crianças que se encontravam na área da plasticina e na área da casinha, a brincar ao faz de conta (jogo simbólico). Para Piaget (1978), no jogo simbólico há o prazer, a descoberta do significado. A criança observa, assimila e interpreta o mundo real através do uso do jogo e do faz-de-conta. Segundo Vygotsky (2009), a imaginação surge da ação, ou seja, quando a criança representa, imagina e, ao imaginar, joga, assim, estes jogos provêm de situações reais, ou seja, que as crianças vivenciaram ou observaram, mas reproduzidas à maneira delas.

Na área da plasticina, moldavam os diferentes hortícolas, seguidamente cortavam-nos e colocavam nos copos onde guardam a plasticina (Figura 46). Era possível ouvir diversos comentários, tais como “Eu vou cortar o nabo e tu a cebola” ou “tens de fazer assim com a faca (para a frente e para trás)”, já na área da casinha, como esta contém alguns alimentos, panelas, colheres, entre outros, era possível vê-los a realizar a sopa e a servirem aos restantes colegas que lá se encontravam e que iam dizendo “Está deliciosa esta sopa” ou “quero mais sff”.



*Figura 46 - Criança a fazer a sopa com plasticina - Jogo simbólico*

Penso que esta atividade foi muito produtiva, na medida em que proporcionou às crianças experiências novas, em que foi possível confeccionarem parte da sua refeição e até darem a provar aos seus familiares.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice K.

### **5.3.6. Atividade 6 - Leitura da história “De onde vêm os alimentos?” e elaboração de uma Roda dos Alimentos e de um tabuleiro**

Em grande grupo e no tapete, dei início à história “De onde vêm os alimentos?”. Primeiramente comecei por questionar as crianças acerca deste mesmo título, ou seja, de onde achavam que vinham os alimentos.

Criança A. – Do supermercado.

Criança D. – Das lojas.

Criança R. – Da terra e das árvores.

Criança M. – Do mercado do Cacém.

Criança J. – Vêm da horta.

*Extraído do diário de bordo de 7 de janeiro de 2017*

Após as respostas das crianças, disse-lhes que iríamos descobrir de onde vinham. Este livro é bastante interessante, pois aborda todos os grupos da roda dos alimentos, definindo o que significa cada um deles, por exemplo, no grupo dos cereais, derivados e tubérculos, falou-se no trigo, de onde vinha, como era processado até chegar a nós, etc. As crianças no final, compreenderam que tudo o que comprávamos no supermercado, tinha origem noutros sítios, como por exemplo, nas árvores, na terra, ou dos próprios animais. Pretendia, com esta atividade, transmitir de uma forma simples, no entanto, apelativa, orientações para uma alimentação saudável, ou seja, uma alimentação completa, equilibrada e variada. As crianças mostraram-se muito participativas, colocando questões e respondendo a algumas, feitas por mim ou até mesmo por outros colegas. Seguidamente propus às crianças a construção de uma roda dos alimentos para a sala, visto não terem nenhuma



*Figura 47 - Criança a explorar o livro*

e têmo-la considerado de extrema importância aquando da leitura da história.

Em pequeno grupo, comecei por deixar as crianças explorarem todo o livro (Figura 47).

Observaram a roda dos alimentos de uma forma mais atenta, identificando alguns alimentos e perguntando a que grupo pertenciam. Posteriormente recortaram alimentos pertencentes aos respetivos grupos. Estes alimentos foram procurados em diversos folhetos de supermercado.

As crianças sentiram-se muito motivadas por estarem a contactar com este tipo de suporte de escrita.

(...) são ainda indispensáveis outros tipos de livros (dicionários (...)) e mesmo outro tipo de suportes de escrita (jornais, revistas, etc.) que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças (Silva et al., p.67).

Algumas crianças, no decorrer da atividade, perguntavam aos colegas que grupo é que estavam a procurar e, sempre que identificavam alimentos do mesmo, diziam-lhes que tinham encontrado e que eles podiam cortar. Após o recorte, colaram em cartolina e voltaram a recortar (Figura 48). Plastifiquei a quente para ficar mais resistente, pois esta roda dos alimentos, é algo que as crianças de hoje em diante, vão ter a oportunidade de explorar, tocar e observar. De forma a tornar-se mais apelativa, arranjei miniaturas do Lidl para que se tornasse mais real, pois a maior parte das crianças da sala também fazia esta coleção. Coloquei velcro nos alimentos recortados pelas crianças, bem como nas miniaturas e na roda dos alimentos, por forma a que se pudesse retirar tudo sempre que fosse preciso.



Figura 48- Criança a recortar



Figura 49- Criança a colocar os alimentos na roda

No final da elaboração da roda, sentámo-nos no tapete, e coloquei todos os elementos da roda num saco, cada uma das crianças teve a oportunidade de retirar um e colocá-lo no respetivo grupo (Figura 49). Pude verificar que nesta fase, muitas das crianças já tinham assimilado os nomes dos grupos, bem como o que cada um continha. No

início foi um pouco difícil, porque a roda estava vazia, mas as crianças associaram as cores aos grupos, por exemplo, verde-verduras-hortícolas, tendo sido este o raciocínio de uma das



Figura 50- Criança a decorar o tabuleiro livremente

crianças, que logo a seguir disse que sabia que a cor roxa era das frutas, porque se lembrava que as frutas estavam por baixo dos hortícolas.

Com a elaboração da roda pretendia explorar os alimentos dos vários grupos, o seu tamanho e quais os alimentos que devem comer em maior ou menor quantidade.

Por último, e por forma a que as crianças assimilassem melhor estes conhecimentos e conseguissem identificar os alimentos, sugeri a realização de uma espécie de tabuleiro, que as crianças pintariam ao seu gosto (Figura 50).

No centro colou-se um prato de cartão e, dentro dele, velcro. O objetivo da realização deste tabuleiro (Figura 51), é que todos os dias, após a refeição, o responsável do dia, vá buscar à roda dos alimentos, tudo o que as crianças ingeriram nesse dia, dentro da Instituição. Neste sentido, as crianças, de uma forma atrativa, olham para o seu prato à hora da refeição e refletem um pouco sobre o que estão a comer, para posteriormente saberem o que irão colocar no prato. Cada vez que a criança retira um alimento, diz o nome do grupo, o que permite que a mesma os vá assimilando. De salientar que, após a realização deste tabuleiro, as crianças procuram identificar tudo o que têm no prato, mesmo as que não são responsáveis do dia. Esta atividade foi muito bem-recebida pelas crianças, que anseiam para colocar os alimentos no prato, comendo mais depressa à hora de almoço.

A planificação desta atividade encontra-se no Apêndice L.



Figura 51- Tabuleiro com os alimentos ingeridos

## 6. Apresentação e discussão dos resultados obtidos

A permanência das crianças nas refeições e o seu comportamento durante o tempo de estágio foram alvo de uma observação atenta e cuidadosa. Neste sentido, no que se relaciona com a Alexandra fui verificando que nas diferentes refeições - reforço da manhã (fruta) e almoço (sopa e prato principal) -, a sua permanência era, na fase inicial do projeto, de cerca de uma hora. Esta criança foi afirmando, em diversas ocasiões, não gostar de alguns alimentos.

Alexandra – Clara não gosto disto (ao mesmo tempo que coloca na borda do prato)

Estagiária – Sabes o que é isso?

Alexandra – Couves.

Estagiária - São espinafres. Já experimentaste?

Alexandra – Não, mas eu não gosto.

Estagiária – Tenta misturar tudo e comer, vais ver que é mais fácil.

(Extraído do diário de bordo de 9 de novembro de 2016)

Esta criança foi, gradualmente, demonstrando maior interesse e satisfação pelas refeições, exceto com a refeição da manhã - fruta -, em que evidencia falta de vontade, possivelmente resultante da proximidade desta refeição com o pequeno almoço, em que habitualmente a Alexandra come papa. Na fase final do projeto sobre a alimentação, verifiquei que a permanência da Alexandra nas refeições, reforço da manhã e almoço, diminui para cerca de meia hora.

Ao analisar a entrevista, acerca dos *Conhecimentos gerais* (Apêndice C – Grelha 1), posso verificar, no que se relaciona com o significado da alimentação, uma modificação na resposta da Alexandra, ou seja na primeira questão “Sabes o que é a alimentação?” esta criança refere que “São coisas para comer” e, na segunda entrevista apresenta uma resposta mais complexa “É o que nós comemos. As frutas, os legumes, o feijão verde e a água”, que no fundo é o mais importante para a nossa sobrevivência. Em relação à questão “O que comes pode fazer bem ou mal ao teu corpo? Sabes dar-me exemplos?”, esta criança, no início considerou que a fruta, o bolo e muita comida faziam bem, tendo posteriormente considerado que um bocadinho de tudo faz bem ao corpo, voltando a salientar a água. No que considera fazer mal ao seu corpo, a Alexandra tem essa conceção bem presente.

