



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento da Educação

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Quais os contributos da construção de uma horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável em grupos de crianças de creche e jardim de infância?

Patrícia Alexandra Das Neves Venâncio

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

Orientadora:

Professora Especialista Celeste Rosa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Coorientador:

Professor Doutor Hélder Costa, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2020

"A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces."

Aristóteles

Agradecimentos

Terminada a última etapa, de mais um desafio académico, é fundamental não esquecer que durante todo este percurso tive o apoio de algumas pessoas que me ajudaram. Assim, deixo aqui expresso os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, à minha família, mãe e pai pela educação que me deram, por me terem apoiado sempre e por terem tornado este sonho possível.

Às minhas colegas de trabalho, por estarem sempre lá, por me apoiarem, mas um agradecimento muito especial à Sónia Paula, pelas suas palavras de motivação naqueles momentos menos bons.

À Isabel Anjo, Joana Pires e Sofia Santos, amigas e companheiras de sonhos, por todas as palavras de incentivo e por todos os momentos que tornaram este percurso mais fácil e risonho.

Ao Diogo, por todo o amor e por todo incentivo nas horas difíceis.

Por fim, aos professores, Celeste Rosa, Hélder Costa e Mafalda Coito por todo o tempo despendido, por todos os incentivos e acima de tudo por todas as aprendizagens que me proporcionaram.

Resumo

O presente relatório intitulado: *Quais os contributos da construção de uma horta pedagógica para uma promoção de uma alimentação saudável em grupos de crianças de creche e jardim de infância* descreve um projeto investigativo de intervenção pedagógica, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O estudo desenvolveu-se num Jardim de Infância e creche do concelho de Mafra, entre 13 de março de 2019 a 23 de janeiro de 2020, e teve como principais objetivos motivar as crianças para a alimentação saudável e identificar os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável deste grupo de crianças.

O estudo foi realizado com um grupo de 18 crianças de creche com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Foi concebida uma entrevista para recolher informações sobre a alimentação das crianças.

A análise e interpretação dos dados recolhidos contribuiu para a compreensão do objeto de estudo e permitiu reconhecer a importância de uma abordagem contextualizada, dirigida e sistemática no âmbito da educação alimentar. A metodologia centrada na investigação-ação, enquanto estratégia de formação reflexiva, permitiu regular continuamente a ação através da recolha e análise dos dados. Esta abordagem metodológica contribuiu de forma marcante para a melhoria da nossa prática educativa, pois permitiu a construção e a reconstrução de competências pessoais e profissionais.

Palavras-chave: alimentação saudável; creches, crianças; horta pedagógica; intervenção pedagógica; jardins-de-infância;

Abstract

The report entitled what are the contributions of the construction of a pedagogical garden for the promotion of healthy eating in groups of children from daycare and kindergarten describes an investigative project of pedagogical intervention, carried out within the Supervised Teaching Practice of the Master in Pre-Education -School.

The study was carried out in a kindergarten and daycare center in the municipality of Mafra, from 13 March 2019 to 23 January 2020, and its main objectives were to motivate children to healthy eating and to identify the contributions of the pedagogical garden to the promoting healthy eating for this group of children.

The study was carried out with a group of 18 daycare children aged between two and three years. An interview was designed to collect information about children's food.

The analysis and interpretation of the collected data contributed to the understanding of the object of study and allowed to recognize the importance of a contextualized, directed and systematic approach in the scope of food education. The methodology centered on action-research, as a reflective training strategy, allowed to continuously regulate the action through the collection and analysis of data. This methodological approach contributed significantly to the improvement of our educational practice, as it allowed the construction and reconstruction of personal and professional skills.

Keywords: healthy eating; daycare centers, children; educational garden; pedagogical intervention; kindergartens;

Siglas

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

IA – Investigação-Ação

PAM - Padrão Alimentar Mediterrânico

Índice

Agradecimentos	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Siglas.....	IV
Índice.....	V
Índice de Figuras	VII
Índice dos anexos do trabalho	VIII
Capítulo I	1
Introdução.....	2
Capítulo II	4
2. A importância da Educação em ciências na educação Pré-Escolar.....	5
2.1 Área de Conhecimento do Mundo.....	7
2.3 A alimentação	9
2.4 Alimentação em idade Pré-Escolar.....	13
2.5 A alimentação saudável	16
2.6 Promoção de hábitos alimentares saudáveis em contexto familiar e escolar	20
2.7 Hortas Pedagógicas	24
Capítulo III	27
3. Opção metodológica.....	28
3.1 Plano de Investigação	32
3.2 Contexto socioeducativo	33
3.2.1 Caracterização da instituição.....	33
3.3 Caracterização dos Grupos	35
3.4. Caracterização do ambiente educativo	38
3.4.1 Organização Temporal	40
3.5. Instrumentos de recolha de dados.....	45
3.6 Plano de Ação no jardim de infância.....	48

3.6.1 Plano de Ação na creche.....	49
Capítulo IV	54
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	55
4.1.1. Atividade 1: Horta pedagógica.....	56
4.1.2. Atividade 2: Bolo de espinafres	60
4.1.3. Atividade 3: A Salada.....	65
4.1.4. Atividade 4: A Salada de frutas	69
4.2 Análise da entrevista à educadora cooperante e dos inquéritos aos pais.....	73
Capítulo V	77
5. Conclusão.....	78
Capítulo VI	82
6. Referências Bibliográficas.....	83

Índice de Figuras

Figura 1 - Práticas ideais de amamentação promovem o crescimento infantil saudável.	12
Figura 2 – Roda da Alimentação Mediterrânica.....	18
Figura 3 – Plano de Investigação.....	32
Figura 4: Planta da sala.....	38
Figura 5: Planta da sala de JI.....	43
Figura 6: Alguns dos materiais necessários para atividade	56
Figura 7: As sementes e a terra.....	57
Figura 8: Aluna estagiária a mostrar as diferentes sementes.....	58
Figura 9: As sementes com as respetivas imagens	58
Figura 10: Colocar terra nos garrafões	59
Figura 11: Abrir o buraco com o dedo indicador	59
Figura 12: Colocar as sementes no buraco	59
Figura 13: As alfaces plantadas e a salsa, as nabiças e os espinafres semeados.	59
Figura 14: Criança a plantar alface.....	59
Figura 15: Visita à horta.....	61
Figura 16: As mesas colocadas em círculo.....	62
Figura 17: Conversa em grande grupo, sobre os ingredientes a utilizar para o bolo de espinafres.....	62
Figura 18: Criança a mexer na massa.....	63
Figura 19: Crianças a desfolhar os espinafres	63
Figura 20: Crianças a espalhar a manteiga na forma do bolo.....	63
Figura 21: O bolo de espinafres.....	63
Figura 22: Criança a comer bolo de espinafres	63
Figura 23: Crianças a observar os alimentos	65
Figura 24: Crianças a utilizar a faca para cortar o pepino	66
Figura 25: A salada pronta a comer.....	67
Figura 26: Criança a comer a salada.....	68
Figura 27: Sala e material preparado para atividade	69
Figura 28: Estagiária e Crianças com as tocas na cabeça.....	70
Figura 29: Crianças a provarem as frutas	71
Figura 30: A salada de frutas.....	71
Figura 31: Gráfico das frutas que as crianças mais gostaram de comer.....	72

Índice dos anexos do trabalho

1- Planificação da atividade.....	87
2- Planificação da atividade.....	88
3- Planificação da atividade.....	89
4- Planificação da atividade.....	90
5- Entrevista à Educadora de Infância.....	91
6 - Questionário aos pais	92
7- Análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	94
8- Análise de Inquérito aos pais	96

Capítulo I

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

A criança desempenha um papel ativo na Educação Pré-Escolar, onde o desenvolvimento e as suas aprendizagens podem e devem ocorrer num ambiente social, rico e estimulante. Nesse sentido, importa destacar que:

Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (Silva, Marques Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Considerando que é desde cedo que as crianças demonstram interesse e curiosidade sobre o mundo que as rodeia, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) integram a Área de Conhecimento do Mundo enquanto “uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas.” (Silva et al., 2016, p. 85)

Nesta perspetiva, procuro abordar uma temática que se encontra relacionada com a área do Conhecimento do Mundo e que está inscrita no quotidiano das crianças – a alimentação saudável. Esta temática é de grande importância para a saúde e o bem-estar da criança, pois sendo a creche e o jardim de infância contextos que possibilitam um conjunto de oportunidades de contacto com novas situações, nesses contextos as crianças também devem descobrir e compreender que os alimentos são indispensáveis para o seu crescimento e desenvolvimento e que devem ser consumidos com a frequência e nas proporções adequadas. Desta forma, o educador/a deve ter preocupação na educação alimentar.

A promoção de hábitos alimentares saudáveis deve iniciar-se desde cedo, pois “o que uma criança come determina não só o seu peso, mas também o modo como se sente e comporta” (Mindell, 1998, p. 15).

É, portanto, através de uma boa prática alimentar que se previnem determinadas doenças, como o excesso de peso, a obesidade, a desnutrição, as cáries dentárias, entre outras. Sobre uma dessas patologias Viana (2002) citado por Viana, Santos, & Guimarães, (2008) afirma:

a obesidade cuja prevalência tem aumentado assustadoramente em todas as idades, e em todas as regiões do mundo, é provavelmente a consequência mais frequente de uma alimentação não saudável e ingestão excessiva associadas a um estilo de vida caracterizado por falta de actividade física. (p. 224)

De facto, confirmo que a obesidade infantil é um problema que tem vindo aumentar progressivamente e, nesse sentido, torna-se importante prevenir desde cedo alguns erros alimentares. Como tal, é fundamental implementar estratégias promotoras de alimentação saudável desde cedo na Educação Pré-Escolar. Cabe, então, ao/a educador/a e instituição educativa, proporcionar situações, regras e rotinas, no sentido de promover aprendizagens indutoras de hábitos alimentares saudáveis.

O presente Relatório encontra-se organizado em seis capítulos, onde a identificação da escola, educadora cooperante e grupo de crianças será preservada, mantendo o anonimato dos mesmos.

O enquadramento teórico refere o conhecimento pedagógico sobre os contributos da construção de uma horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável.

Referente à parte empírica do projeto, faz-se referência à metodologia de investigação, plano de investigação e respetiva descrição, caracterização do contexto, quais os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados e, por último, o plano de ação, com respetiva justificação e avaliação.

De seguida, realiza-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos correspondente à temática selecionada.

Por fim, no último capítulo, são apresentadas as conclusões da investigação, onde, entre outros aspetos, se elabora uma reflexão com o intuito de aferir se os objetivos delineados inicialmente foram ou não cumpridos, através de uma prática pedagógica.

Capítulo II

2. A importância da Educação em ciências na educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar decorre num espaço formal de desenvolvimento, facilitador de aprendizagens no domínio das ciências pela interação que mantém com situações do quotidiano, vivenciadas pelas crianças (Martins et al.,2009).

Também o documento intitulado por Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE) defende que “os seres humanos aprendem desenvolvem em interação com o mundo que os rodeia” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85).

Neste sentido, reconhecemos que a criança ao frequentar o Jardim de Infância já sabe muitas coisas sobre o mundo em que vive e com o qual interage. A investigação em educação, efetuada nos últimos anos, verifica-se que a educação em ciências tem um papel importante. As crianças devem ter desde cedo, contacto com situações que envolvam o despertar para a ciência (Harlen, 2008; Millar e Osborne, 1998; Oliveira et al., 2009). A curiosidade da criança deverá ser estimulada e desenvolvida na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que geram a sua curiosidade e interesse por explorar, questionar descobrir e compreender. A criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que rodeia.

Na Educação Pré-Escolar, as crianças são bastante curiosas, e é relevante ter isso em consideração nas estratégias de implementação das ciências, sendo essa, uma característica facilitadora destes processos. Esta verificação está também patente nas OCEPE, quando se evidencia que: Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, e pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Também é opinião dos autores Chauvel e Michel (2006) que a criança se constrói “gradualmente através de uma busca de apropriação do seu corpo e das coisas”, sendo um dos propósitos da escola “utilizar essa sede de descoberta de modo a ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades para pensar, a valorizar o seu desejo de aprender e a fazê-la descobrir o prazer do conhecimento” (p.5).

Estes autores destacam que a criança desenvolve várias capacidades, tais como, sentir, agir, falar, refletir e imaginar, e “ao mesmo tempo que alarga a sua experiência, explora o mundo e alongam os seus conhecimentos: a escola também responde à sua ânsia de aprender e estimula-a continuamente” (p.5).

Outros autores manifestam opiniões similares. Reis (2008), por exemplo, evidencia que: os primeiros anos de escolaridade são muito importantes no desenvolvimento de atitudes relativamente à ciência, devendo promover a análise e a discussão de estereótipos sobre a ciência e os cientistas veiculados pelos meios de comunicação social, e na estimulação da confiança e das capacidades das crianças em envolverem-se em atividades de ciência (p.15).

O educador de infância que poderá fazer a diferença no que à sensibilização das ciências nesta faixa etária diz respeito. Segundo Rodrigues e Vieira (2015), o educador deve ser capaz de responder de um modo apropriado às muitas experiências de infância dos diversos contextos educativos, o que pressupõe que este seja” conhecedor das áreas de conteúdo que aborda e utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino/aprendizagem” (p. 107). Também Reis (2008) reconhece esta opinião salientando que cabe ao educador propor atividades interessantes e que sejam relevantes para as crianças, ajudando-as a “atuar como modelos de atitude investigativa e crítica perante o mundo e encorajando-as a manter esta atitude” (p. 16). Este autor demonstra, ainda, que na nossa sociedade é bastante importante fundamentar, sendo necessário desenvolver essa capacidade nas crianças desde cedo, o que pode ser conseguido se estas forem” confrontadas com situações educativas que lhes permitam aprender a formular e a investigar problemas, a obter dados e a representá-los, organizá-los e analisá-los tendo em vista a construção e a fundamentação de linhas de raciocínio e de argumentação” (p.16).