Atualmente, durante as refeições, identifica os diferentes alimentos, referindo a que grupo da roda dos alimentos pertencem: “Isto é bacalhau que é peixe, isto é azeite que é uma gordura”. Esta modificação é reveladora do entendimento da Alexandra sobre a alimentação e do modo como percebe as escolhas que pode fazer.

No que se relaciona com os *Gostos e preferências* (Apêndice C – Grelha 2), na primeira questão “Se fosses às compras com os teus pais e pudesses escolher o que comprar, o que escolherias?” a Alexandra respondeu “Leite com chocolate, pão, iogurtes, bolachas de chocolate e gomas”. Na segunda entrevista, sobre a mesma questão, a criança indica alimentos que não foram mencionadas na primeira entrevista, como “uma goma, fruta e também muitos, muitos legumes, carne, peixe e água. As escolhas da Alexandra na segunda entrevista recaem maioritariamente sobre alimentos pouco calóricos, como legumes, frutas e carnes e peixe.

Em relação à questão seguinte “Gostas de experimentar alimentos que não conheces? Se não, porquê?” a Alexandra na primeira entrevista respondeu que não, demonstrando medo de experimentar alimentos que não conhece - neofobia alimentar. Por outro lado, na segunda entrevista a criança mudou de opinião, tendo respondido “Gosto, porque as coisas que não conheço ainda não sei se são boas ou não. Quando vimos com a lupa eu provei e gostei”.

Na categoria *Hábitos de alimentação* (Apêndice C – Grelha 3), constato que ambas as respostas - primeira e segunda entrevista - são muito semelhantes. Na questão “Quais as tuas comidas favoritas?” houve uma melhoria na escolha que a criança fez, que no início disse ser “carne com massa e carne com arroz” e “gelado” e, posteriormente retirou aquilo que considerou menos saudável, o gelado. Na questão seguinte “Quais as comidas que não gostas? Porquê?”, a criança inicialmente respondeu que não gostava de iogurte líquido, feijão e legumes, na segunda entrevista manteve a sua resposta, mas retirou os legumes, que apesar de não estar na escolha da sua comida preferida, também já não se encontra na escolha da comida que não gosta. Esta criança, durante as refeições, apesar de salientar que, por vezes, não gosta de um ou de outro alimento do prato, procura, apesar disso comer.

Na categoria *Compreensão da importância de hábitos de vida saudável* (Apêndice C – Grelha 4), na questão “Achas que esses alimentos podem fazer bem ou mal ao teu corpo? Porquê?” a Alexandra sabe identificar o que faz bem ou mal ao seu corpo, sendo que na entrevista final menciona o que faz mal, como as gomas e o facto de se comer muita

quantidade de comida. As conversas que se foram estabelecendo com o grupo, bem como as atividades que se realizaram sobre a roda dos alimentos podem ter contribuído para este conhecimento. Na questão seguinte “Os teus pais costumam dizer-te o que podes (ou não) comer? Podes dar exemplos?”, a Alexandra inicialmente refere que os pais dizem que não pode comer gomas, apenas à hora do lanche, na segunda entrevista e citando a Alexandra “A mãe diz que se eu comer pão com chocolate só posso beber leite normal e se beber leite com chocolate só posso comer pão com manteiga.”, o que me leva a querer que a mãe tenta encontrar um equilíbrio na alimentação, em conjunto com a filha.

Na categoria *Contacto direto* (Apêndice C – Grelha 5), na entrevista inicial a questão “Achas que quando entras em contacto com os alimentos, quando os lavas, cortas, tens vontade de os experimentar?” não foi colocada, pois a maior parte das crianças não tinham qualquer contacto com este tipo de atividades de contacto direto com os alimentos, nem mesmo em casa. Após a realização do projeto, a criança afirmou ter mais vontade de experimentar quando contacta com os respetivos alimentos, pois o prazer que sente em prepará-los é diferente do prazer que sente em apenas ingeri-los. Neste tipo de atividades em que a Alexandra explorou, lavou e manuseou os alimentos, evidenciou-se muito concentrada e empenhada na preparação dos alimentos. Esta predisposição para provar os alimentos com os quais houve um contacto direto prévio, no manuseio e preparação dos mesmos, foi notória pela celeridade com que, neste dia comeu a sopa e o prato principal para comer a salada de frutas que confeccionou durante a manhã. Também na realização desta respetiva atividade, em que confeccionou a salada de fruta, a Alexandra correu para o lugar, sem ter sido chamada, para dar início à atividade, explicando que gostava de realizá-la primeiro. O tempo de reação, conforme nos dizem os indicadores de envolvimento, demonstrou que a criança se sentia bastante motivada para realizar a respetiva atividade.

Em relação ao Daniel, este revelava-se, na fase inicial do projeto, muito criterioso em relação aos alimentos que escolhia para comer e sobre os que não conhecia, referia imediatamente não gostar e não querer comer. No que se relaciona com a permanência nas refeições, por norma e dependendo da comida, o Daniel demorava cerca de 25 minutos a comer a refeição completa - sopa e prato principal.

Analisando a sua entrevista, na categoria *Conhecimentos gerais* (Apêndice D – Grelha 1), constatei mudanças nas suas afirmações. O Daniel na primeira questão “Sabes o que é a alimentação?”, inicialmente refere apenas que “são as comidas” e, posteriormente diz ser

tudo o que comemos e que “É onde os frutos nascem”. Penso que esta última resposta se deve à leitura da história “De onde vêm os alimentos”, que durante a atividade a criança respondeu que vinham das lojas e, após a mesma, compreendeu que antes de irem para as lojas, nascem, passam por um processo de tratamento etc.

Na segunda questão “O que comes pode fazer bem ou mal ao teu corpo? Sabes dar-me exemplos?”, o Daniel inicialmente não compreendeu a pergunta, associando o que fazia mal ao que não gostava e o que fazia bem ao que gostava. Na segunda entrevista e, após a realização do projeto dos alimentos, já compreende o que é saudável e o que não é saudável, afirmando que “há coisas que fazem bem e outras que fazem mal. O que faz bem é a carne, os hortícolas e as frutas e, mais importante que todos, a água. O que faz mal são muitos doces”. Durante a entrevista inicial, principalmente nesta questão, a criança demonstrou desinteresse, tanto na postura que mantinha, como na atitude e na maneira como se dirigia a mim, respondendo de forma apressada e demonstrando estar mais interessado no que se passava à sua volta. Após a realização do projeto e, ao realizar esta mesma questão, a criança mostrou-se mais interessada e manifestou vontade de expressar o que sabia sobre a alimentação. A sua postura e expressão facial eram diferentes da inicial, pois a criança estava concentrada apenas no que me estava a explicar, revelando segurança nas informações que me estava a transmitir.

Na categoria *Gostos e preferências* (Apêndice D – Grelha 2), na questão “Se fosses às compras com os teus pais e pudesses escolher o que comprar, o que escolherias?” a criança menciona, na primeira entrevista, alguns alimentos saudáveis, na segunda entrevista refere que, se fosse às compras com os pais, compraria frutas e hortícolas, o que demonstra que conhece os alimentos saudáveis. Ao responder à questão, a criança colocou o dedo no queixo e olhou para cima, como se estivesse a pensar, ao mesmo tempo que murmurava “Hummmm”. Na questão seguinte “Gostas de experimentar alimentos que não conheces? O Daniel inicialmente disse que não, pois não sabia se gostava dos alimentos ou não. Posteriormente diz “Gosto de experimentar alguns” e remeteu para a atividade da observação à lupa em que experimentou e gostou. Esta criança, durante as atividades de manuseamento e degustação de alimentos, percebeu que, ao provar alimentos que não conhece, pode perceber se gosta ou não, tendo passado a arriscar provar, não dizendo logo que não. Na atividade da observação à lupa, o Daniel teve a oportunidade de explorar três hortícolas e, quis experimentar os três por decisão própria: “O nabo é branco e parece que tem uma cauda.

Sabe a relva. A abóbora gosto, mas tem um sabor “sem nada”. Na beterraba vejo risquinhos. Vou provar. Sabe menos a relva.”

Em relação à categoria *Hábitos de alimentação* (Apêndice D – Grelha 3), tanto na questão “Quais as tuas comidas favoritas?” como na questão “Quais as comidas que não gostas?” as respostas pareceram-me serem pouco consistentes, no entanto, o Daniel substituiu o que não era saudável, como a pizza, pela carne e o arroz. As respostas dadas pelo Daniel, pareceram-me aleatórias, pois durante as refeições, observei-o a rejeitar outros alimentos que não mencionou e, a comer facilmente feijão e salsichas, sendo que na entrevista referiu não gostar.

Na categoria *Compreensão da importância de hábitos de vida saudável* (Apêndice D – Grelha 4), em relação à questão “Achas que esses alimentos podem fazer bem ou mal ao teu corpo? Porquê?” na entrevista final, a criança já utiliza os respetivos nomes dos grupos da roda dos alimentos, por exemplo, ao dizer que não se pode comer muitas *gorduras*. Deste modo demonstra que adquiriu conhecimentos sobre os alimentos. Na questão “Os teus pais costumam dizer-te o que podes (ou não) comer? Podes dar exemplos?”, não obtive as respostas que pretendia, no sentido de que queria que a criança se referisse ao tipo de alimentos que os pais lhe dizem que pode ou não comer, ao que a criança respondeu “Sim, não posso comer as espinhas do peixe nem os ossos da carne.”. Apesar de ter procurado explicitar melhor, o Daniel respondeu o mesmo, mas procurando ser mais assertivo “já disse que não posso comer as espinhas nem os ossos”. Na entrevista final, após ter questionado se os pais não diziam que ele não podia comer doces, por forma a fazê-lo compreender o que pretendia saber com a questão, a criança respondeu que não gostava de doces. Pude constatar isto mesmo ao longo das observações, pois nas celebrações de aniversário, o Daniel quando questionado se queria comer uma fatia, não nos olhava nos olhos, apenas abanava a cabeça, como que a dizer que não, demonstrando vergonha e retraindo-se bastante nestas alturas.

No que se relaciona com o *Contacto direto* (Apêndice D – Grelha 5), na questão “Achas que quando entras em contacto com os alimentos, quando os lavas, cortas, tens vontade de os experimentar?”, o Daniel, refere gostar de cozinhar e cortar, o que por sua vez, o leva a querer experimentar os alimentos e as refeições que ele mesmo confeciona ou ajuda a confecionar. Nas atividades que consistiam no manuseamento e exploração dos alimentos, bem como na preparação e degustação dos mesmos, a criança demonstrava maior concentração e empenhamento quando comparado com as restantes atividades. Verifiquei o

prazer e a satisfação que o Daniel evidenciou na realização destas atividades e por outro lado, pude constatar que por diversas vezes, nas brincadeiras que realizava na área da plasticina, simulava estar a cortar alimentos, legumes, ao mesmo tempo que os identificava.

No que concerne ao Rafael, fui verificando que habitualmente era das primeiras crianças a acabar as suas refeições, demorando cerca de dez minutos a comer a sopa e o prato principal. No entanto, por norma, os produtos hortícolas eram rejeitados, como a cebola, os brócolos, as couves, entre outros. Por outro lado, também constatei que não conseguia identificar alguns alimentos que consumia na instituição.

Na categoria *Conhecimentos gerais* (Apêndice E – Grelha 1), o Rafael na primeira questão “Sabes o que é a alimentação?” e na primeira entrevista referiu que a alimentação era a comida e as coisas que se comiam. Por outro lado, na segunda entrevista referiu que “A alimentação são coisas que nós comemos, fruta, diospiro, romã, hortícolas, laticínios e devemos comer o que nos faz bem. E beber muita água.”

Na questão seguinte “O que comes pode fazer bem ou mal ao teu corpo? Sabes dar-me exemplos?”, o Rafael mencionou a importância do consumo de alimentos, tendo referenciado inclusive, grupos da roda dos alimentos, como a “fruta e os hortícolas” Indicou saber que a ingestão de doces e de bolachas em exagero causam mau estar e na fase final, segunda entrevista, referiu que apenas “podemos comer chocolate de vez em quando”, bem como os alimentos do grupo das gorduras, afirmando que “muitas gorduras não faz bem”.

Na categoria *Gostos e preferências* (Apêndice E – Grelha 2), na questão “Se fosses às compras com os teus pais e pudesses escolher o que comprar, o que escolherias?” a criança, inicialmente, referiu que compraria alimentos razoavelmente saudáveis. Na segunda entrevista e após a realização do projeto dos alimentos, mencionou o grupo dos hortícolas e o grupo das frutas, especificando o diospiro, fruto que experimentou pela primeira vez na atividade da degustação dos frutos do outono, comprados na ida ao mercado. Na questão seguinte, “Gostas de experimentar alimentos que não conheces? Se não, porquê?”, o Rafael respondeu “Não. Eu não gosto de cebola porque nunca comi e também não gosto de alho porque nunca comi. E nem quero comer”. Esta resposta corrobora as dificuldades que fui observando no terreno quando se tratava de experimentar alimentos novos. Na fase final do projeto, constato modificações que o Rafael evidencia vontade de experimentar diferentes alimentos que desconhecia e que nunca tinha provado. Também a resposta do Rafael na

segunda entrevista evidencia a evolução que fez sobre os gostos e preferências “Gosto, porque nunca comi e quero provar. Nunca tinha comido nozes nem diospiro e quando fomos ao mercado, comprámos e eu comi e gostei.”

Na categoria *Hábitos de alimentação* (Apêndice E – Grelha 3), tanto na questão “Quais as tuas comidas favoritas?” como na questão “Quais as comidas que não gostas? Porquê?” as respostas mantiveram-se iguais, no entanto, após a realização das atividades e, de ter experimentado diospiros, a criança referiu o mesmo como uma das comidas preferidas. O Rafael é uma criança que come razoavelmente bem, sendo que o mais difícil é a ingestão de legumes.

Na categoria *Compreensão da importância de hábitos de vida saudável* (Apêndice E – Grelha 4), a criança tem a noção que existem alimentos que fazem bem e outros que fazem mal ao corpo, no entanto refere também que precisamos “comer um pouco de tudo da roda dos alimentos e poucos doces.” Na questão seguinte “Os teus pais costumam dizer-te o que podes (ou não) comer? Podes dar exemplos?”, o Rafael referiu que para além de os pais chamarem à atenção para não comer tantas bolachas e doces, também o incentivam a comer frutas e legumes, demonstrando desde início o envolvimento dos pais no que concerne à preocupação de escolhas alimentares mais saudáveis.

Na última categoria *Contacto direto* (Apêndice E – Grelha 5), aquando da questão “Achas que quando entras em contacto com os alimentos, quando os lavas, cortas, tens vontade de os experimentar?” o Rafael diz ter vontade de experimentar a comida quando contacta diretamente com a mesma, pois gostar de tocar nos alimentos. Deu o exemplo da confeção das bolachas de Natal, em que pôde ajudar a realizar a massa, amassou, calcou e colocou no tabuleiro. Referiu também a confeção da sopa e, salientou que gostou porque foram eles que fizeram. Após a atividade da confeção da sopa, o Rafael ao experimentar a mesma, afirmou saber melhor “que uma fornada de queques”.

Em relação à entrevista da educadora, esta foi realizada apenas no final, por forma a perceber a avaliação que a mesma fazia em relação a todo o trabalho desenvolvido, bem como perceber a evolução nos comportamentos e conhecimentos das crianças, através do olhar da educadora.

Seguidamente analisarei a entrevista da educadora, segundo as diferentes categorias (Apêndice F).

No que concerne à categoria *Importância do tema*, a educadora afirma “Quanto mais cedo aprenderem o que é saudável, maior a probabilidade de virem a fazer escolhas mais saudáveis”, ou seja, realça a importância de abordar este tema desde tenra idade. Na categoria *Pertinência do tema*, a educadora considera que foi muito pertinente a sua escolha, justificando com o facto do respetivo grupo de sala ser “muito difícil para comer e com muitas lacunas ao nível do conhecimento dos alimentos para uma alimentação saudável”. Referiu também já ter abordado este tema na comemoração do dia Mundial da Alimentação. Em relação à categoria *Continuidade do Projeto*, a educadora afirmou que iria continuar a realizar “experiências e atividades mais práticas”, bem como enunciou suportes realizados por mim e pelo grupo, como a roda dos alimentos e o tabuleiro, afirmando que as crianças aprendem todos os dias com os mesmos. Na categoria *Mudança de comportamento e evolução do grupo*, a educadora disse ter observado muitas evoluções, principalmente no que diz respeito à ingestão da sopa, afirmando que “As crianças começaram a comer melhor”. Salienta o facto das crianças, atualmente, terem “*outra visão perante os hortícolas, esforçando-se para comer durante as refeições*” ao mesmo tempo que transmitem os seus conhecimentos dizendo que “*fazem bem à saúde*”. Analisando a categoria *Estratégias que contribuíram para a mudança de comportamento*, a educadora afirma estar assente no facto de terem realizado “diferentes experiências, como a degustação e o manuseamento de alimentos diferentes e saudáveis (...) [o que] foi muito bom para os fazer querer experimentar e, por sua vez, fazê-los pensar nas escolhas que futuramente farão”. Acredita também, que ter envolvido os pais na atividade da confeção da sopa, contribuiu para mudar o comportamento das crianças, pois fez com que “os pais comessem a pensar e a falar um pouco sobre este assunto”, tendo os pais elogiado o seu sabor. Por último, na categoria *Recomendações para melhorar*, a educadora disse que não mudaria nada no projeto, justificando que as informações transmitidas às crianças foram adequadas ao seu nível de desenvolvimento e, deste modo refletiram-se nos conhecimentos adquiridos pelas mesmas.