Para atingir este fim, não é necessário que os conhecimentos das crianças sejam somente adquiridos em contextos formais (o que tradicionalmente se realiza dentro da sala de atividades), todos os espaços são valiosos para a aprendizagem, os espaços exteriores, os refeitórios, jardins, que possam existir nas instituições, bem como a comunidade envolvente, são locais de partilha e de aprendizagens significativas.

2.1 Área de Conhecimento do Mundo

A área de Conhecimento do Mundo não abrange apenas o alargamento de saberes básicos imprescindíveis à vida social, mas também supõe “a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas”. (OCEPE, 1997, p.81)

Ao desenvolver estes conteúdos, os educadores deverão refletir sobre o que realmente interessa às crianças e abordá-los de forma adequada à faixa etária das mesmas, não esquecendo o rigor científico e contribuindo assim para o desenvolvimento de determinadas competências.

Vários objetos dos nossos contextos diários podem ser explorados numa perspetiva científica e podem ser potenciais instrumentos de construção de conhecimento científico, considerando-se que a capacidade exploradora das crianças deve ter como resposta um ambiente desafiador que, na aceção de Bers (2008) convida à curiosidade, imaginação, investigação, cooperação e descoberta. Estas ofertas, que podem ser explícitas ou implícitas por parte do educador “despertam qualquer coisa nas crianças, encetando uma atividade que as ocupará durante dias, e a partir da qual, pela observação continuada, outras ideias surgirão para o desenvolvimento de novos projetos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 84).

Fialho (2009, referida por Pereira, 2012) foi uma das autoras a defender a criação de uma área das ciências nas salas de jardim de infância, considerando ser esta uma forma de contrariar a fraca relevância curricular que a área de Conhecimento do Mundo junto dos educadores. As áreas de ciências são importantes, pois são espaços privilegiados de ciência, onde as crianças podem encontrar recursos, materiais e/ou equipamento específico que as leve a grandes e pequenas explorações e fomenta a sua curiosidade pela descoberta do mundo natural e construído, promovendo a incorporação da ciência no seu quotidiano (Bosse et al., 2009).

French (2004) considerou que as crianças, tal como estão biologicamente preparadas e motivadas para a interação social, para começar a caminhar e a falar, estão também preparadas e motivadas para aprender sobre o mundo que as rodeia.

Cañal (2009, citado por Pereira, 2012), referindo-se a crianças de três a cinco anos de idade, defendeu que desde pequenas se interessam naturalmente pelos objetos e fenómenos em seu redor e em explorá-los, construindo representações sobre eles.

Estas identificam informações, objetos, situações e processos problemáticos a níveis diversificados e imaginam soluções para esses problemas. Conseguem planificar intervenções simples para comprovar a validade das soluções que apontam, prevendo resultados e consequências dessas intervenções e refletindo sobre os processos desenvolvidos e aprender com os resultados obtidos. Poderão, também, modificar atuações futuras face ao que observaram e aprenderam. Estas são capacidades que o autor defende que devem ser aproveitadas e desenvolvidas nos contextos pré-escolares, proporcionando a base empírica necessária para o desenvolvimento de instrumentos conceptuais e metodológicos e para o fortalecimento das atitudes e motivações que promovem os processos cognitivos das crianças.

De acordo com Martins et al, a criança, inicialmente através do brincar e posteriormente, de forma mais sistematizada quando acompanhada pelo adulto, vai estruturando a sua curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia. Estão assim criadas as condições para que a criança dê os primeiros passos em pequenas investigações, as quais se pretendem progressivamente mais complexas.

Segundo Fumagalli (1998, citado por Pereira, 2012), a Educação em Ciências deve ser iniciada nos primeiros anos das crianças, podendo ser justificada à luz de argumentos sociais como: aprender ciências também faz parte dos direitos das crianças, pois está integrada no seu direito mais vasto de aprender, considerando-se a sua exclusão como uma forma de discriminação social; o conhecimento científico é parte da cultura socialmente construída, pelo que deve ser necessariamente integrado nos currículos de uma Educação Pré-Escolar à qual se reconhece o papel social de distribuição do conhecimento; todos os indivíduos melhoram a sua qualidade de interação com o mundo através da aplicação, a diversos níveis, do conhecimento científico.

Russell (2011) conferiu à Educação em Ciências, desenvolvida na Educação Pré-Escolar, o papel de encorajar as crianças a observar e comentar os fenómenos que observam, efetuar registos, fazer previsões e refletir acerca de causas e efeitos através de questões que possam ser testadas.

2.3 A alimentação

A importância da alimentação nos primeiros anos de vida das crianças requer cuidados específicos. A seleção de alimentos diversificados e seguros, do ponto de vista da sua qualidade e higiene, é determinante para a saúde de qualquer criança. Outro fator essencial é o tipo de alimentos, bem como os métodos de preparação e das refeições, pois devem corresponder às necessidades de todos os indivíduos. Para além destes cuidados e princípios, Viana (2002) refere que:

(...) uma alimentação saudável não depende apenas do acesso a uma informação nutricional adequada. A seleção de alimentos tem a ver com as preferências desenvolvidas, relacionadas com o prazer associado ao sabor dos alimentos, as atitudes aprendidas desde muito cedo na família, e a outros factores psicológicos e sociais. (p. 611).

Ao seguir o modelo ecológico de desenvolvimento, nas escolhas alimentares, deve-se considerar a teoria pioneira de Urie Bronfenbrenner, isto porque este modelo tem o potencial de influenciar novas direções e desenvolvimento no cuidado à criança e jovens. Esta teoria dos sistemas ecológicos salienta que, o comportamento humano depende da interação de vários fatores ambientais, bem como as características pessoais: a genética, género e idade (Bronfenbrenner, 1986).

O nicho ecológico da criança inclui os seus familiares e colegas, que são influenciados pela comunidade, sociedade, *media* e oferta de alimentos. São os pais que fornecem os ambientes alimentares e as experiências alimentares para os seus filhos. As crianças modelam-se nos comportamentos familiares dos seus pais ou família, estilo de vida, atitudes relacionadas com a alimentação e satisfação (ou insatisfação) com a imagem corporal.

Scaglioni et al. (2011) realizaram uma revisão narrativa que descreveu o ambiente familiar com ênfase no papel dos pais e estratégias para melhorar os comportamentos alimentares das crianças, e destacaram as experiências iniciais com a alimentação e as escolhas posteriores, bem como o status socioeconómico e educacional.

Não obstante o estudo do comportamento da criança deve ser visto como um ponto de partida para os programas de educação nutricional direcionados e eficazes, enquanto sugere novas estratégias de pesquisa para demonstrar as interações entre os diversos fatores que influenciam o comportamento alimentar (Niermann et al., 2015).

A infância é um período crítico no desenvolvimento da obesidade (Oldham-Cooper et al., 2017). As práticas alimentares que evoluíram ao longo da história humana como respostas efetivas dos pais à ameaça de escassez de alimentos podem, quando associadas às preferências e predisposições não apreendidas dos bebês, promover excessos de peso, dada a disponibilidade atual de alimentos ricos em calorias.

Os comportamentos alimentares que contribuem para a obesidade infantil incluem características apetitivas como a dificuldade em corresponder a ingestão de energia, e a um comportamento conhecido como baixa capacidade de resposta a sinais de saciedade internos, alta recompensa subjetiva experimentada ao comer alimentos gostosos. Todos estes fatores podem influenciar a quantidade de ingestão alimentar das crianças e as preferências alimentares, que contribuem para a "qualidade" da dieta (Maslin et al., 2015).

A exposição cumulativa à publicidade de alimentos na televisão que é maior em grupos mais jovens, está associada ao consumo subsequente de fast-food em adultos. O ambiente da *media*, molda os conhecimentos, atitudes, preferências e práticas relacionadas com a alimentação (Kovács et al., 2015).

2.3.1 Regulação do balanço energético

Existem fortes razões para pensar que existe uma associação causal entre a amamentação e a prevenção da obesidade infantil, especialmente entre crianças com uma predisposição genómica para se tornarem obesas (Casazza et al., 2013).

Dada a impraticabilidade do rastreio da propensão genómica de adaptar a alimentação infantil individual, as recomendações e o grande número de benefícios adicionais oferecidos pela amamentação para a saúde materno-infantil (Victora et al., 2016), do ponto de vista da saúde pública, é importante continuar a incluir a amamentação como parte das estratégias de prevenção abrangente da obesidade infantil. Essas estratégias podem reconhecer que o nível de benefício terá uma diferente função de fatores genéticos e processos epigenéticos.

A associação entre o aleitamento materno e obesidade infantil pode ser explicada pela observação dos mecanismos biológicos envolvidos no processo. O leite materno contém uma quantidade menor de calorias e nutrientes, como açúcar, água, proteína e gordura, e inclui substâncias bioativas, incluindo a leptina e a grelina (Pérez-Escamilla et al., 2016).

Os maiores níveis de proteína e gordura na fórmula têm sido associados a maiores níveis de adiposidade. Essa associação pode ser atribuída ao aumento da insulina, que estimula o armazenamento dos níveis de gordura na presença de alta proteína. As crianças alimentadas com fórmulas têm níveis mais altos de insulina e uma resposta de insulina mais longa do que as crianças amamentadas com leite materno (Wang et al., 2013).

As diferenças nos resultados do estudo sobre a relação entre os riscos do aleitamento materno e obesidade infantil podem ser atribuídas a diferenças nas metodologias e análises do estudo (por exemplo, ajustes para fatores de confusão, como status socioeconômico, IMC materno, 22 e tabagismo materno (Bammann et al., 2014), tamanho da amostra e não distinguir entre o aleitamento materno exclusivo e parcial (Yan te al., 2014).

Além disso, muitos estudos prévios definiram obesidade com base no IMC autor referido, e não na altura e no peso padrão medidos (Keith et al., 2011). Além disso, uma série de métodos mais apropriados para estudar a relação entre amamentação e obesidade foi estabelecida (Keith et al., 2011).

As práticas ideais de amamentação promovem o crescimento infantil saudável:

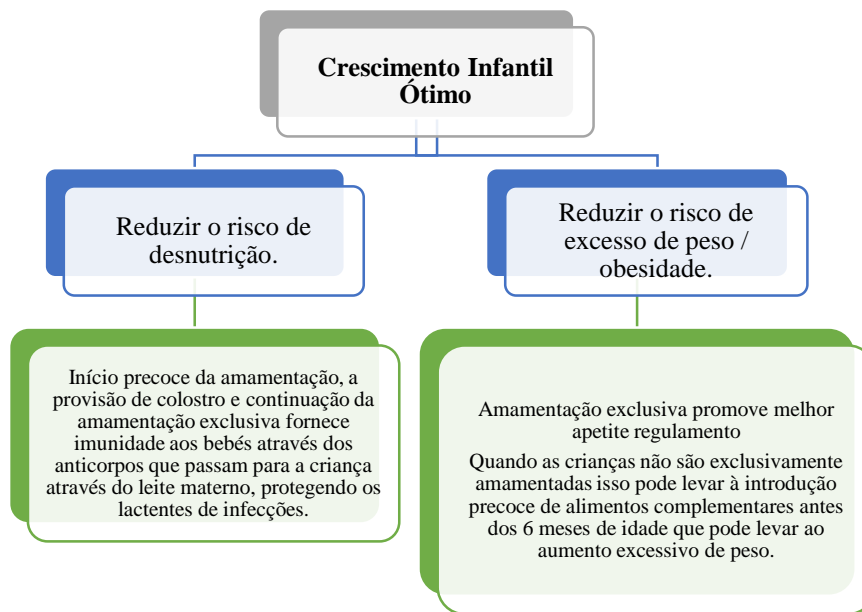


Figura 1 - Práticas ideais de amamentação promovem o crescimento infantil saudável:

Fonte: BRIEF, 2016

Uma recente meta-análise mostrou que nos períodos de acompanhamento, a amamentação pode influenciar diretamente a prevenção do excesso de peso, desenvolvimento, enquanto a ingestão de energia e proteína durante a infância pode estar relacionada com o peso e altura atingida nos anos posteriores (5).

Recentemente, alguns estudos foram realizados para avaliar o efeito da amamentação na obesidade posterior (4). Alguns estudos mostraram que a amamentação pode ter um efeito de prevenção da obesidade (8-10). Além disso, há um tempo dependente de relação entre a duração da amamentação e a obesidade (11,12), mas estudos mais recentes relataram efeitos nulos (13,14).

Existem muitos estudos conflitantes, sobre os efeitos da amamentação na obesidade tardia na infância e na adolescência. Os fatores que afetam a escolha de amamentar estão associados com a educação, nível de rendimentos, cultura, influência da família e amigos, e essas variáveis também estão associadas ao risco para a obesidade adulta.

2.4 Alimentação em idade Pré-Escolar

Na fase da idade Pré-Escolar é crucial a escolha dos alimentos, tendo em conta a sua qualidade, a sua higiene e a variedade. É fundamental nesta fase que as crianças adquiram condutas relativamente à alimentação, nomeadamente o consumo de doces e gorduras e a ausência ou insuficiente de legumes e frutos no seu quotidiano.