## 7. Conclusões

A realização deste estágio, constituiu uma mais valia quer em termos de conhecimentos, quer no que se relaciona com método de trabalho. Sinto que evoluí bastante com esta experiência, pois durante este período foi necessário assimilar e aplicar conhecimentos, não apenas adquiridos em sala de aula, mas também resultantes da pesquisa efetuada. Foi uma experiência única e singular, tal como cada criança, com quem tive o gosto de acompanhar. Neste estágio, mantive uma atitude de constante observação, por forma a poder conhecer o grupo com quem trabalhei e, para o fazer, refleti cada dia-a-dia na sala destas crianças, para, posteriormente, dar resposta às necessidades das mesmas. Tenho plena consciência que é necessário refletir todos os dias, sobre a maneira como lidamos e trabalhamos com as crianças, por forma a percebermos o que correu bem e o que poderia ter corrido melhor. Desta maneira, podemos melhorar a nossa postura para atividades futuras, adaptando-nos assim a qualquer contexto.

Em relação à educadora cooperante e assistente operacional, considero que me acolheram muito bem, disponibilizando-se para esclarecer qualquer dúvida que tivesse. Permitiram que me sentisse à vontade para realizar todas as atividades que considerei pertinentes e, para lidar com as crianças da maneira que eu considerasse mais correta, o que se tornou fundamental para a minha integração no grupo e adaptação ao contexto onde estagiei. A minha relação com o grupo de crianças foi, desde início, muito boa. Este era um grupo bastante caloroso e amável, apesar de ser um pouco barulhento e de não respeitarem as regras da sala, o interesse e o empenho que demonstraram pelas atividades realizadas, permitiu que o trabalho corresse da melhor forma.

Para responder à questão de investigação “Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar?” delineei algumas estratégias que, na minha opinião e através das minhas observações, pude confirmar que contribuíram para desenvolver conhecimento e melhores escolhas alimentares nas crianças. Através das atividades referidas foi notória uma melhoria na atitude das crianças durante as refeições. Tal como a educadora cooperante afirma “*O facto de lhes teres proporcionado diferentes experiências, como a degustação e o manuseamento de alimentos diferentes e saudáveis acho que foi muito bom para os fazer querer experimentar e, por sua vez, fazê-los pensar nas escolhas que futuramente farão*”,

também eu considero que o contacto direto com os alimentos, pode ter contribuído para esta melhoria, as crianças puderam contactar com diversos alimentos, explorando, experimentando, cheirando, manuseando e confeccionando parte das suas refeições. Com estas estratégias e com este tipo de atividades práticas, que as crianças nunca tinham realizado em sala, foi possível envolvê-las plenamente em toda a intervenção. Foram principalmente as atividades de exploração e de manuseamento dos alimentos, que suscitaram maior interesse e dedicação por parte das crianças, o que por sua vez, resultou em aprendizagens mais significativas, no entanto, apesar dessas atividades terem tido mais impacto na construção de conhecimentos e escolhas alimentares saudáveis, todas as outras contribuíram para o mesmo efeito.

Procurei sempre valorizar os interesses e as necessidades das crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas. Acredito que as atividades implementadas, contribuíram para a construção de conhecimentos sobre os alimentos e a sua importância, permitiu também que as crianças se divertissem a realizar as mesmas e, desta forma olhassem para a alimentação saudável com outros olhos, de uma forma divertida e interessante. A educadora afirma ter observado mudanças no que concerne às atitudes das crianças face à alimentação, bem como uma evolução dos seus conhecimentos, dizendo que *“algumas crianças agora já têm outra visão perante os hortícolas, esforçando-se para comer durante as refeições, ao mesmo tempo que vão dizendo que são bons e fazem bem à saúde”*.

Considero que o meu contributo para estas aprendizagens e para esta mudança no comportamento alimentar das crianças, foi determinante, pois agora já conseguem identificar e reconhecer muitos alimentos, se são ou não saudáveis, se devem ingeri-los em maior ou menor quantidade, comem melhor as suas refeições, ainda que estas melhorias não se vejam da mesma forma em todas as crianças, pois em algumas, este processo é mais lento, pelo que esta é uma temática que deve ser trabalhada ao longo da vida. Também a educadora partilha da mesma opinião, ao dizer que pretende dar continuidade ao projeto *“continuando a [minha] linha de atividades, [realizando] experiências e atividades mais práticas”*.

A partir das observações e entrevistas realizadas, posso afirmar que as crianças, após a intervenção, compreendem o que é importante consumir no seu dia a dia para que tenham uma vida mais saudável, são capazes de identificar alimentos que inicialmente não conseguiam, assim como sabem identificar, na roda dos alimentos, o grupo dos alimentos a que pertencem. É possível observar na entrevista a evolução dos conhecimentos e das noções

sobre o que é uma alimentação saudável, sendo que na entrevista inicial as crianças referiram gostar de doces, gomas, bolachas e, na entrevista final todos referiram que apenas comeriam um doce. Por outro lado, inicialmente uma das crianças referiu não gostar de legumes e, na entrevista final, apesar de não ter dito que gostava, também não mencionou o contrário.

Observei também uma alteração no comportamento alimentar das três crianças do grupo de amostra, no sentido em que inicialmente todas diziam não gostar de experimentar alimentos que não conheciam e, após a intervenção, as crianças perceberam que só provando é que poderão saber se gostam ou não. Considero que as atividades de contacto direto, mais uma vez, permitiram esta mudança e que, simultaneamente, a relação teórico-prática que procurei valorizar, favoreceu o conhecimento das crianças e conseqüentemente escolhas alimentares mais saudáveis. Também a educadora partilha da mesma opinião ao afirmar que “*Nas refeições que as mesmas cozinham, também foi possível observar a vontade de provarem as suas próprias produções*”.

Apesar do estágio ter sido de curta duração, houve alterações nos comportamentos alimentares das crianças, que começaram a comer melhor no momento das refeições, houve também alterações nas suas preferências alimentares, que passaram a ser mais saudáveis e, houve um aumento significativo nos conhecimentos de todas as crianças.

## 8. Referências

- Allen, A. (2000). *Children between public and private worlds: The Kindergarten and public policy in Germany*. In R. Wollon (Ed.), *Kindergatens e cultures: The global diffusion of an idea*. New Haven: Yale University Press.
- Almeida, A. (1998). *Visita de Estudo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aparício, G. (2010). Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância. *Millenium*, 283-298.
- Associação Portuguesa dos Nutricionistas e Direção Geral do Consumidor. (2013). *Guia Prático para Educadores – Alimentação em idade escolar*. Acedido em [http://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN\\_AlimentacaoIdadeEscolar.pdf](http://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN_AlimentacaoIdadeEscolar.pdf).
- Augusto, A. (2011). *Educação alimentar na formação de adultos: contributo para a educação/promoção da saúde*. Dissertação de doutoramento, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.
- Azevedo, S. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Dissertação de doutoramento, IPCB, Castelo Branco.
- Barros, M. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Bellinaso, J., de Moraes, C., Santos, B., Backes, D., & Freitas Saccol, A. (2016). Educação alimentar com pré-escolares para a promoção de hábitos saudáveis. *Disciplinarum Scientia| Saúde*, 13(2), 201-215.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P. (2005). *Princípios para uma alimentação saudável*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.

- Cole, M., Scribner, S. (1991) Introdução. In: *Vygotsky, L. S. (1991). A Formação Social da Mente.* (pp. 1-16). São Paulo: Martins Fontes.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical.* Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Eiró, L. (2011). *A família: uma comunidade de amor: análise filosófica-teológica e pedagógica-didáctica da unidade lectiva 3 do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica do 6º ano de escolaridade.* Dissertação de doutoramento, UCP, Porto.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção.* Porto: Porto Editora.
- Ferreira, J. (2010). *Prevalência de obesidade infanto-juvenil: associação com os hábitos alimentares, actividade física e comportamentos sedentários dos adolescentes escolarizados de Portugal Continental.* Dissertação de Doutoramento, UNL, Lisboa
- Forneiro, M. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: Dimensiones y Variables a Considerar. *Revista Iberoamericana de Educación.* N.º 47.
- Gouvêa, E. (1999). *Nutrição, saúde & comunidade.* Rio de Janeiro, Revinter.
- Horta, M. H. (2008). A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que práticas se desenvolvem?. In *1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança.* Universidade do Minho.
- Leite, C., e Lopes, A. (2007). *Escola, currículo e formação de identidades.* Lisboa: Edições ASA.
- Lopes, C.O. (1998). *Comunicação e Ludicidade na formação do cidadão Pré-escolar,* Aveiro: Universidade de Aveiro - departamento de Comunicação e Arte.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão.* Penafiel: Editorial novembro.
- Magalhães, I. (2015). *Campos lexicais e desenvolvimento de vocabulário na Educação Pré-Escolar.* Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marantes, M. (2010). *Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança: A animação como estratégia dinâmica.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do Ensino Básico – Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, M., Neves, M., & Guedes, M. (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*.
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. Dissertação de doutoramento, UL, Lisboa.
- Moreira, B., & Costa, F. (2010). A influência dos sentidos vitais sobre as emoções e memórias dos usuários. In *9º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design*.
- Moreira, M. (2011). *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Nogueira, I. (2010). Prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio, IPB, Bragança.
- Nunes & Breda (2001). Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Oliveira, D. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC
- Oliveira-Formosinho, J., e Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parreira, C. (2013). *Avaliação dos conhecimentos e comportamentos nutricionais e alimentares e a imagem corporal de crianças em idade escolar no Concelho de Oeiras-Programa MUNSI*. Tese de bacharelato. Universidade Atlântica, Oeiras.
- Pataco, J. (2013). *Estudo da relação entre temperamento, neofobia alimentar e preferências alimentares em crianças pré-escolares*. UL, Lisboa.

- Piaget, J. (1978). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Poínho, R. (2010). Influência dos pares nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes. *Alimentação humana*, 2, 10-30.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In *GTI, Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Relvas, A., & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto, 2002.
- Ribeiro, A. (2015). *Impacto da educação alimentar em crianças do ensino pré-escolar: o caso dos jardins de infância do agrupamento de escolas de Alcochete*. Dissertação de Mestrado, Uab, Lisboa.
- Santos, M. (2012). *Educação Alimentar na Escola: avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, M. (2009). *Promoção da alimentação saudável em crianças em idade escolar: estudo de uma intervenção*. Dissertação de doutoramento, UL, Lisboa.
- Sousa, P. (2006). Alimentação do Pré-Escolar e as Estratégias de Educação Nutricional. *Brasília-DF*. Maio.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valle, J., & Euclides, M. (2007). A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. *Rev APS*, 10(1), 56-65.
- Viveiros, C. (2012). *Estudo do comportamento alimentar, preferências alimentares e neofobia alimentar em crianças pré-escolares e da eficácia de um programa de promoção de comportamentos alimentares saudáveis em contexto escolar: um estudo exploratório*. UL, Lisboa.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Asa.

## **Legislação**

- Recomendação nº5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República, N°34- 1ª série. Assembleia da República. Lisboa.
- Recomendação nº147/97 de 11 de junho. Diário da República, N°133- 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

## *Apêndices*

## Apêndice A - Guião da entrevista realizada às crianças

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Dados gerais	Idade? Género?
Conhecimentos gerais	Sabes o que é a alimentação? O que comes pode fazer bem ou mal ao teu corpo? Sabes dar-me exemplos?
Gostos e preferências (saber cuidar de si e assumir gradualmente responsabilidades no seu bem-estar) (OCEPE, 2016, p.36)	Se fosses às compras com os teus pais e pudesses escolher o que comprar, o que escolherias? Gostas de experimentar alimentos que não conheces? Se não, porquê?
Hábitos de alimentação	Quais as tuas comidas favoritas? Quais as comidas que não gostas? Porquê?
Compreensão da importância de hábitos de vida saudável	Achas que esses alimentos podem fazer bem ou mal ao teu corpo? Porquê? Os teus pais costumam dizer-te o que podes (ou não) comer? Podes dar exemplos?
Contacto direto (Categoria criada apenas na entrevista final)	Achas que quando entras em contacto com os alimentos, quando os lavas, cortas, tens vontade de os experimentar?

## Apêndice B - Guião da entrevista realizada à Educadora Cooperante

<b>Confidencialidade:</b> Agradeço a sua colaboração, bem como orientação e disponibilidade, que muito contribuiu para o meu desempenho, em contexto de estágio, bem como para o meu futuro profissional.	
<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
Dados Gerais	Idade? Anos de serviço?
Perceção sobre a alimentação e pertinência do tema	Considera que, com crianças de 3, 4 e 5 anos, a exploração do tema da alimentação pode ter impacto nos hábitos e nas atitudes das crianças? Se sim, de que forma?  Considera que a escolha do tema “A alimentação no Pré-Escolar” foi interessante e adequou-se ao grupo? Porquê?  Explorou noutras ocasiões o tema com o grupo? Como fez?  Pretende dar continuidade ao projeto? Se sim, o que vai manter e o que pode alterar?
Perceção sobre atitudes e preferências das crianças  (evolução do grupo)	Observou mudanças nas refeições das crianças? Se sim, quais?  Observou mudanças nas escolhas que fazem e nas atitudes que têm face à alimentação? Se sim, dê exemplos?  Na realização deste projeto, que fatores podem ter contribuído para promover e influenciar as escolhas alimentares das crianças? Dê exemplo(s)?

## Apêndice C - Análise da entrevista realizada à Alexandra

Grelha 1

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Conhecimentos gerais	<p><i>“São coisas para comer.”</i></p> <p><i>“Fruta e muita comida faz bem e bolo.</i> <i>O que faz mal são os chupas, rebuçados, gomas e pastilhas e chocolate e muito, muito, muito bolo.”</i></p>	<p><i>“É o que nós comemos. As frutas, os legumes, o feijão verde e a água.”</i></p> <p><i>“A água faz bem, o pão e o leite com chocolate, às vezes. Um bocadinho de tudo e as frutas e os legumes fazem bem ao corpo.</i> <i>Faz mal muitos chocolates, muitos bolos, muitos rebuçados e muitas gomas.”</i></p>
Observações	<p>A criança deu uma resposta simples e não aprofundou.</p> <p>Tem noção do que não é saudável.</p>	<p>A resposta dada pela criança demonstra aquisição de conhecimentos. Esta demonstra certeza no que diz.</p> <p>Durante as refeições, identifica os alimentos e refere a que grupo da roda dos alimentos pertencem.</p>

Grelha 2

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Gostos e preferências	<p><i>“Leite com chocolate, pão, iogurtes, bolachas de chocolate e gomas.”</i></p> <p><i>“Não. Porque não gosto.”</i></p>	<p><i>“Eu escolhia uma goma, fruta e também muitos, muitos legumes, carne, peixe e água.”</i></p> <p><i>“Gosto, porque as coisas que não conheço ainda não sei se são boas ou não. Quando vimos com a lupa eu provei e gostei.”</i></p>
Observações	<p>A criança refere alimentos não muito saudáveis.</p> <p>Tem medo de experimentar alimentos que não conhece. Demonstra neofobia alimentar.</p>	<p>A criança pensa em realizar escolhas saudáveis.</p> <p>Na atividade da observação à lupa, a criança explorou a abóbora, tocou nos “fios” e disse que cheirava a melancia. Provou e gostou. Pediu para repetir. Já não tem medo de provar alimentos novos, pelo contrário, quis provar os três hortícolas, a beterraba, o nabo e a abóbora.</p>

**Grelha 3**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Hábitos de alimentação	<p><i>"Gosto muito de carne com massa e carne com arroz. E também gosto muito de gelado."</i></p> <p><i>"Não gosto de feijão, iogurte líquido e legumes. Porque não."</i></p>	<p><i>"Adoro carne com massa e carne com arroz."</i></p> <p><i>"Não gosto de feijão e iogurte líquido. Porque não é nada bom, só o pai é que gosta."</i></p>
Observações	A criança sabe dizer o que não gosta, no entanto não consegue explicar a sua razão.	As respostas são semelhantes às anteriores, no entanto a criança optou por realizar escolhas mais saudáveis, retirando o gelado das suas comidas preferidas e retirando os legumes, dos alimentos que menos gostava.  À hora de almoço a criança já come diferentes legumes, apesar de não gostar, esforça-se para fazê-lo.