Como salienta Cordeiro (2014), uma criança deste grupo etário necessita de alimentos por vários motivos, nomeadamente: (i) para viver, pois as células funcionam através da energia que vem da transformação da glicose com o oxigénio que nos chega da respiração; (ii) para manter a temperatura corporal; (iii) para crescer, pois na criança todos os órgãos e tecidos crescem com fases de grande aceleração, de onde decorre a necessidade de energia (hidratos de carbono) e de outros nutrientes (proteínas, gorduras, vitaminas, minerais, fibras e água); (iv) para realizar atividades intelectuais e físicas.

A alimentação saudável é um fator determinante para um normal crescimento e desenvolvimento da criança. O Guia Prático para Educadores – Alimentação em Idade Escolar (Direção-Geral do Consumidor, 2013) destaca a importância dos momentos de preparação dos alimentos, pois “(...) representa uma oportunidade de praticar e fortalecer os conhecimentos alimentares e nutricionais das crianças desenvolvendo uma aprendizagem sobre alimentação e enraizando nela hábitos alimentares saudáveis” (p. 6).

Nos primeiros anos de vida os hábitos alimentares são condicionados e, como tal, “(...) para os mais pequenos são particularmente importantes as estratégias que incluem a exposição às comidas num contexto social positivo, tendo como modelos de referência pares e adultos, bem como a utilização apropriada de incentivos” (Loureiro, 2004, p. 44). Também, Nunes & Breda (2001) referem “(...) que as crianças não estão dotadas de uma capacidade inata para escolher alimentos em função do seu valor nutricional, pelo contrário, os seus hábitos alimentares são aprendidos através da experiência, da observação e da educação” (p. 8).

A quantidade de alimentos que a criança em idade Pré-Escolar deve ingerir diariamente, os mesmos autores (Nunes & Breda, 2001) mencionam que essa quantidade varia consoante a idade, o sexo e o grau de atividade física da criança. É, no entanto, indispensável assegurar uma alimentação variada que integre os alimentos que lhe proporcionem os nutrientes necessários para o seu desenvolvimento.

A ingestão de alimentos deve ser distribuída por 5 a 6 refeições diárias e, é fundamental que a criança compreenda a necessidade de fazer várias refeições ao longo do dia. Uma das refeições mais importantes do dia é o pequeno-almoço e, no caso da sua ausência, a criança poderá não conseguir estar atenta e concentrada devido à falta de energia (glicose) que é utilizada pelo cérebro. Segundo Mindell (1998), “o pequeno-almoço é tomado depois do maior intervalo de tempo sem ingerir alimentos. É o primeiro [carregamento] nutritivo que as crianças fazem (...) e precisam dele para aguentar com energia a actividade física e psíquica do dia” (p. 130).

Segundo Cordeiro (2014), os principais erros alimentares nessas idades são:

- Dieta desequilibrada, com excesso de proteínas e poucos vegetais e frutos;
- Dieta pouco variada, que se torna desinteressante, monótona e que, a longo prazo, pode ter carências de alguns nutrientes;
- Excesso de calorias com indução de obesidade, porque as calorias a mais, mesmo que provenientes de proteínas ou de hidratos de carbono, acabam por se transformar em gordura, aumentando o número de células do tecido adiposo e o seu tamanho;
- Excesso de consumo de açúcares, especialmente no intervalo das refeições – caramelos, rebuçados, barras de chocolate e produtos semelhantes;
- Excesso de gordura na elaboração dos menus e exagero de utilização de gorduras animais: leite gordo, queijos, manteiga, natas e outras gorduras derivadas da carne ou do leite. (...) Não é preciso utilizar demasiada gordura para a refeição ficar saborosa. É, aliás, importante debater esta questão com os pais e vigiar também a comida das creches, jardins-de-infância e escolas;
- Pouca ingestão de água, substituída por refrigerantes e outras bebidas;
- Excesso de consumo de sal, sobretudo através de queijos, enchidos e outros produtos de charcutaria, bem como de batatas fritas e aperitivos, além da excessiva adição de sal na confeção dos alimentos;

- Poucas fibras na dieta, fazendo com que se agrave a obstipação e transtorne a absorção de certos alimentos;
- Pouca ingestão de cálcio, quando os laticínios são reduzidos em prol dos refrigerantes;
- Períodos prolongados de jejum, muitas vezes por imposição dos horários dos adultos;
- Pequeno-almoço demasiado ligeiro (...) Este mau hábito verifica-se depois largamente nos adolescentes;
- Ingestão exagerada de guloseimas, gelados, batatas fritas, refrigerantes, nos intervalos das refeições;
- Ingestão de refrigerantes, coca-colas e outras bebidas com açúcar e corantes, as quais provocam, também uma diminuição no consumo do leite;
- Deitar a criança com um biberão pode levar à sufocação;
- Colocação de mel na chupeta, o que leva à destruição dos dentes da frente; embora seja um hábito em queda, ainda há muitos pais que utilizam esta maneira de adormecer a criança, com as consequências graves para a formação rápida de cárie. (p. 61).

A alimentação saudável deve incluir-se naturalmente no dia-a-dia das crianças, promovendo assim, através da experiência, da rotina e do exemplo, hábitos alimentares saudáveis que perdurem para a vida. No entanto, deve realçar-se que uma alimentação saudável não é equivalente a subtrair o prazer que deve estar ligado à alimentação como Candeias e tal., (2005) referem “ter hábitos alimentares não significa ter uma alimentação restritiva ou monótona. (...) Diferentes alimentos contribuem com diferentes nutrientes o que, potencialmente, enriquece o dia alimentar de cada pessoa” (p. 4).

2.5 A alimentação saudável

A alimentação é uma das principais determinantes da saúde de qualquer ser humano, esta deve merecer um cuidado especial e permanente, incluindo a educação para uma alimentação saudável, que se deve iniciar desde cedo. Nesta perspectiva, importa realçar a influência da alimentação na saúde dos indivíduos que, em primeira instância, é também influenciada pelos produtos que se podem obter do meio ambiente. Segundo Nunes & Breda, (2001), a alimentação:

(...) consiste em obter do ambiente uma série de produtos naturais ou transformados, que conhecemos pelo nome de alimentos (...) é, assim, um processo de selecção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo (...). (p. 14)

Almeida & Afonso (1997) entendem que o alimento é:

Toda a substância utilizada para nutrir os seres vivos e que contribui, conseqüentemente, para assegurar: os materiais necessários para a formação, crescimento e reparação das células e tecidos, os materiais necessários para o seu metabolismo equilibrado, os constituintes orgânicos necessários à produção de energia. (p. 37)

No que refere às funções da alimentação, Candeias, Nunes, Morais, Cabral, & Silva (2005), referem 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;
- Contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes. (p. 5)

Sendo a alimentação um fator essencial à vida, ao alimentar-se o ser humano recebe no seu corpo determinadas substâncias, designadas por nutrientes, que desempenham um papel crucial no seu organismo, isto é, “os nutrientes são substâncias que fazem parte da constituição dos alimentos e que nos ajudam a crescer, desenvolver e manter saudáveis” (Instituto do Consumidor, 2004, p. 8).

De forma mais detalhada, Santos & Precioso (2012, p. 10), caracterizam os nutrimentos como “(...) substâncias existentes nos alimentos que têm que ser fornecidas diariamente ao organismo para que este possa crescer, reparar e substituir as células e os tecidos, obter energia e todas as substâncias necessárias ao seu funcionamento.”

Estas substâncias genericamente designadas por nutrientes integram os hidratos de carbono, as proteínas, as gorduras, as vitaminas, os sais minerais, as fibras alimentares e a água. Todos os nutrientes desempenham funções específicas e essenciais ao crescimento e à vida. Assim, “variar de alimentos e balancear as proporções em que se usam propicia uma alimentação saudável, ou seja, aquela que possibilita ao organismo recolher nutrimentos em quantidades suficientes e proporcionadas” (Peres, 1992, p. 229).

É especificamente na faixa etária pediátrica que as famílias, como o primeiro ambiente de aprendizagem, têm um forte impacto na saúde global das crianças. São os pais que constituem modelos e influenciam de formas distintas o comportamento alimentar das crianças. Embora, a vida apressada atualmente, possa condicionar as escolhas alimentares dos pais e por consequência, as das crianças. De acordo com Rego et al. (2004) estas escolhas são geralmente direcionadas para alimentos hipercalóricos e com grande quantidade de açúcares, de fácil preparação e consumo rápido, as quais por serem portadoras de um elevado suprimento de proteínas e gorduras originam um desequilíbrio entre as necessidades e o gasto energético.

A influência genética também se torna particularmente expressiva no crescimento das crianças, os fatores ambientais, nomeadamente a alimentação, a ausência de doença e os cuidados gerais, têm uma influência decisiva na preservação do potencial de crescimento (Ibidem). Estudos longitudinais comprovaram que, do nascimento aos dois anos de vida, é o período chave para ocorrerem falhas importantes de crescimento e deficiências de certos micronutrientes, posteriormente difíceis de reverter (WHO, 2003).

As escolas têm um papel fundamental na promoção da saúde, e na formação de cidadãos, para além de estimular a autonomia, o exercício dos direitos e deveres e de controlar as condições de saúde e qualidade de vida. Por esta razão, as atividades educativas promotoras da saúde na escola, particularmente, a alimentação saudável, é determinantes para a saúde, a autoestima e os hábitos de vida saudáveis entre as crianças.

Assim sendo a Direção-Geral da Educação (2020) desenvolveu um Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde desenvolvido especificamente para as crianças em contexto escolar, de modo a sensibilizá-las a adotarem uma conduta mais saudável, tanto a nível físico, social e mental, bem como para os que as rodeiam.

2.5.1. A Nova Roda dos Alimentos Mediterrânica

A nova Roda da Alimentação Mediterrânica é uma representação gráfica baseada nos princípios da Roda dos Alimentos portuguesa, à qual foram introduzidas características do padrão alimentar e cultural inerentes ao estilo de vida mediterrânico.

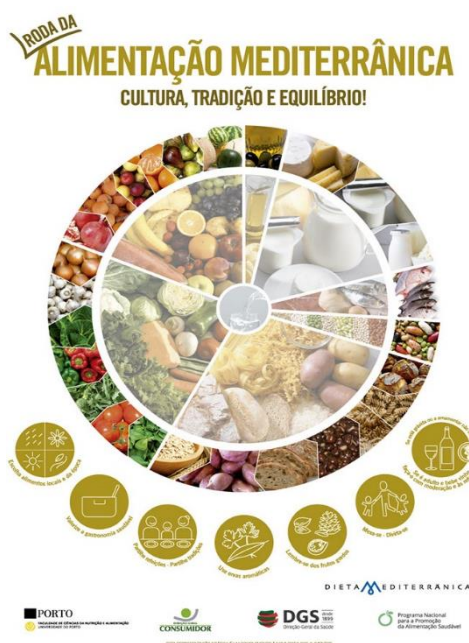


Figura 2 – Roda da Alimentação Mediterrânica

O Programa Nacional para Promoção da Alimentação Saudável da Direção-Geral de Saúde (2020) designou que a roda da alimentação mediterrânica tivesse características mediterrânicas cujo objetivo seria promover e valorizar este padrão alimentar junto da população portuguesa.

A roda da alimentação mediterrânica pretende dar ênfase às características do padrão alimentar mediterrânico (PAM), salientando não só a componente alimentar, mas também os elementos inerentes ao seu estilo de vida.

Em forma de roda (que reflete o prato e o convívio mediterrânico à volta da mesa) e não de pirâmide, esta representação gráfica evidencia os alimentos mediterrânicos mais relacionados com o padrão português em cada um dos seguintes grupos: óleos e gorduras (azeite/azeitonas – alimento e respetivo fruto de origem); hortícolas (cebola, alho, couve galega, grelos, tomate, pimentos, beldroegas...); fruta (melão, figo, ameixa, citrinos, nêspera, romã...); cereais e tubérculos (batata doce, castanha, massa e arroz integrais, flocos de aveia, pão de centeio, broa...); carne, pescado e ovos (peixe, em especial sardinha, carapau, cavala, atum...); laticínios (queijo e iogurte); leguminosas (todas).

Relativamente aos consumos fortemente associados ao PAM, os frutos gordos são salientados, mas não incluídos nos grupos da Roda por não se pretender promover o seu consumo diário.

Em simultâneo são veiculados outros princípios associados a este PAM, nomeadamente:

- Respeito pela sazonalidade e preferência pela proveniência local dos alimentos.
- Incentivo à incorporação de ervas aromáticas como veículo de maior sabor em detrimento do abuso do sal de adição.
- Promoção da utilização e transmissão geracional de técnicas culinárias saudáveis tradicionais, como sopas.
- Incentivo ao tempo dedicado à confeção dos alimentos e sua inserção no quotidiano através da partilha com família e amigos.
- Combate ao sedentarismo pelo incremento ao tempo dedicado a atividades de lazer.

O desenvolvimento desta nova roda dos alimentos mediterrânica foi a cargo de uma equipa da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto já responsável pela anterior Roda dos Alimentos, as Prof. Sara Rodrigues e Bela Franchini. A sua elaboração teve início em setembro de 2015, envolvendo a consulta de outros parceiros como a Direção-Geral do Consumidor e a auscultação da opinião de peritos de diferentes áreas e instituições. Seguiu-se um longo processo de diálogo com elementos da área de *design*, no sentido da execução de uma representação gráfica atrativa e clara da mensagem a transmitir.