**Grelha 4**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Compreensão da importância de hábitos de vida saudável	<p><i>"Acho que fazem bem, mas eu não gosto muito."</i></p> <p><i>"Sim, eles dizem que eu não posso comer gomas ao lanche."</i></p>	<p><i>"Acho que fazem bem, porque os doces é que fazem mal e se comeres muita comida."</i></p> <p><i>"A mãe diz que se eu comer pão com chocolate só posso beber leite normal e se beber leite com chocolate só posso comer pão com manteiga."</i></p>
Observações	A criança tem consciência que os alimentos que não gosta, fazem bem à saúde.	A criança tem consciência que apesar de não gostar de certos alimentos, estes fazem bem à saúde. Percebeu o que lhe foi questionado, pois respondeu rapidamente.

**Grelha 5**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Contacto direto	-----	<i>“Sim, tenho mais vontade de mexer e provar as coisas. Gosto de fazer comida mas em casa não faço isso, mas já pedi à mãe.”</i>
<b>Observações</b>	<p>A criança demonstra vontade em confeccionar refeições e explica que pediu à mãe para o fazer. Realça que ao entrar em contacto com os alimentos, tem mais vontade para os explorar e experimentar.</p> <p>Na atividade da confeção da sopa, a criança demonstra envolvimento e vontade para cortar e cheirar os diferentes hortícolas. Comeu rapidamente a sopa.</p> <p>Na atividade da confeção da salada de frutas, não foi preciso chamar a criança para a realizar, inclusive “infiltrou-se” num grupo que não era o dela, para a realizar primeiro, tal era a vontade. Comeu a sopa e a refeição principal em dez minutos, o que nunca tinha acontecido, pois queria provar a sobremesa confeccionada pelos mesmos.</p>	

## Apêndice D - Análise da entrevista realizada ao Daniel

Grelha 1

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Conhecimentos gerais	<p><i>“São as comidas.”</i></p> <p><i>“A banana faz bem e o polvo faz mal.”</i></p>	<p><i>“É onde os frutos nascem. É tudo o que comemos.”</i></p> <p><i>“Sim, há coisas que fazem bem e outras que fazem mal. O que faz bem é a carne, os hortícolas e as frutas e, mais importante que todos, a água. O que faz mal são muitos doces”</i></p>
Observações	A criança respondeu rapidamente ao que lhe foi questionado. Demonstrou desinteresse, na postura e na atitude.	A criança demonstrou um maior interesse e vontade em expressar os conhecimentos adquiridos. Mostrou-se orgulhosa dos mesmos, sorrindo ao falar e aprofundando as respostas.

Grelha 2

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Gostos e preferências	<p><i>“Comprava um bocadinho de iogurte e pão.”</i></p> <p><i>“Não, porque não sei se gosto.”</i></p>	<p><i>“Comprava pães daqueles pequeninos, de leite, batatas, frutas e hortícolas.”</i></p> <p><i>“Gosto de experimentar alguns. Eu experimentei a abóbora e gostei.”</i></p>
Observações	Demonstra neofobia alimentar, medo de provar alimentos que não conhece.	<p>A criança pensou antes de dar as respostas, colocando o dedo no queixo e olhando para cima.</p> <p>Na atividade da observação à lupa, a criança não teve receio de provar a abóbora, nem os restantes hortícolas. Quis provar todos e comparou os seus sabores.</p>

**Grelha 3**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Hábitos de alimentação	<p><i>"A comida que eu gosto mais é pizza e banana."</i></p> <p><i>"Não gosto de feijão, nem cenouras, nem ervilhas."</i></p>	<p><i>"Carne misturada com arroz e banana."</i></p> <p><i>"Não gosto de salsicha, nem polvo."</i></p>
<b>Observações</b>	-----	-----

**Grelha 4**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Compreensão da importância de hábitos de vida saudável	<p><i>"Acho que fazem bem que é para eu crescer, mas eu não gosto de tudo."</i></p> <p><i>"Sim, não posso comer as espinhas do peixe nem os ossos da carne."</i></p> <p><i>"Já disse que não posso comer as espinhas nem os ossos".</i></p>	<p><i>"Acho que todos os alimentos fazem bem, mas não podemos comer muito. E os doces e as gorduras também temos de comer muito pouco."</i></p> <p><i>"Às vezes dizem que não posso comer espinhas."</i></p> <p><i>"Eu não gosto de doces".</i></p>
<b>Observações</b>	<p>Tem noção que os alimentos são essenciais para a sua desenvoltura.</p> <p>A criança não percebeu a questão, pelo que expliquei e voltei a questionar. Respondeu-me de novo, o mesmo, mas desta vez com uma postura mais assertiva, para que eu percebesse.</p>	<p>A criança não come os bolos, trazidos pelas crianças em dias de festa. Demonstra vergonha e constrangimento por não querer comer. Retrai-se e quase não comunica nestas alturas.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

**Grelha 5**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Contacto direto	-----	<i>“Tenho, porque eu gosto de cortar e gosto de fazer comida.”</i>
<b>Observações</b>	A criança nas atividades de confeção de alimentos, demonstra um grande nível de envolvimento e concentração. Demonstra prazer no que faz.  Na área da plasticina, a criança está a brincar ao faz de conta e, simula estar a cortar os diferentes legumes, ao mesmo tempo que os identifica. Ensina outra criança a “serrar”, tal como demonstrei na confeção da sopa, dizendo que seria mais fácil para cortar os alimentos.	

## Apêndice E - Análise da entrevista realizada ao Rafael

**Grelha 1**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Conhecimentos gerais	<p><i>"A alimentação é comida, são coisas que se come."</i></p> <p><i>"Sim, às vezes quando eu como coisas dói-me a barriga. Eu acho que os doces e as bolachas fazem dor de barriga. A pizza também faz mal."</i></p> <p><i>"A fruta faz bem e a carne."</i></p>	<p><i>A alimentação são coisas que nós comemos, fruta, diospiro, romã, hortícolas, laticínios e devemos comer o que nos faz bem. E beber muita água.</i></p> <p><i>"A água, a fruta e os hortícolas fazem muito bem. Muitas gorduras não fazem bem e só podemos comer chocolate de vez em quando."</i></p>
Observações	-----	Demonstra confiança a falar. Já é capaz de identificar alimentos e a que grupo pertencem, sem dificuldade.

**Grelha 2**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Gostos e preferências	<p><i>"Comprava banana, cenoura, bolachas e iogurtes."</i></p> <p><i>"Não. Eu não gosto de cebola porque nunca comi e também não gosto de alho porque nunca comi. E nem quero comer."</i></p>	<p><i>"Banana, diospiro, cenouras e outros hortícolas e iogurtes."</i></p> <p><i>"Gosto, porque nunca comi e quero provar. Nunca tinha comido nozes nem diospiro e quando fomos ao mercado comprámos e eu comi e gostei."</i></p>
Observações	A criança demonstra neofobia alimentar, medo de experimentar alimentos que desconhece.	Experimentou o diospiro e as nozes, no entanto, demonstrou um pouco de receio. Gostou do diospiro, pediu para repetir. Após o almoço, voltou a pedir mais.

### Grelha 3

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Hábitos de alimentação	<p><i>"Eu adoro banana, e massa com carne."</i></p> <p><i>"Não gosto de puré. É mole."</i></p>	<p><i>"Gosto muito de banana, diospiro e carne com massa."</i></p> <p><i>"Não gosto de puré porque é mole."</i></p>
Observações	-----	<p>Come bem à refeição e após ter sugerido estratégias, acaba por comer aquilo que não gosta, misturando com a restante comida do prato.</p>

### Grelha 4

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Compreensão da importância de hábitos de vida saudável	<p><i>"Acho que alguns fazem bem e outros fazem mal."</i></p> <p><i>"Às vezes dizem para não comer tantas bolachas e doces e às vezes dizem para comer fruta e legumes."</i></p>	<p><i>"Sim, eu sei que os alimentos fazem bem ao nosso corpo. Temos de comer um bocado de tudo da roda dos alimentos e poucos doces."</i></p> <p><i>"Os pais dizem que posso comer frutas. Bolachas a seguir ao almoço não, nem a seguir ao jantar. E não posso ir muitas vezes ao Mc Donalds."</i></p>
Observações	-----	-----

**Grelha 5**

<b>Categoria</b>	<b>Entrevista Inicial</b>	<b>Entrevista Final</b>
Contacto direto	-----	<i>"Tenho vontade de experimentar, porque eu gosto de tocar na comida como quando fizemos as bolachas. E gostei muito da sopa porque fomos nós que fizemos."</i>
Observações	Demonstra prazer na confeção das bolachas e na exploração da massa. Pediu para ajudar a pesar a farinha. Disse que iria pedir à mãe para fazer em casa. Comparou uma das formas utilizadas "Homem bolacha", a uma das personagens do filme "Shrek".  Na confeção da sopa, após perguntar várias vezes quando estaria pronta, afirmando que demorava muito, foi o primeiro a comer e a elogiar o seu sabor.	