2.6 Promoção de hábitos alimentares saudáveis em contexto familiar e escolar

Criar hábitos alimentares saudáveis assume-se como um compromisso pois requer esforço por parte do indivíduo. É nos primeiros anos de vida que se experimentam novos alimentos e sabores, sendo este período determinante no desenvolvimento de hábitos alimentares com impacto no presente e no futuro dos indivíduos. Lyon & Chatoor (1997), citados por Viana, Santos, & Guimarães (2008), afirmam que: Alguns problemas à volta da situação alimentar e durante os primeiros anos de vida, podem transformar esta num campo de batalha entre a criança e a mãe em torno da conquista da autonomia pela criança e do exercício de autoridade da mãe, com prejuízo grave para o apetite da criança. (p. 224)

Desta forma, é importante encontrar estratégias de intervenção que permitam atenuar as dificuldades ou perturbações alimentares. Sendo o papel da família no desenvolvimento de hábitos alimentares da criança extremamente importante, também “(...) a escola e, em especial, o jardim de infância assumem uma particular importância, na medida em que podem oferecer um contexto de aprendizagem formal sobre esta e outras matérias, complementando o papel familiar” (Nunes & Breda, 2001, p. 8)

Os hábitos alimentares das crianças são adquiridos através da observação, da educação gerada em contexto familiar e escolar e, essencialmente, através das experiências. Desta forma, a família desempenha um papel central na construção do ambiente alimentar, pois é a partir das atitudes e práticas alimentares parentais que a criança adquire determinados comportamentos e rotinas alimentares. Neste contexto, Nunes & Breda (2001) mencionam que “o papel da família na alimentação e na educação alimentar das crianças e jovens é, portanto, inquestionável” (p.8). A este respeito, também Santos & Precioso (2012) afirmam que:

A alimentação que praticamos parece ser o resultado de um processo de aprendizagem contínuo que se estabelece desde o nascimento, e, quem sabe, até desde a concepção. Assim, as influências educativas onde progressivamente se vão adquirindo gostos e paladares iniciam-se no seio da família onde estamos inseridos, que vão determinar todo o processo de socialização alimentar. (p. 26)

No ambiente familiar são estabelecidas interações e é a partir dessas interações que se desenvolvem determinadas preferências alimentares. Durante essas interações cabe à família ajudar a criança a adquirir competências de escolha. As preferências são concretamente influenciadas por diversos fatores, nomeadamente: a falta de recursos económicos, a carência, a cultura, as crenças, os conhecimentos relativos à alimentação e o ambiente afetivo.

Relativamente à falta de recursos económicos, Aparício (2010) afirma que “factores económicos e de disponibilidade dos alimentos, constituem igualmente determinantes nas escolhas alimentares da família. O custo dos alimentos é um dos factores primordiais no processo de escolha e está directamente relacionado com o nível sócio-económico da família” (p. 287). Contudo, a mesma autora refere que “o acesso a mais dinheiro não é automaticamente sinónimo de uma alimentação de melhor qualidade, aumentando, no entanto, o poder de escolha” (Aparício, 2010, p. 287).

Como já referimos, o contexto familiar é um fator decisivo na aprendizagem alimentar pois a criança ao interagir com a família, adquire determinadas regras, comportamentos e padrões alimentares. Como salienta Pinto (2017), “a idade pré-escolar corresponde a uma fase muito importante do desenvolvimento infantil, o comportamento alimentar do pré-escolar é determinado em primeira instância pela família, da qual ela é dependente e, secundariamente, pelas outras interações psicossociais e culturais da criança” (p. 28). A mesma autora salienta ainda que:

(...) os pais devem oferecer à criança refeições saudáveis em quantidade e qualidade, isto é, com nutrientes adequados à idade, privilegiando o consumo de legumes, frutos e cereais. Devem, no entanto, dar algum espaço à criança e permitir alguma liberdade de escolha da quantidade e qualidade do que deseja comer, de forma controlada, saudável e sem imposições. (Pinto, 2017, p. 32)

Em particular, as refeições que são realizadas na escola, nomeadamente no período da tarde, podem ser preparadas em casa e levadas para a escola. Neste caso, os pais devem optar por merendas variadas, criativas e, principalmente, saudáveis. A este respeito, o Guia Prático para Educadores—Alimentação em Idade Escolar da Associação Portuguesa de Nutricionistas (Direção-Geral do Consumidor, 2013) refere que a seleção dos alimentos a incluir na merenda que se prepara em casa é essencial, e por exemplo, o pão deve ser sempre considerado pelos pais, os lacticínios são também excelentes

complementos na merenda das crianças, nomeadamente o leite ou os iogurtes, e as frutas são outro complemento para uma merenda saudável, sendo importante a sua variedade. Ainda em relação à preparação das merendas, é importante lavar bem a fruta, cortá-la em pedaços, se for necessário, embalar os alimentos separadamente, recorrer a lancheiras térmicas para que a temperatura dos alimentos refrigerados se prolongue por mais tempo, colocar alguns utensílios que possam ser necessários (colher, garfo, entre outros) e colocar uma garrafa de água junto à merenda da criança.

De todos os fatores ambientais que mais interferem no comportamento alimentar da criança, Aparício (2010) destaca a influência do cuidador, em particular das mães, realçando também o exemplo dado pelos pais quanto às suas atitudes em relação à alimentação dos seus filhos. Por conseguinte, a família determina a formação de hábitos alimentares que devem ser complementados em contexto escolar, considerando que a escola é um local onde as crianças passam grande parte do seu tempo e é também um local onde fazem uma parte significativa da sua alimentação. Deste modo, é importante investigar e divulgar práticas alimentares saudáveis, considerar a alimentação saudável como uma prioridade e incluir a alimentação saudável no projeto educativo.

A escolha da alimentação nas instituições deve ponderar determinados princípios de alimentação saudável, respondendo assim às necessidades nutricionais das crianças, as quais dependem por sua vez de outras necessidades determinadas pelo crescimento e pelo consumo de energia inerente à atividade física. Nunes & Breda (2001) sublinham que a seleção dos alimentos a fornecer às crianças que frequentam o jardim de infância “(...) deve ter em consideração princípios de alimentação saudável, respondendo às necessidades energéticas e de funcionamento orgânico das crianças, e servir como oportunidade de aprendizagem de uma alimentação saudável” (p. 45).

Cabe às instituições promover uma educação alimentar pois, sendo o contexto educativo um espaço propício a novas experiências pode também proporcionar novas aprendizagens e saberes às crianças que, por sua vez, resultam na possível aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Exemplo disso é a criação de um espaço de aprendizagens na cozinha, com o objetivo de “ensinar a escolher os alimentos, a apresentá-los de forma sedutora, bem como a manipulá-los e confeccioná-los (...)” (Loureiro, 2004, p. 47).

A promoção de uma alimentação saudável em contexto escolar não deve ser um ato isolado, mas sim integrar uma visão mais global de promoção de estilos de vida saudáveis, segundo Pardal (1994), citado por Alves (2014) deve-se:

(...) favorecer a criação de apoios necessários às mudanças de comportamento desejadas, atuando em conjunto com todos os programas que visem proporcionar estilos de vida saudáveis, equilibrando entre si as intervenções dirigidas aos indivíduos e grupos e as correspondentes mudanças sociais. (p. 17)

Praticar uma alimentação saudável com as crianças implica também compreender um conjunto de fatores que antecedem esse processo, nomeadamente, que alimentos são consumidos com mais frequência pelas crianças e que influência têm os contextos em que os alimentos são apresentados e consumidos. Sobre este aspeto, Birch (1999), citado por Viana, Santos, & Guimarães (2008), mencionam a influência do contexto social na aquisição de determinados comportamentos na criança:

Quando um alimento é consumido durante uma situação em que a criança interage positivamente com um adulto, ou quando é apresentado como se de uma recompensa se tratasse (...) quando o consumo do alimento acontece numa situação de conflito então, naturalmente, ele transformar-se-á num alimento a rejeitar. (p. 212)

Os mesmos autores referem também que “a criança de idade pré-escolar adquire ou desenvolve preferências por determinados alimentos também através da observação de outras crianças” (Birch, 1998, citado por Viana et al., 2008, p. 212).

É indiscutível o contributo que o contexto escolar assume na promoção de uma alimentação saudável. Mas importa sublinhar que no âmbito da alimentação e da educação alimentar das crianças deve existir uma articulação entre o contexto escolar e o contexto familiar. É nestes dois contextos que as crianças devem compreender que existem determinadas regras e nesse sentido a cumplicidade e o reforço é essencial, pois a permissividade e a incoerência podem acabar com qualquer estratégia de educação alimentar.

Loureiro (2004) a propósito das orientações para promover uma alimentação saudável, refere as seguintes:

- Incluir a alimentação como prioridade no projeto educativo da escola;
- Ter um ambiente consistente com o currículo em sala de aula;
- Ter acessível uma grande variedade de produtos alimentares saudáveis;
- Mostrar vontade e criatividade para mobilizar a comunidade educativa;
- Assegurar a competência e vigilância dos responsáveis pela aquisição dos produtos alimentares, garantindo a sua qualidade;
- Estabelecer uma política alimentar clara para o bufete;
- Envolver a comunidade educativa no processo de ofertas alimentares saudáveis;
- Garantir uma educação alimentar que desenvolva a capacidade crítica e de selecção dos produtos alimentares mais saudáveis. (p. 52)

2.7 Hortas Pedagógicas

Para além de Morgado (2006), outros autores também acreditam nas potencialidades que têm as Hortas Pedagógicas como promotoras de aprendizagem e de respeito pelo meio ambiente. Cribb (2010) é um desses autores, que defende que “as atividades realizadas em hortas escolares proporcionam uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar”, bem como, desenvolvem a capacidade de trabalho em equipa e de cooperação, proporcionando, também, um maior contacto com a natureza, pois nas palavras deste autor “as crianças da cidade estão cada vez mais afastadas” desta realidade (p.2).

As crianças ao serem responsáveis pela preservação da horta podem obter novos valores e novas formas de pensar. Podem mudar as suas atitudes em relação aos cuidados que devem ter no seu dia a dia com as plantas, o ambiente, a alimentação, pois através do trabalho cooperativo, da responsabilidade coletiva e das práticas de manutenção da horta, “desenvolvem o senso de respeito e de responsabilidade, de autonomia e da sensibilidade em compreender que os ciclos ecológicos estão presentes na vida de todos os seres vivos e estes precisam de respeito, atenção e cuidado” (Cribb, 2010, p.16).

Este autor defende que a criação de uma Horta Pedagógica na própria instituição pode desencadear hábitos alimentares mais saudáveis nas crianças, levando-as a comer legumes com a frequência desejável às refeições. Uma alimentação pobre em vegetais pode ter origem na falta de recursos económicos, em fatores culturais, ou em hábitos alimentares incorretos, e sabendo as “consequências graves que isso acarreta” (Barbosa, 2008, p.40), tem-se a expectativa que quando a criança cultiva o seu próprio alimento seja estimulada em comê-lo (Cribb, 2010).

Coelho e Bógus (2016) manifestam esta opinião, afirmando que “o envolvimento e a participação das crianças (...) apontou para a construção de uma relação significativa com o alimento que a própria criança produziu, o que acabava sendo um estímulo a experimentá-lo e a comê-lo” (p.6).

Eno, Luna, e Lima (2015) citando Magalhães (2003) afirmam que os legumes e os frutos cultivados na horta escolar, e presentes na alimentação, têm muito sucesso, ou seja, todas as crianças querem provar, pois resulta do trabalho das próprias crianças. Estes autores mencionam ainda que utilizar a horta escolar como estratégia, visando estimular o consumo de feijões, hortaliças e frutas, torna possível ajustar a dieta das crianças com fins nutricionais. Similarmente, Costa, Alexandre, Fernandes & Sampaio de Oliveira (2010) afirmam que a implementação de uma horta nas instituições educativas é uma estratégia educativa para uma alimentação saudável e adequada, para o meio ambiente e para a vida, salientando que não importa se as hortaliças são maiores e mais belas; importa sim, que o educando saiba o aspecto relevante dessa hortaliça em sua alimentação e do papel dele como cidadão no mundo, dos cuidados com o outro e com o planeta. (Costa et al., 2010, p. 21).

A horta pedagógica é um método de aprendizagem que estimula as crianças a construir os seus próprios conhecimentos e a adquirirem capacidades que lhes vão permitir

produzir, descobrir, selecionar e consumir os alimentos de forma adequada, saudável e segura, contribuindo com a inserção de mais legumes e verduras na alimentação escolar e familiar, criando um sistema de alimentação saudável e sustentável, com a produção e consumo dos alimentos. Com ela a criança aprende a plantar, a regar, a cuidar, a colher (Costa et al., 2010, p.78).

Segundo Costa (2010) a horta escolar tem ainda como estratégias, ser capaz de:

(i) promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambiental, alimentar e nutricional; (ii) estimular o trabalho pedagógico dinâmico, participativo, prazeroso, inter e transdisciplinar; (iii) proporcionar descobertas; (iv) gerar aprendizagens múltiplas; e integrar os diversos profissionais por meio de temas relacionados com a educação ambiental, alimentar e nutricional” (p.13).