## Apêndice F - Análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>	<b>Respostas</b>
Dados Gerais	Idade? Anos de serviço?	<i>“Tenho 37 anos e trabalho há 17 anos. Sete como animadora sociocultural e dez como educadora de infância.”</i>
Importância do tema	Considera que, com crianças de 3, 4 e 5 anos, a exploração do tema da alimentação pode ter impacto nos hábitos e nas atitudes das crianças? Se sim, de que forma?	<i>“Claro que sim, as crianças devem crescer aprendendo a comer um bocadinho de tudo. Quanto mais cedo aprenderem o que é saudável, maior a probabilidade de virem a fazer escolhas mais saudáveis.”</i>
Pertinência do tema	Considera que a escolha do tema “A alimentação no Pré-Escolar” foi interessante e adequou-se ao grupo? Porquê?  Explorou noutras ocasiões o tema com o grupo? Como fez?	<i>“Sim, penso que foi muito pertinente a escolha deste tema, pois este é um grupo muito difícil para comer e com muitas lacunas ao nível do conhecimento dos alimentos para uma alimentação saudável.”</i>  <i>“Este tema já tinha sido abordado na comemoração do dia Mundial da Alimentação, dia 16 de outubro. Falámos um pouco sobre a alimentação saudável, em que li um livro do “Sid Ciência – Alimentação Saudável” e posteriormente pedi às crianças que realizassem alguns recortes e colagens de alimentos saudáveis.”</i>
Continuidade do projeto	Pretende dar continuidade ao projeto?	<i>“Sim, vou continuar a tua linha de atividades e realizar experiências e atividades mais práticas. A roda dos alimentos e o tabuleiro que realizaste com as crianças irei manter, porque além de aprenderem todos os dias com esses suportes, dá para ir introduzindo outro tipo de alimentos que não estejam lá presentes.”</i>

<p>Mudança de comportamento e evolução do grupo</p>	<p>Observou mudanças nas refeições das crianças? Se sim, quais?</p> <p>Observou mudanças nas escolhas que fazem e nas atitudes que têm face à alimentação? Se sim, dê exemplos?</p>	<p><i>“Sim, notei bastantes evoluções, principalmente com a sopa. As crianças começaram a comer melhor. Nas refeições que as mesmas cozinharam, também foi possível observar a vontade de provarem as suas próprias produções.”</i></p> <p><i>“Sim, algumas crianças agora já têm outra visão perante os hortícolas, esforçando-se para comer durante as refeições, ao mesmo tempo que vão dizendo que são bons e fazem bem à saúde.”</i></p>
<p>Estratégias que contribuíram para a mudança de comportamento</p>	<p>Na realização deste projeto, que fatores podem ter contribuído para promover e influenciar as escolhas alimentares das crianças? Dê exemplo(s)?</p>	<p><i>“O facto de lhes teres proporcionado diferentes experiências, como a degustação e o manuseamento de alimentos diferentes e saudáveis acho que foi muito bom para os fazer querer experimentar e, por sua vez, fazê-los pensar nas escolhas que futuramente farão. Teres mandado a sopa para casa, também fez com que os pais comessem a pensar e a falar um pouco sobre este assunto, como viste, muitos dos pais te disseram que estava muito boa e te questionaram se tinham sido mesmo as crianças a fazê-la. E mesmo com a roda dos alimentos diziam que as crianças em casa tentavam dizer a que setor da roda pertenciam os alimentos. Penso que conseguiste captar a atenção e o interesse de todas as crianças com as diferentes atividades que lhes proporcionaste.”</i></p>
<p>Recomendações para melhorar</p>	<p>O que vai manter e o que alteraria?</p>	<p><i>“Não alteraria nada, penso que as informações que lhes transmitiste foram as adequadas e as essenciais para a idade e a prova disso observou-se nos conhecimentos adquiridos pelas crianças.”</i></p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

## Apêndice G - Atividade 1

Data	4 de novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de Aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p> <p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Conhecimento do Mundo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas;</li> <li>• Saber escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Cooperar em grupo;</li> <li>• Comunicar com os comerciantes;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>• Conhecer o meio envolvente;</li> <li>• Reconhecer e identificar as frutas e os legumes;</li> </ul>	<p><b>Visita ao Mercado do Cacém</b></p> <p>Partiremos da Instituição por volta das 09.45h. A viagem realizar-se-á na carrinha da Instituição, ou a pé, caso o tempo o permita. Ao chegarmos as crianças irão juntar-se a pares e irão conhecer o meio envolvente. Iremos comprar diferentes frutos do outono e/ou outros, caso as crianças tenham curiosidade em experimentar.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadora;</li> <li>• Assistente Operacional;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Crianças;</li> <li>• Comerciantes.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faca;</li> <li>• Guardanapos;</li> <li>• Colheres;</li> <li>• Aventais;</li> </ul>	<p>Manhã/ Mercado</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

<p>Educação Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os diferentes frutos de outono;</li> <li>• Experimentar os diferentes frutos;</li> <li>• Saborear e sentir os diferentes sabores, cheiros e texturas;</li> <li>• Manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e o respeito pelo ambiente;</li> <li>• Representar temas através de vários meios de expressão (pintura);</li> <li>• Desenvolver o gosto pela expressão plástica;</li> </ul>	<p><b>Vamos experimentar os frutos!</b></p> <p>Ao chegarmos à instituição, as crianças irão realizar a higiene e, experimentar os frutos comprados.</p> <p><b>Entrega do Avental e registo</b></p> <p>Entregarei um avental a cada criança. O registo no avental será realizado em pequenos grupos. Estes aventais irão estar presentes em diferentes fases do projeto, para que os mesmos realizem o registo pictórico das diferentes atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canetas de Tecedo.</li> </ul>	<p>Manhã/ Tarde Tapete</p> <p>Tarde/ Mesas de Atividade</p>	
---------------------------	---	--	--	---	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

## Apêndice H - Atividade 2

Data	18 de novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p> <p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Escrita</p> <p>Abordagem à Escrita</p> <p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar nas atividades propostas;</li> <li>• Interagir e colaborar em contexto de grupo;</li> <li>• Aceitar e cumprir regras previamente estabelecidas;</li> <li>• Saber escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Cooperar em grupo;</li> <li>• Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> </ul>	<p><b>Conjuntos na área do tapete</b></p> <p>No tapete, em grande grupo, irei colocar papel cenário e, por cima, quatro arcos de diferentes cores.</p> <p>Cada criança tirará de um saco cheio de frutos, apenas um fruto, mas antes de o retirar terá de dizer, pelo tato, qual fruto pensa ser. De seguida cada criança terá de dizer a que arco (conjunto) pensa pertencer o mesmo.</p> <p>Durante a atividade irão ser colocadas diferentes questões às crianças.</p> <p><b>Confeção de uma salada de frutas</b></p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arcos de várias cores;</li> <li>• Frutos de várias cores, Amarelos, Verdes, Vermelhos e Laranjas;</li> <li>• Saco;</li> </ul>	<p>Manhã/ Tapete</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

<p><b><u>Conhecimento do Mundo</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a linguagem “mais” ou “menos” na comparação de quantidades;</li> <li>• Utilizar o número cinco como número de referência;</li> <li>• Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>• Reconhecer a importância dos frutos.</li> </ul>	<p>Em pequeno grupo, as crianças começarão por realizar a higiene. Seguidamente, com o meu auxílio, vestirão o seu avental. Irão lavar o fruto, caso seja necessário. Por exemplo, a banana não necessita ser lavada. Com uma faca de plástico cortarão as frutas em pedaços mais pequenos e colocá-los-ão na saladeira. A seguir ao almoço irão comer a salada de frutas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel Cenário;</li> <li>• Tigelas;</li> <li>• Saladeira;</li> <li>• Colher;</li> <li>• Facas de plástico;</li> <li>• Pratos de plástico;</li> <li>• Aventais.</li> </ul>	<p>Manhã/ Mesas</p>	
--	--	--	---	-------------------------	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