Concorda-se com estes autores quando afirmam que:

A área de meio ambiente e hortas escolares entende que é preciso incentivar a produção de hortas como instrumento pedagógico capaz de levar os educandos a refletirem sua relação com o ambiente em que vivem, estimulando-os à construção dos princípios de responsabilidade e comprometimento com a natureza, com o ambiente escolar, com a vida comum da comunidade, com a sustentabilidade do planeta e com a valorização das relações com a sua e com as outras espécies” (p.77).

Para terminar Coelho e Bógus (2016) manifestam esta opinião, afirmando que “o envolvimento e a participação das crianças (...) apontou para a construção de uma relação significativa com o alimento que a própria criança produziu, o que acabava sendo um estímulo a experimentá-lo e a comê-lo” (p.6).

Capítulo III

3. Opção metodológica

A metodologia tem um papel importante em qualquer pesquisa. Vários autores entendem o método, como um conjunto de princípios orientadores que suportam o investigador no decorrer da sua investigação, com o intuito de garantir a validade do conhecimento, tendo em conta a natureza em estudo (Guerra, 2013).

Procedimento investigativo

A metodologia utilizada ao longo da prática pedagógica, em contexto de estágio, foi a metodologia qualitativa, uma vez que as pesquisas qualitativas se interessam mais pelos processos do que pelos produtos finais: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” (Bogdan & Biklen, 1991, p. 47).

O trabalho de investigação em educação realizado por futuros docentes no contexto da sua formação inicial e por docentes no âmbito das suas práticas insere-se, assim, num paradigma participativo, onde o investigador é participante direto no estudo, envolvendo-se em trabalho de investigação com a intenção de compreender e transformar situações-problema emergentes do contexto educativo em que se insere.

Considerando este posicionamento paradigmático, o envolvimento dos futuros docentes na ação acontece, assim, através de uma prática reflexiva, onde através, por exemplo, de reflexões semanais se clarifica a teoria e interpreta a prática vivenciada no contexto educativo. Em relação aos critérios de qualidade do paradigma participativo, estes encontram-se ligados à prática com a intenção de conduzir a ação com vista a melhorar as condições para o exercício da prática.

Para situar em que “abordagem próxima da investigação-ação” se situa esta investigação, nomeadamente na metodologia de investigação sobre a própria prática. Este tipo de investigação, embora por vezes confundida, difere da investigação-ação e da investigação académica, podendo ser definida como “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (Ponte, 2002, p.3). A investigação sobre a própria prática pode ter duas intenções, a saber: alterar algum aspeto da prática e procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa prática, no sentido de delinear uma estratégia de ação.

Segundo Ponte (2002) para que a investigação sobre a própria prática assuma a natureza de investigação são necessárias três condições: (i) produzir conhecimentos novos para o ator que realiza a investigação; (ii) assumir uma metodologia rigorosa e sistemática, permitindo a sua possível reprodução; e (iii) ser pública de forma a ser apreciada e avaliada, para ser eventualmente integrada no grupo de referência.

“Para obter informação, é preciso observar. A observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa.” (Deshaies, 1992, p. 295). Para atingir os resultados pretendidos, a observação e os registos, que incluem fotografias, como também o próprio registo das vozes das crianças, que “São breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado.” (Parente, 2002, p. 201). No decorrer do estágio, a investigadora adotou uma postura de carácter investigativo. Assim, partiu da observação direta que, como nos diz Pardal e Lopes, “A vida quotidiana e a nossa natural curiosidade levam-nos a observar constantemente o que se passa à nossa volta. Vemos, ouvimos, participamos.” (2011, p. 72).

As técnicas de pesquisa qualitativa, a observação direta e participante foi benéfica, sendo uma metodologia de investigação fundamental em contexto de Jardim-de-Infância e Creche, para obter as respostas à questão em estudo. A observação direta coloca o investigador em contacto direto e aprofundado com o “público-alvo”, pois, como refere Quivy, “A observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontando com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (1998, p. 157).

A observação, enquanto técnica qualitativa, permite obter informações descritivas e detalhadas sobre a evolução das crianças, relativamente alimentação das crianças, permitindo a elaboração de fiáveis registos em termos de avaliação das várias áreas de conteúdo, sendo que, a observação direta e participante permite a recolha de dados e evidencia o comportamento e evolução das crianças, o que contribui para a tomada de decisões educativas mais adequadas, tendo em conta o grupo de crianças, permitindo também, a avaliação tanto do pequeno, como do grande grupo. Como nos diz Cristina Parente “A observação direta de crianças envolvidas em atividades (...) é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos

interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p. 200) e daí esta ter sido a nossa opção metodológica por excelência.

A informação recolhida através dessa observação direta é de todo relevante para o profissional de educação, pois sendo realizada em contexto natural pode servir como feedback à sua própria prática, podendo sentir necessidade de adequar o ambiente educativo e/ou a sua prática pedagógica.

Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é a sua atenção ao contexto; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenómenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles. Os contextos de pesquisa são naturais e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza a sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta às suas questões no mundo real (Esteban, 2010, p. 129).

A questão de Investigação “Quais os contributos da construção de uma horta pedagógica para promoção de alimentação saudável em grupos de crianças de creche e jardim de infância?”

A observação ocorreu durante a realização do estágio em jardim-de-infância, numa sala heterogênea dos três aos seis anos, e em creche, numa sala de dois e três anos.

O projeto foi desenvolvido durante dois semestres e em articulação com as atividades previamente planificadas. Os objetivos são: motivar as crianças para uma alimentação saudável; identificar os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável deste grupo de crianças. Para os alcançar, realizaram-se diversas atividades com as crianças, com vista a tirar o maior partido dessas mesmas atividades.

As atividades propostas devem ser abordadas, tanto pelos adultos, como pelas crianças, como uma forma simples, positiva e divertida de aprendizagem. Dentro da temática trabalhada, é importante que as atividades sejam diversificadas e que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, de forma que se sintam parte fundamental das mesmas.

A entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais importantes numa investigação qualitativa, permitindo ao investigador “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” e “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista “consiste numa conversa intencional entre duas pessoas com o objectivo de obter informações” (p.134) e, por isso, possibilita a “recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342).

Assim, para segurança da investigadora de modo a assegurar a recolha dos dados necessários, realizei uma entrevista à educadora de infância, onde foi escrito um guião, constituído por blocos, objetivos e questões abertas a cerca da horta pedagógica e alimentação saudável.

A entrevista foi gravada em áudio, tendo existido o cuidado de pedir autorização ao entrevistado para a realização e gravação da mesma, assegurando-se a confidencialidade dos dados. Após a realização da entrevista, a investigadora ouviu e transcreveu o conteúdo para posteriormente realizar a sua análise. Para a análise dos dados recolhidos, emergiram diversas subcategorias, inseridas nas categorias presentes no guião da entrevista.

Foi elaborado um questionário aos encarregados de educação, onde foi pedido a colaboração no seu preenchimento e garantido a confidencialidade dos dados.

A construção do questionário teve grande influência nos resultados obtidos por ele, por isso, são importantes alguns cuidados a ter como a forma das perguntas, o conteúdo das mesmas, a escolha das perguntas e a sua formulação, o número de perguntas e a sua respetiva ordem.

3.1 Plano de Investigação

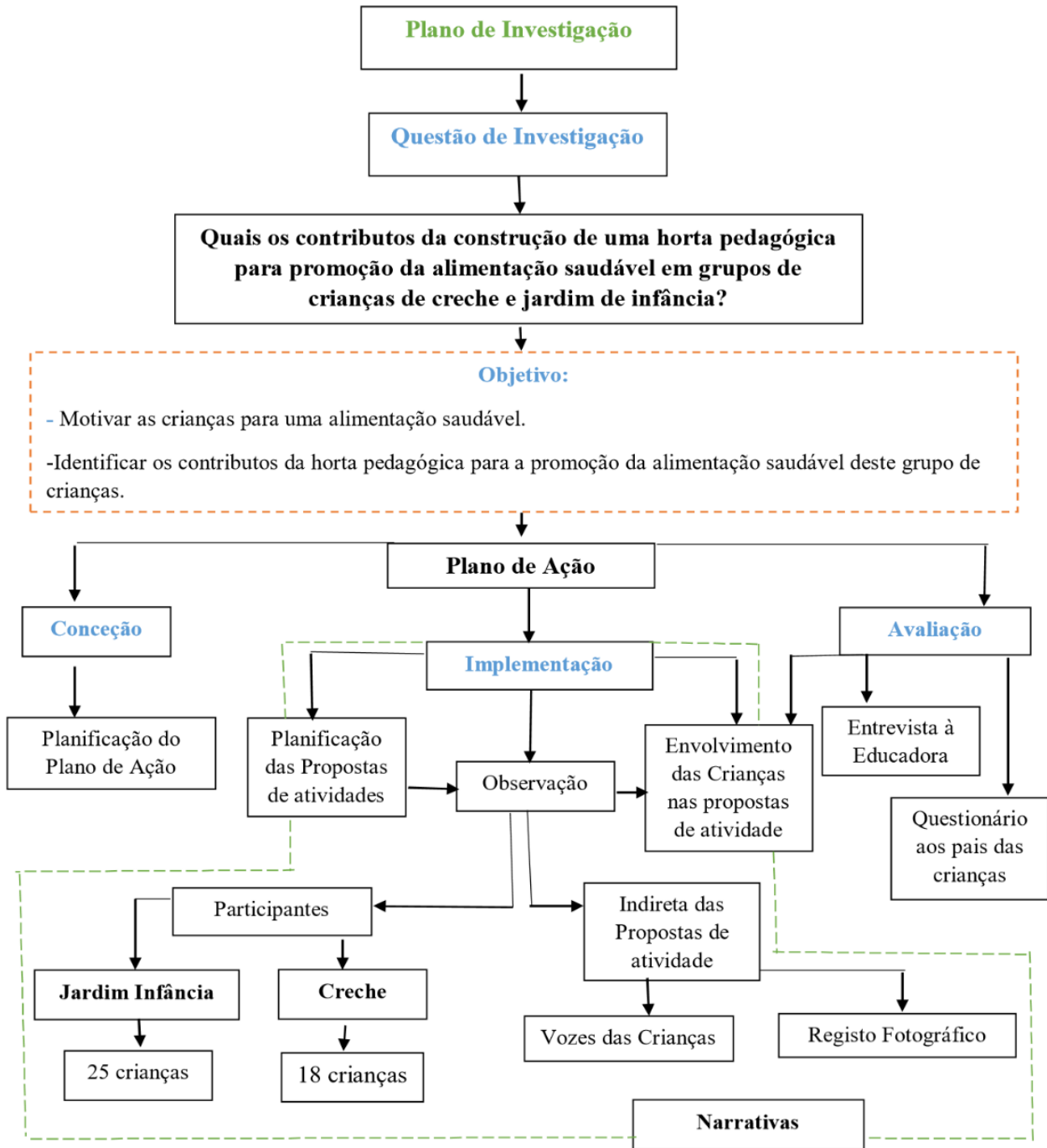


Figura 3 – Plano de Investigação

3.2 Contexto socioeducativo

Este estágio teve início a oito de outubro de 2019 e prolongou-se até 29 de janeiro de 2020, onde numa primeira fase, a de observação do ambiente e da dinâmica de grupo, teve a duração de duas semanas, a segunda e última fase foi a análise e interpretação dos dados recolhidos, que contribuiu para a compreensão do objeto do estudo.

3.2.1 Caracterização da instituição

O presente estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II e III –Jardim-de-Infância e Creche, numa instituição particular de solidariedade social.

Esta instituição foi fundada em 1978, é uma associação de fiéis constituída na ordem jurídica canónica como Irmandade da Misericórdia, por tempo ilimitado, com o objetivo de satisfazer carências sociais e atos de culto católico de harmonia.

A irmandade, como personalidade jurídica é reconhecida como instituição privada de solidariedade social e tem como missão promover respostas sociais qualificadas no âmbito da ação social através de ações de acolhimento, reparação com vista a inserção e desenvolvimento pessoal, espiritual, social e exercício de cidadania.

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos, e recebe apoio financeiro através de um acordo de Cooperação com o Instituto de Solidariedade e Segurança Social de Lisboa e Vale do Tejo e do Ministério da Educação.

A instituição Santa Casa da Misericórdia tem seis valências:

- Creche – Com capacidade para 146 crianças. Nas salas parques dos quatro aos doze meses existem: quatro berçários, três salas parques, duas copas de leite e duas zonas de higiene. Nas salas dos 12 aos 24 meses existem: três salas de atividades, três casas de banho com bancada de muda fralda. Nas salas dos 24 aos 36 meses tem, quatro salas de atividades, um refeitório e sala de ginástica.

- Jardim-de-infância – Com capacidade para 165 crianças e contém sete salas, três casas de banho, dois refeitórios, quatro espaços exteriores, um espaço polivalente coberto, onde são realizadas as atividades de ginástica e de música.
- Estrutura residencial para idosos – Tem capacidade para 70 utentes e contém 31 quartos duplos com casa de banho, oito quartos individuais com casa de banho, três quartos S.O (sala de observação), biblioteca, ginásio de fisioterapia, gabinete médico, gabinete enfermagem, sala de tratamento, refeitório e espaço de convívio e lazer.
- Centro de bem-estar infantil – Tem capacidade para 24 crianças e jovens contém três unidades cada um com dois quartos, uma casa de banho, uma sala de leitura, sala de convívio, sala de refeições, sala de visitas e salas de reunião.
- Centro de dia – Tem capacidade para 40 utentes, cinco dias por semana, onde os idosos podem se alimentar, fazer a sua higiene pessoal, receber tratamento de roupa e de animação.
- Cantina social – são feitas 65 refeições diárias, sete dias por semana.

Objetivos e projetos:

A Santa Casa da Misericórdia tem como Missão proteger e apoiar os cidadãos naturais ou residentes do seu concelho, desde a infância à velhice, através de respostas sociais que promovam a melhoria contínua da qualidade de vida. Conta com recursos humanos responsáveis e solidários para a prestação de serviços que respondem à satisfação das necessidades sentidas e expectativas do cliente, pois pretende ser a referência na promoção de respostas sociais. Pretende ser inovadora na adequação e aplicação das metodologias de intervenção, aproximando-as das pessoas, definindo como eixos prioritários o saber ser, saber fazer, saber estar, que permitam prestar serviços de

excelência, de modo a que todos os que são alvo de uma atividade se sintam protagonistas da instituição.

Defende o Humanismo Cristão e tem como valores:

- Envolvimento da comunidade onde incentivam e apoiam sempre que possível;
- Qualidade e eficiência onde articulam o objetivo do nível de qualidade e racionalidade técnica, com a promoção da racionalidade económica e da eficiência;
- Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade também um dos valores onde assume o trabalho de equipa, como um dos pilares fundamentais para a melhoria continua da qualidade e obtenção de ganhos na prestação de cuidados;
- Equidade onde promove a todos independentemente da condição económica, social, religiosa ou cultural, serviços de qualidade, tendo em conta as necessidades específicas de cada cliente;
- Humanização na prestação de cuidados que garante o respeito pela dignidade humana, nomeadamente no que concerne ao direito dos clientes, à privacidade, preservação da identidade e participação na vida institucional,
- Responsabilidade e hierarquização ocorre a promoção de uma cultura de responsabilização, no sentido de um cuidadoso cumprimento de normas e procedimentos definidos;
- Envolvimento da família onde se facilita, incentiva e apoia a participação da família, como elemento determinante de relação humanizada e na definição e desenvolvimento do plano individual de cuidados do cliente.

3.3 Caracterização dos Grupos

3.3.1. Caracterização do Grupo da creche

O grupo é composto por dezoito crianças, sendo que nove são do género feminino e nove do género masculino. Têm idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. É um grupo que já se conhecem desde a sala do berçário, à exceção de quatro novas crianças que integraram o grupo este novo ano letivo 2019/2020.

De forma geral, é um grupo bastante sociável, comunicativo, recetivo, dinâmico e curioso por todas as atividades propostas. Começam a demonstrar maior interesse em realizar tarefas sozinhos, relativamente à crescente autonomia nas rotinas diárias e tarefas de higiene e alimentação.

As quatro crianças que integraram o grupo as suas adaptações foram bastantes positivas e integraram bem nas rotinas diárias da creche.

Neste grupo todas as crianças têm nacionalidade portuguesa, no que diz respeito ao número de irmãos do grupo, constatar que há oito crianças que não têm irmãos, cinco crianças que têm só um irmão e outras cinco crianças que têm três irmãos mais velhos. Na sala existe um casal de gémeos.

Na creche, as competências já adquiridas pelas crianças a nível da área de desenvolvimento pessoal e social, o grupo revela um auto - conceito positivo, manifesta emoções de acordo com as diversas situações vividas, verbalizam-nas, bastante participativo e interessado nas atividades propostas, brincando de forma autónoma e em pares, com os materiais da sala.

Na área das competências físicas e motoras, todas as crianças realizam o comboio a pares e conseguem lavar as mãos sozinhas, a maioria já veste e despe roupa simples, e comem sozinhos. O grupo faz ginástica uma vez por semana (quarta-feira) no polivalente da instituição. Todas as crianças do grupo não apresentam dificuldades motoras.

Na área da saúde e segurança, o grupo apresenta duas crianças em fase de desfralde, sendo que os restantes controlam os esfíncteres. A maioria do grupo já está a dormir a sesta sem fralda.

As interações entre os adultos e as crianças é muito afetuosa, entre toda a equipa, seja na nossa sala, com a sala de parelha. A sala de parelha é uma sala também de creche que têm um grupo de crianças com as mesmas idades, onde muitas atividades são realizadas em conjunto.

A educadora cooperante é muito carinhosa e demonstra tranquilidade, transmite às crianças uma segurança que ajuda o grupo a manter-se calmo. Também respeita sempre as necessidades de cada criança, o seu ritmo tanto a nível de aprendizagem como de interação uns com os outros.

A relação entre a equipa educativa é positiva. Existe um sistema de rotatividade de horários entre as auxiliares, para que as crianças tenham sempre uma referência da sua sala.

A relação da equipa educativa com a família é muito positiva. Existe troca de informações no momento de chegada e de saída das crianças. Essas conversas informais são muito importantes. Existem também reuniões e telefonemas para facilitar a aproximação com as famílias.

Por último e não menos importante a relação da equipa educativa e a família, assenta essencialmente em troca diária de informações e reuniões de pais. A equipa educativa e os pais criam uma parceria onde há confiança e respeito mútuo e incluem troca de informações sobre o crescimento e desenvolvimento da criança em que todos os envolvidos têm o interesse em comum, o bem-estar da criança (Post & Hohmann, 2003). Esta ligação positiva e de confiança dos pais, é transmitida também à criança, sentindo-se esta mais segura.

3.4. Caraterização do ambiente educativo

“A organização do contexto educativo deve focar-se especialmente na aprendizagem de quem o habita, pelo que todos os espaços devem promover o bem-estar, a alegria e o gosto em frequentar a “escola” (Zabalza, 1992, p.119).”

O ambiente educativo em consonância com as pessoas que prestam cuidados às crianças deve estar de modo a proporcionar às mesmas conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe diversas oportunidades de aprendizagem ativa.

A educadora responsável pelo o grupo organizou o ambiente por áreas, para que promova o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais, para que a criança faça aquilo que naquele momento considere importante fazer de forma que possa aprender a brincar, uma vez que é o ambiente que transmite à criança se é ou não capaz de o explorar e com ele aprender. “Assim, o ambiente que promove o sucesso constrói o autoconhecimento da criança” (Dempsey & Frost, 2002 p.688).

A sala é ampla tendo luminosidade natural, mas é a única sala da creche 1 que não têm porta com acesso ao recreio

Legenda:

1. Área da Casinha
2. Mesas
3. Área do Tapete
4. Área da Biblioteca
5. Jogos

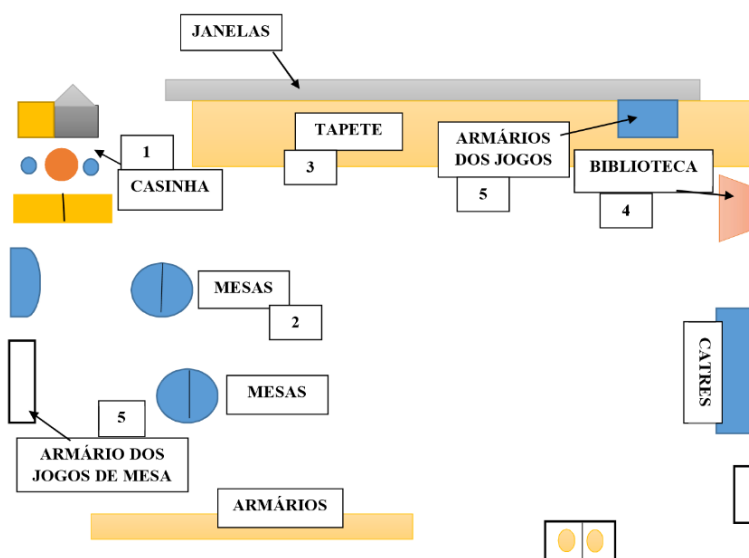


Figura 4: Planta da sala

A sala está dividida por áreas tais como:

1- A área da casinha na qual as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário. Envolvem-se em atividades de encher e esvaziar, colocando as bonecas nas suas camas e nos carrinhos de bebés, tirando tudo dos armários, enchendo o lava-loiças com pratos e colheres.

2- Na área do tapete é o local onde o grupo se reúne, para conversar e partilhar acontecimentos, novidades, e algumas vezes atividades orientadas.

3- A área da biblioteca situa-se ao lado da área do tapete, para que as crianças possam explorar o espaço com as almofadas, promove um ambiente confortável e as crianças possam ver/ler os livros. Nestas idades não se pretende que as crianças consigam ler as palavras que estão escritas nos livros, mas sim que façam uma leitura visual das imagens e consigam inventar uma história ou, até mesmo, recontá-la quando já a memorizaram.

4- A área dos Jogos, existem vários jogos de encaixe, de associação, de construção e de motricidade fina, cuja exploração dos mesmos desencadeia raciocínios lógico-dedutivos, bem como desenvolve capacidades manipulativas.

É nas mesas o local onde as crianças exploram as atividades de expressão plástica. É o local onde as crianças trabalham sentadas, respeitando o espaço umas das outras e partilhando materiais. Nesta área podem fortalecer a motricidade fina através do desenho, pintura ou modelagem, é também aqui que aprendem a segurar corretamente no lápis ou pincel.

A refeição é feita no refeitório. Todas as crianças comem sozinhas e já utilizam o garfo nas suas refeições e brevemente iria ser inserida a faca. Cada criança tem o seu lugar marcado na mesa. O tamanho das mesas e as cadeiras estão adequadas às idades.

3.4.1 Organização Temporal

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.

Quadro 1- Rotina Diária da Creche

8h30-9h	Hora da bolacha ou fruta
9h-9h30	Acolhimento
10h-11h	Atividades Orientadas
11h-12h	Almoço/ Higiene
12h30-14h30	Sesta
14h30-15h	Higiene
15h-15h30	Lanche
15h30-19h30	Atividades Livres/ Recreio

Na creche para além do brincar espontâneo e as atividades propostas pela educadora, nas rotinas de creche incluem-se os cuidados, que se devem como áreas de ação educativa igualmente importantes.

Rotinas consistentes, que acontecem sempre à mesma hora e da mesma forma em cada dia da semana, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança.

Os cuidados diários, oferecem oportunidades ricas para o estreitamento de relações diádicas e securizantes, potenciando desenvolvimento e aprendizagem diversificados. Como em situações de atendimento coletivo como as que se vivem em creche, estas situações podem representar momentos ótimos para estabelecimento de interações individualizadas, caracterizadas por intimidade e cumplicidade, muitas vezes difíceis de conseguir em contexto de grupo.

3.5. Caracterização do Grupo do jardim de infância

O grupo é composto por vinte cinco crianças, é um grupo heterogéneo composto por crianças de três, quatro, cinco e seis anos. Crianças de três anos (3), quatro anos (10), cinco (8) e de seis anos (4). De um modo geral é um grupo interessado, dinâmico e com muita vontade de participar e colaborar nas atividades propostas. Precisam da orientação do adulto para ouvir atentamente e saber esperar pela sua vez nos momentos de grande grupo. Necessitam ainda da orientação do adulto para a resolução de conflitos, no entanto conseguem estabelecer, entre eles, boa relação de interajuda. Estão sempre prontos a ajudar os adultos, quando solicitados ou mesmo por iniciativa própria. Na sua grande maioria é um grupo autónomo nas rotinas do dia-a-dia e ao nível da higiene e alimentação. São recetivos a diversos e diferentes tipos de atividades motoras, seja no exterior (recreio), na ginástica ou mesmo na sala, não revelando dificuldades na sua concretização. Em relação à assiduidade e pontualidade, de um modo geral são assíduos, no entanto há algumas crianças que chegam regularmente mais tarde.

Os contextos familiares das crianças: a grande maioria das crianças (18) vivem nas proximidades da instituição, sendo que as restantes vivem noutras freguesias do concelho. Quanto ao número de irmãos verifica-se que a maioria das crianças, 13 tem um irmão, seis tem dois, uma tem três e cinco tem zero. O nível socioeconómico das famílias é maioritariamente classe médio. A maioria dos pais e mães são profissionalmente ativos. Verifica-se que apenas um pai e três mães estão desempregados.

3.5.1. Caracterização do ambiente educativo

A organização do contexto educativo deve focar-se especialmente na aprendizagem de quem o habita, pelo que todos os espaços devem promover o bem-estar, a alegria e o gosto em frequentar a “escola” (Zabalza, 1992, p.119). Nos diferentes momentos do dia, é importante que existem regras, para haver um ambiente tranquilo. Essas regras foram criadas e negociadas com as crianças, para que seja mais fácil o seu cumprimento. Sabendo que as crianças fazem as aprendizagens a ritmos diferentes, que depende da idade e também das características individuais, as atividades são diversificadas e planeadas em grupo, de acordo com a faixa etária, interesses e necessidade do grupo e de cada criança em particular.

As diversas áreas da sala têm um número limite de crianças, combinadas em grande grupo, para que estas se distribuam melhor pelo espaço. É importante também fomentar a importância de saber arrumar após terminar uma brincadeira.

O espaço está organizado por diferentes áreas, com materiais adequados a crianças desta faixa etária e ao seu alcance, o que lhes permite a sua utilização de forma autónoma e responsável. Uma vez organizado o espaço este poderá sofrer alterações, ao longo do ano letivo, para melhor adequar a resposta à medida que o grupo evolui.

A sala divide-se em diferentes áreas:

Área do tapete: onde é feito o acolhimento, situação de grande grupo, onde se ouvem histórias, cantam canções, se conversa, se lançam as atividades. Este espaço contribui largamente para o estreitar de relações pois é nele que se conversa e se criam inúmeros momentos de partilha. Desenvolve-se a linguagem, capacidade de atenção, onde se promove o gosto em ouvir histórias. É o local onde todos se encontraram para conversar e decidir.