### Apêndice I - Atividade 3

Data	24 de dezembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p> <p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Educação Artística</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Desenvolver o interesse e o gosto pela leitura;</li> <li>• Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>• Diferenciar a escrita do desenho;</li> <li>• Identificar letras e conseguir reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita;</li> </ul>	<p><b>Leitura da história “O menino que não gostava de sopa”</b></p> <p>Reunirei com as crianças na área do tapete. Contarei a história e posteriormente as crianças irão fazer o reconto da mesma.</p> <p><b>Levantamento da Área Vocabular</b></p> <p>Em pequenos grupos, irei realizar uma lista de palavras presentes no livro referido anteriormente – Levantamento vocabular. O grupo dos 5 anos irá copiar as palavras e, o</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária:</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “O menino que não gostava de sopa”;</li> <li>• Imagens previamente impressas;</li> <li>• Post-its;</li> </ul>	<p>Manhã/ Tapete</p> <p>Manhã/ Mesas</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

<p><b><u>Conhecimento do Mundo</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir atentamente a história, mostrando prazer e satisfação;</li> <li>• Representar temas através de vários meios de expressão (pintura);</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>• Reconhecer a importância dos hortícolas.</li> </ul>	<p>grupo dos 4 anos irá fazer o seu registo (desenho) num post-it. Fotografias de imagens reais estarão também disponíveis. Estas serão recortadas pelas crianças e coladas por baixo do post-it com o desenho da criança, que dará para levantar, tornando possível, sempre que necessário ver também a imagem real.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canetas ou lápis de cor;</li> <li>• Folhas de cartolina A3.</li> </ul>		
--	--	---	---	--	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

#### Apêndice J - Atividade 4

Data	25 de novembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p><b><u>Conhecimento do Mundo</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar curiosidade pelo mundo que o rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>• Registrar e interpretar dados resultantes da observação;</li> <li>• Colocar questões que evidenciem o seu desejo de saber mais;</li> <li>• Demonstrar envolvimento no processo de descoberta e exploração e, revelar satisfação com os novos conhecimentos;</li> <li>• Identificar os diferentes alimentos;</li> </ul>	<p><b>Observação dos hortícolas com recurso à lupa</b></p> <p>Primeiramente irei mostrar ao grupo hortícolas que iremos explorar e pedirei para que os identifiquem. Estes, apareceram num livro lido anteriormente “O menino que não gostava de sopa”.</p> <p>Seguidamente perguntarei se sabem o que é uma lupa e para que serve. A fase seguinte da atividade irá ser realizada com duas crianças de cada vez.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lupas;</li> <li>• Nabos;</li> <li>• Beterrabas;</li> <li>• Abóbora pequena;</li> </ul>	<p>Manhã e Tarde/ Mesas</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

	Explorar as formas, texturas, cores e sabores.	Terão também a oportunidade de, se quiserem, experimentar os legumes no seu estado original, ou seja, cru.			
--	--	--	--	--	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

## Apêndice K - Atividade 5

Data	5 de dezembro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p> <p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Matemática</p> <p><b><u>Conhecimento do Mundo</u></b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestar os seus gostos e preferências;</li> <li>• Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>• Interagir e colaborar em contexto de grupo;</li> <li>• Saber escutar e esperar pela sua vez;</li> <li>• Conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável;</li> <li>• Ter consciência e cuidado em situações em que se pode magoar;</li> <li>• Dialogar sobre o que fazem e observam;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> </ul>	<p><b>Confeção da sopa</b></p> <p>Em grande grupo, no tapete, irei mostrar os diferentes alimentos. Irei questionar as crianças sobre o que acham que irão fazer. Escreverei os ingredientes necessários numa folha, para posteriormente se realizar a receita. Em pequenos grupos, iremos preparar todos os ingredientes e colocá-los na panela. Esta sopa irá ser servida à hora de almoço.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avental;</li> <li>• Panela;</li> <li>• Água;</li> <li>• Azeite;</li> <li>• Sal;</li> <li>• Cebola;</li> <li>• Nabo;</li> <li>• Batata;</li> <li>• Cenoura;</li> </ul>	<p>Manhã/ Tapete e Mesas</p>	<p>Observações participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quantidades através de diferentes formas de representação;</li> <li>• Utilizar a linguagem “mais” ou “menos” na comparação de quantidades;</li> <li>• Utilizar o número cinco como número de referência;</li> <li>• Reconhecer a importância dos legumes/vegetais, na sua alimentação.</li> </ul>	<p>O que sobrar, cada criança levará para casa num tupperware, para poderem comer ao jantar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espinafres;</li> <li>• Pratos de Plástico;</li> <li>• Facas de plástico;</li> <li>• Tupperwares.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

## Apêndice L - Atividade 6

Data	6, 10, 12 13 de janeiro				
Área de Conteúdo/ Domínio	Objetivos de aprendizagem	Estratégias/Atividade	Recursos	Duração/ Espaço	Instrumentos de Avaliação
<p><b><u>Formação Pessoal e Social</u></b></p> <p><b><u>Expressão e Comunicação</u></b></p> <p>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Educação Artística</p> <p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável;</li> <li>• Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> <li>• Revelar interesse e gosto por aprender;</li> <li>• Participar em atividades de pequeno grupo, cooperando no desenrolar do processo e na elaboração do produto final;</li> <li>• Ser capaz de explicitar e de partilhar com o educador e as</li> </ul>	<p><b>Leitura da história “De onde vêm os alimentos?”</b></p> <p>Reunirei com as crianças na área do tapete. Contarei a história e durante esta fase irei falando e explicando a mesma, às crianças, permitindo que as mesmas intervenham sempre que considerem pertinente.</p> <p><b>Elaboração de uma Roda dos Alimentos e de um tabuleiro</b></p> <p>Em pequenos grupos, irei começar por colocar o livro acima referido à disposição das crianças, para que o</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estagiária;</li> <li>• Crianças.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro “De onde vêm os alimentos”;</li> <li>• Cartão;</li> <li>• Cartolina;</li> <li>• Lápis de cera;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Tesoura</li> </ul>	<p>Manhã/ Tapete</p> <p>Manhã e Tarde/ Mesas</p>	<p>Observação participante;</p> <p>Notas de campo;</p> <p>Registo fotográfico;</p> <p>Registo da atividade.</p>

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

<p><b><u>Conhecimento do Mundo</u></b></p>	<p>outras crianças o que descobriu e aprendeu;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o interesse e o gosto pela leitura;</li> <li>• Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação;</li> <li>• Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</li> <li>• Ter prazer em explorar e utilizar, nas suas produções modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, colagens);</li> <li>• Usar os termos “maior do que” e “menor do que”;</li> <li>• Demonstrar curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa;</li> </ul>	<p>explorem calmamente. Após observarem a roda dos alimentos presente no livro, irão recortar alimentos de folhetos de supermercado. Cada criança irá escolher qual grupo da roda dos alimentos quer, para procurar os respetivos alimentos. Posteriormente as crianças irão recortá-los e colá-los em cartolina, para que fiquem mais resistentes. Após a realização da roda, as crianças terão a oportunidade de pintar cada grupo da roda dos alimentos com lápis de cera. Irei plastificar tudo e colar o velcro na roda, nos alimentos recortados e nas miniaturas que fui guardando ao longo do estágio, para que assim se tornasse numa roda dos alimentos, ainda mais apelativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel autocolante;</li> <li>• Velcro;</li> <li>• Miniaturas;</li> <li>• Prato de cartão.</li> </ul>		
--	--	--	--	--	--

Como contribuir para o conhecimento dos alimentos e para escolhas alimentares saudáveis com um grupo de crianças em idade pré-escolar

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Usar e justificar algumas razões de práticas promotoras de saúde e segurança (lavar as mãos antes das refeições, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes);</li><li>• Conhecer a origem de alguns alimentos;</li><li>• Perceber como os alimentos chegam até nós;</li></ul> <p>Compreender que para uma alimentação saudável é preciso que esta também seja equilibrada, completa e variada.</p>	<p>Na fase seguinte da atividade, irei perguntar quem quer participar, tendo as crianças de pintar um cartão em forma de retângulo, decorando ao seu gosto e irei pedir que desenhem talheres dos dois lados do tabuleiro (garfo do lado esquerdo e faca e colher do lado direito). No centro irá estar colado um prato de cartão e dentro dele irá estar velcro, para que a criança responsável do dia, retire da roda dos alimentos, os alimentos ingeridos nesse dia e os coloque no respetivo tabuleiro. Isto irá ser realizado todos os dias.</p>			
--	---	--	--	--	--