Área dos jogos de chão: neste espaço são realizados jogos de construção que apelam à imaginação e criatividade, onde a criança aprende a respeitar o outro, desenvolver o trabalho de equipa, e a capacidade de gestão de conflitos.

Área da Casinha: local onde há mobiliário e utensílios de cozinha à escala da criança, uma cama e mobiliário de quarto que apelam ao faz-de-conta. Existem também diversas roupas e acessórios que permitem à criança mascarar-se experimentando novos papéis. É uma área muito apreciada pelas crianças e permite-lhes que participem em grupo em atividades de jogo simbólico, de imitação dos adultos e de desempenho de papéis. Promove o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia.

Área da garagem: inclui uma garagem e vários transportes. Esta área, permite à criança simular situações reais, desenvolver a coordenação óculo-manual, o raciocínio lógico- matemático, ao estabelecer relações de comparação de quantidade, forma, tamanho e cor. Desenvolvem também a imaginação, a criatividade e o sentido estético.

Área da biblioteca: é uma área composta por uma estante com livros, onde a criança pode sentar-se só ou com algum amigo para ver ou partilhar uma história.

Aqui se desenvolvem competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pela escrita, a correção da linguagem oral, a capacidade de expressão.

Área dos jogos de mesa: esta área é composta por jogos diversos (puzzles, dominós, jogos de encaixe) adequados ao desenvolvimento das crianças. Estes permitem que a criança desenvolva competências como, por exemplo, a coordenação óculo-manual, a motricidade fina, noção matemáticas, a classificação e a seriação.

Área do desenho: neste espaço as crianças podem elaborar em desenho sempre que tem vontade, tendo ao seu alcance folhas e diversos materiais de escrita.

Espaço da Plasticina: este espaço é composto por plasticinas, onde a criança pode fazer as suas criações livres, utilizando sobretudo as mãos utilizando alguns utensílios como complemento e moldes diversos. É um apelo à criatividade e ajuda ao desenvolvimento da motricidade fina.

O desenho livre, a modelagem e as atividades propostas (como a pintura, o recorte, a colagem) contribuem para que a criança desenvolva: a atenção/ concentração/ empenho nas tarefas, aumente a sua autonomia e responsabilidade, a sua capacidade de utilizar de forma adequada diversos materiais, a capacidade de terminar as tarefas que inicia, habilidades básicas como desenhar, recortar, colar, pintar, modelar, o seu sentido estético e artístico. Existem na sala placards de cortice que permitem a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.

Legenda:

- 1- Área da casinha
- 2- Área do Tapete
- 3- Área da garagem
- 4- Área da Biblioteca
- 5- Área de desenho e dos jogos de mesa
- 6- Área dos jogos de chão

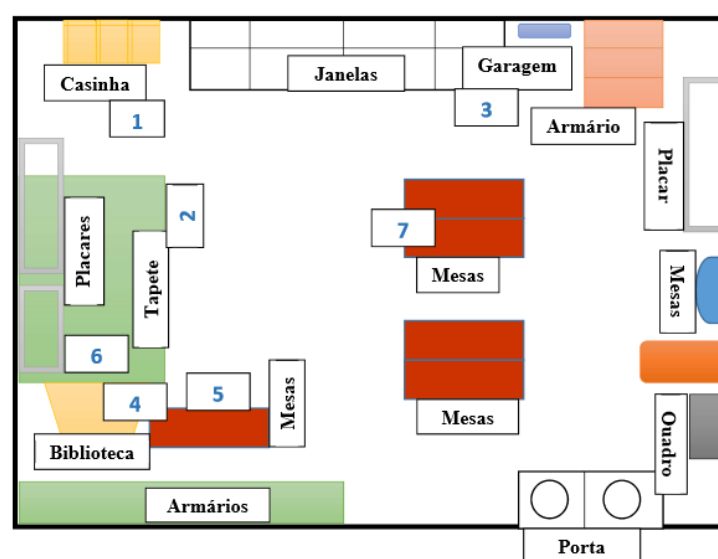


Figura 5: Planta da sala de JI

3.5.2 Organização Temporal

Ao falarmos de organização do tempo temos obrigatoriamente que falar em rotinas, pois são estas que permitem maior facilidade na sua organização. A realização de algumas atividades sempre no mesmo momento do dia facilita a criação de hábitos e a noção de temporalidade.

É proporcionado um conjunto de atividades e situações, que abordem as diferentes áreas de conteúdos e que respeitem os interesses e necessidades das crianças, sendo que estas poderão ser propostas pelo adulto, negociadas ou sugeridas pelo grupo.

Quadro 2-Rotina Diária

Período	Horas	Atividades/ Tarefas
Manhã	9h-9h30	- Acolhimento na sala de atividades
	9h30-12h30	- Canção “Bom-Dia”
		-Diálogo em grande grupo
		- Marcação dos instrumentos de trabalho
		- História, canções, jogos, ...
		- Planeamento diário
- Atividades orientadas		
- Atividades livres nas várias áreas de interesse		
- Arrumar		
- Recreio		
- Higiene e Almoço		
	12h30-13h30	- Higiene e recreio, para as crianças que não fazem sesta. - Higiene e sesta do 12h30 às 14h30 para as crianças com três anos
Tarde	13h30-15h30	- Canção “Boa-Tarde”
		- Diálogo em grande grupo
		- História, canção, jogos, ...
		- Atividades orientadas

		- Atividades livres nas várias áreas de interesse
		- Arrumar
Tarde		- Reflexão/ Avaliação do dia
	15h30-16h00	- Higiene e lanche
	16h00- 16h30	- Higiene e recreio/ atividades extracurriculares/ brincadeira livre
	16h30	Saída das crianças

Quadro 3 - Rotina Semanal

Atividades Extras-Curriculares

2ª Feira	3ªFeira	4ª Feira	5ªFeira	6ª Feira
Ginástica (15h00-15h30)	Inglês (15h00-15h45) (15h45-16h30)		Música (15h30-16h00)	Ginástica (16h00-16h30)

O trabalho em equipa é fundamental para que exista um bom ambiente e por consequência, um bom funcionamento da sala. Para que tudo corra da melhor forma, é necessário haver boa comunicação e colaboração entre a educadora e a ajudante de sala. A troca de impressões sobre os vários acontecimentos/ situações do dia são imprescindíveis.

Semanalmente as educadoras reúnem-se com a coordenação, de forma a refletir algumas das atividades em conjunto, assim como também, esclarecer algumas dúvidas e partilhar experiências.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

As técnicas metodológicas de recolha de dados foram a observação direta e indireta, os registos escritos e a gravação áudio e vídeo, que, tal como refere Stake (2017), são técnicas usualmente empregues em estudos que seguem uma metodologia qualitativa.

Com o intuito de dar resposta à questão de investigação, recolhi dados que se sustentaram em: entrevista realizada à educadora; questionário aos pais; registo fotográfico; portefólio reflexivo/ narrativas.

a) Entrevista

A entrevista é uma técnica que ajuda o envolvimento do investigador, na medida em que permite adaptar a mesma ao nível de compreensão e recetibilidade do entrevistado. A entrevista tem como base as perguntas principais que constam do guião de entrevista, mas permitem que o investigador altere a sequência das questões e que seja autónomo para introduzir novas questões. Esta flexibilidade possibilita o aprofundamento dos pareceres dos entrevistados, no desenrolar da entrevista, consideradas importantes para a investigação (Fontana & Frey 1994).

b) Registos fotográficos

Os registos fotográficos, Bogdan e Biklen (1994) consideram que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa” (p.183). Segundo os mesmos autores, “as fotografias dão-nos dados descritivos e são muitas vezes utilizados para compreender o subjectivo e são frequentemente analisados indutivamente” (p.183). Na opinião de Sousa (2009), a fotografia é “um instrumento (...) que regista e repete honestamente os acontecimentos como eles sucederam. Uma excelente «ferramenta» de observação” (p.200).

Os registos fotográficos permitem a recolha de evidências quer nas tarefas promovidas em cada dia de intervenção. Neste sentido, os registos fotográficos estiveram sempre presentes ao longo de todas as intervenções, pois as fotografias expressam “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141).

c) Narrativas

As narrativas reflexivas realizadas aos logo da fase da implementação do projeto, revelando uma grande utilidade na fase de recolha de dados.

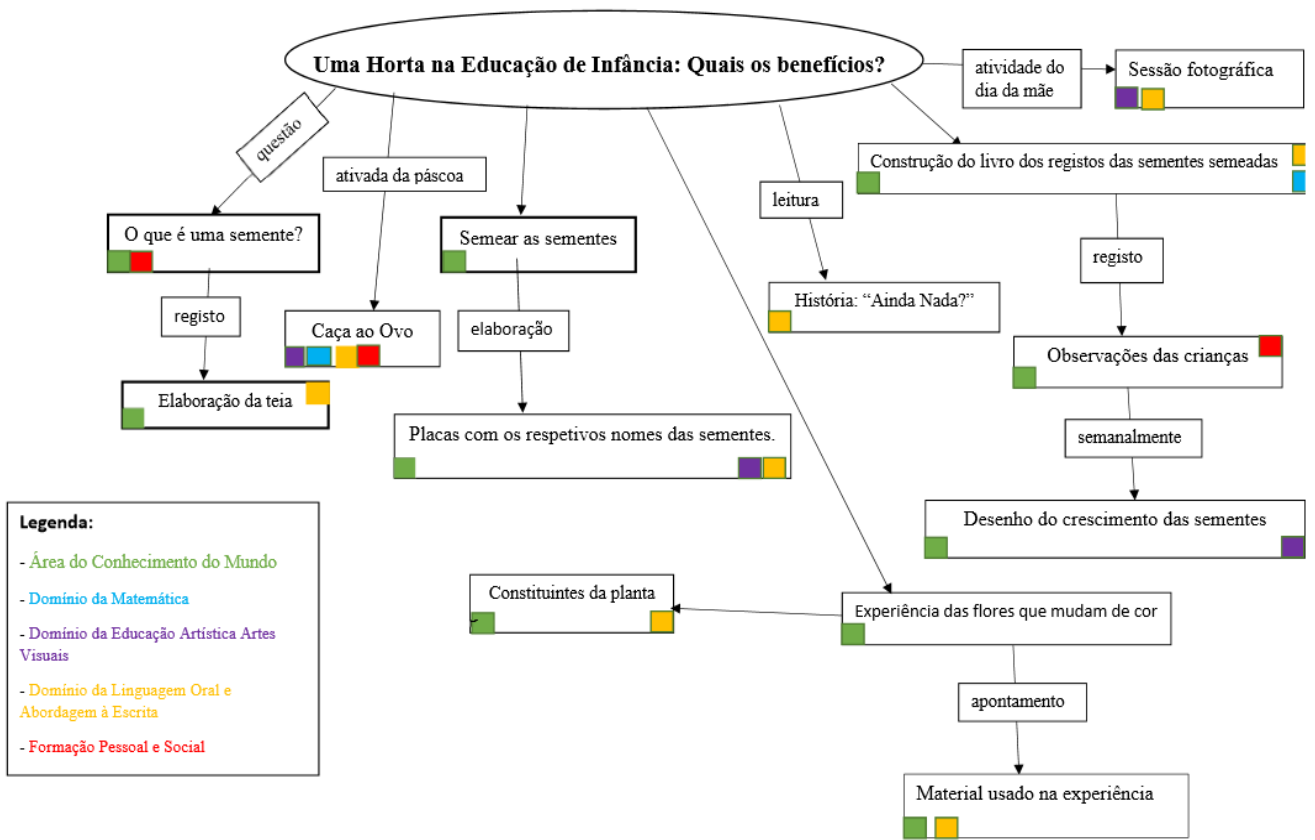
A recolha de dados é um instrumento que a investigação qualitativa designa de documentos pessoais, pois os documentos produzidos pelo investigador são utilizados como dados da investigação (Bell, 1993).

As narrativas supervisivas dialogadas apresentam o lado mais pessoal do trabalho de campo e “sendo estes registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento

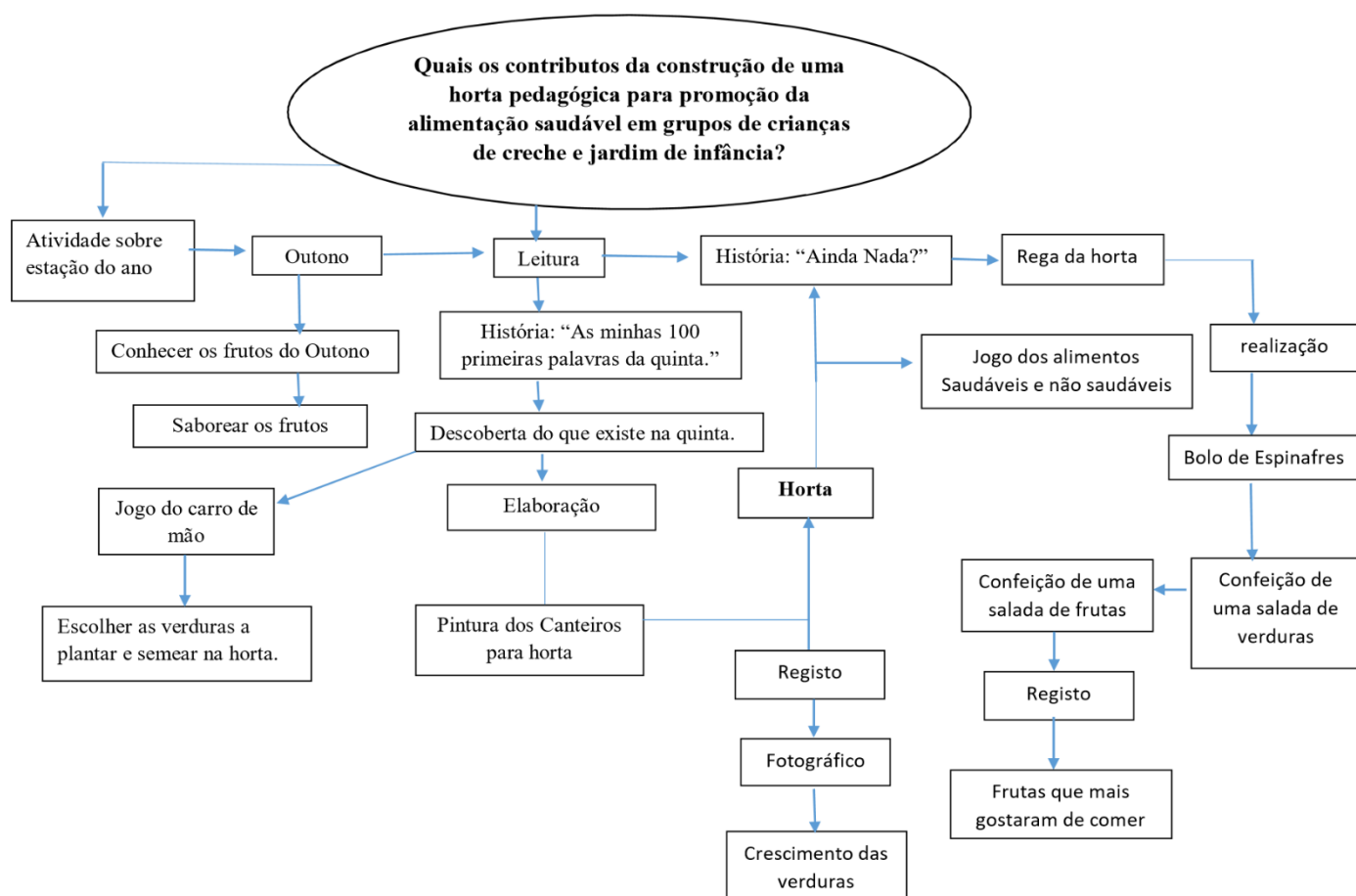
profissional” (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008, p.89). As narrativas reflexivas são, assim, um instrumento de excelência na promoção da profissionalidade do docente, “favorecendo a tomada de consciência do professor sobre o seu processo de evolução e sobre os seus modelos de referência” (Porlán e Martín, 1997, p.23).

A cada semana de intervenção recorreu-se ao portefólio reflexivo, de modo obter notas de campo para apoiar, a par de outras evidências, a elaboração das análises reflexivas semanais. Por isso, se numa fase inicial este diário representou um conjunto de sequências descritivas e interpretativas, tendo em consideração os acontecimentos propriamente ditos, os comentários e dificuldades das crianças e aspetos como a adequação da planificação, a organização do grupo, a organização do tempo, a relação com e entre as crianças, o que correu bem, o que se faria de diferente se se voltasse a intervir, entre outros aspetos pertinentes; numa segunda fase estes relatos pessoais possibilitaram uma triangulação com os dados recolhidos através da observação participante, fotografias e produções das crianças. Assim se certifica a ideia de Zabalza (1994), nomeadamente que os portefólios reflexivos obedecem a quatro características: apresenta o registo escrito do que aconteceu, integram as expressões das crianças e o que estas referem e, ainda, uma reflexão.

3.6 Plano de Ação no jardim de infância



3.6.1 Plano de Ação na creche



O plano de ação em creche, teve como finalidades desenvolver um sentido de segurança e autoestima; desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório; desenvolver competência social e comunicacional.

3.6.2. Justificação dos planos de ação

Os planos de ação foram desenvolvidos durante dois semestres em jardim de infância no segundo semestre do ano letivo 2018/2019, e em creche no primeiro semestre do ano letivo 2019/2020. Os objetivos principais dos planos de ação são: motivar as crianças para uma alimentação saudável; e identificar os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável deste grupo de crianças.

No desenvolvimento deste projeto foram contemplados um conjunto de estratégias que, na minha opinião, contribuiriam para promover conhecimentos sobre os alimentos e o desenvolvimento de 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 relacionados com horta.

3.7.1. Calendarização do Plano de ação na Creche

Atividades	Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro			
	8/9/ 10	15/16/ 17	22/23/ 24	29/30/ 21	5/6/7	12/13/ 14	19/20/ 21	26/27/ 28	3/4/5	10/11/ 12	17/18/ 19	Férias	7/8/9	14/15/16	20/21/21/22	28/29
Observação																
Atividade sobre estação do ano																
Comer os frutos de outono																
Jogo do carro de mão																
Escolher as verduras a plantar e semear na horta																
Pintura dos Canteiros																
Horta																
Regar a horta																
Jogo dos Alimentos																
Bolo de Espinafres																
Salada de alface																

Capítulo IV

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Apresentação e discussão dos resultados serão aqui explanados e observaremos os resultados obtidos nesta investigação, onde a análise efetuada tendo em conta a observação dos participantes, a entrevista à educadora cooperante e o inquérito aos pais, bem como também os comportamentos das crianças às refeições.

As atividades realizadas pelas crianças também serão apresentadas, que ajudarão a compreender o desenvolvimento da ação educativa, bem como o processo de aprendizagem das crianças.

4.1 Descrição, Análise e Síntese Reflexiva das Atividades Implementadas

A primeira fase do projeto teve início em março de 2019, com crianças do jardim-de-infância, onde todo o trabalho desenvolvido foi em retorno de uma horta na educação de infância, quais os benefícios para crianças do jardim-de-infância.

A segunda fase do projeto teve início em outubro de 2019, com crianças de creche, onde as atividades desenvolvidas foram planificadas e adaptado à faixa etária, mas com base nos contributos da construção de uma horta pedagógica para promoção da alimentação saudável, neste grupo de crianças.

De seguida segue-se uma reflexão de cada atividade desenvolvida com o grupo de crianças da creche.

4.1.1. Atividade 1: Horta pedagógica

A atividade começou a ser implementada no dia 18 de novembro de 2019, após o período de acolhimento.

Pretendeu-se com esta atividade que as crianças identifiquem os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável.

Antes de executar atividade, os materiais foram antecipadamente preparados.



Figura 6: Alguns dos materiais necessários para atividade

Para concretização da horta pedagógica, foi pedido a colaboração das famílias, que trouxessem garrafas, e esses foram cortados o mais a direito possível ao centro com alguns furos no fundo de forma a parecerem-se com vasos.

Seguiu-se a leitura da história: “As minhas 100 primeiras palavras da quinta”, com a intenção de recordar o que existe nas hortas.

Era o dia em que iríamos criar a nossa horta, plantar e semear as verduras selecionadas no jogo do carro de mão, o grupo ficou logo entusiasmado.

Com esta atividade pretendeu-se que a criança explore diferentes objetos, como agarrar, a forma como utiliza os objetos para executar a tarefa, como também identifica figuras e fotografias.

De seguida foram mostrados todos os materiais necessários.



Figura 7: As sementes e a terra

Cada criança pode observar e mexer nas diferentes sementes. A aluna estagiária enquanto mostrava as sementes ia referindo o quanto elas eram diferentes.

As crianças ao observar e mexerem nas sementes, vão desenvolver uma atitude de curiosidade.

Aluna estagiária – *“Vejam as sementes dos espinafres são bolinhas grandes e castanhas, e as sementes da salsa, são bolinhas mais pequenas e a sua cor é castanho mais escuro. As sementes da salsa não são bolinhas, mas também têm a cor castanha”*.

Vozes das crianças:

R- Castanho claro, sou eu.

(Cada criança têm uma cor que a representa).

M.T- São bolinhas pequeninas.

(As sementes são bolinhas pequeninhas).

G- Não é para espalhar.

(Repetição do que o adulto verbalizou).

Este grupo de crianças tem idades compreendidas entre os 2 e 3 anos, e muitas delas ainda não se consegue perceber o que verbalizam, mas muitas delas repetem o que os adultos verbalizam.



Figura 8: Aluna estagiária a mostrar as diferentes sementes

De seguida a aluna estagiária mostrou as alfaces, e referiu que elas eram pequenas, e que iríamos plantá-las na terra para crescerem e ficarem ainda maiores.

As sementes serão colocadas dentro de sacos de plásticos transparentes na área das ciências, onde as crianças poderão observá-las com as respetivas imagens.



Figura 9: As sementes com as respetivas imagens

Passou-se à execução da horta, a aluna estagiária foi chamando as crianças consoante as verduras a semear.

Quando já tinham a terra colocada nos garrafões passavam para a parte de colocar as sementes na terra com auxílio da aluna estagiária, onde foi pedido que a cada criança com o seu dedo indicador abra um buraco na terra onde iriam as colocar. As sementes foram colocadas na palma da mão da criança.

Por fim tapar, regar e espetar na terra a sua placa de identificação.

Para conseguirmos que todas as crianças sementes e plantassem nesta manhã, enquanto umas estavam na parte de semear e plantar as restantes já estavam a pôr a terra nos garrafões.

Este processo foi feito com todas as verduras.

Obsevemos esse processo em imagens.



Figura 10: Colocar terra nos garrafões



Figura 11: Abrir o buraco com o dedo indicador



Figura 12: Colocar as sementes no buraco



Figura 14: Criança a plantar alface



Figura 13: As alfaces plantadas e a salsa, as nabiças e os espinafres semeados.

O grupo ao logo do tempo já consegue aguardar pela sua vez calmamente e vão brincado pelas áreas, mas sempre com vontade de serem os próximos a executar atividades.

Devido ao mau tempo não podemos ir para o exterior, então realizamos na sala a nossa horta, onde foi colocado em cima do tapete da sala sacos do lixo abertos para ser mais fácil para limpar a terra que ficaria no chão.

A organização do espaço revela uma importante abordagem educativa, pois “um ambiente bem pensado e centrado na criança promove o desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101).

A ajuda da auxiliar de sala e da educadora cooperante foram fundamentais, porque assim consegui dar mais atenção a cada criança individualmente no processo de semear e plantar enquanto iam colocando a terra nos garrafões e brincando pela sala.

4.1.2. Atividade 2: Bolo de espinafres

No dia 7 de janeiro regressamos de férias, e a estagiária Patrícia recordou os novos conceitos que aprendemos, sobre os cuidados a ter com os vegetais e uma alimentação equilibrada. Para a estagiária perceber se as crianças ainda se recordavam de quais eram as verduras que tinham plantado e semeando na horta, usamos o gráfico onde as crianças podem observar e identificar pela sua cor.

Estes registos são importantes para que a criança recorde do que foi concretizado, e das experiências vividas e das aprendizagens adquiridas.

De seguida fomos visitar a nossa horta e regar, e percebemos que os nossos espinafres já não estavam nos garrafões (morreram), e as crianças associaram devido à história: “Ainda Nada?” que tinha sido o passarinho a levar os nossos espinafres, mas a estagiária Patrícia disse que não sabia se tinha sido ou não o passarinho a levá-los, que até podia ter sido de eles estarem na rua à chuva ou ao vento.

Depois a estagiária Patrícia foi pesquisar e concluiu que os nossos espinafres como eram de sementes, não gostavam de estar ao frio e também não gostam de muita água. Então resolvemos colocá-los no nosso alpendre para ver se eles ainda vão crescer.

Com a ida à horta a estagiária promove estimular e apoiar a curiosidade das crianças nas suas tentativas de compreenderem o meio físico e natural de forma a envolvê-las na recolha de materiais naturais, utilizando situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural.



Figura 15: Visita à horta

Depois da visita à horta e em conversa com educadora cooperante, a estagiária Patrícia propôs fazer um bolo de espinafres com as crianças. A educadora concordou e falamos com a cozinheira da instituição se podíamos utilizar o forno da cozinha para cozer o nosso bolo de espinafres, ela concordou até deu nos uma receita mais saudável e disponibilizou os ingredientes necessários.

Em conversa em grande grupo com as crianças, a estagiária perguntou se as crianças, se queriam fazer um bolo de espinafres, que ela trazia da sua horta que têm na sua casa. Todas as crianças concordaram.

Os objetivos nesta atividade são: desenvolver a coordenação motora; explorar e desenvolver relações de medida; realizar contagem; e desenvolver o vocabulário. Os diferentes utensílios usados para fazer a receita foram: copos, colheres e os ingredientes a utilizar.

Todos os materiais e ingredientes necessários, foram preparados antes da realização da atividade. Mesmo a posição das mesas onde as crianças iriam estar foi tudo preparado antecipadamente.

As mesas foram colocadas em círculo de forma a que todas as crianças possam ver o que está a ser preparado, e também para que a estagiária observe todo o grupo.



Figura 16: As mesas colocadas em círculo.

Também foi explicado e mostrado a cada uma das crianças os ingredientes que iríamos precisar para o nosso bolo de espinafres, e a reação das crianças quando a estagiária mostrou os espinafres, foi uma cara de quem não gostou e muita pouca vontade de comê-los, mas ao mesmo tempo de muita curiosidade. Assim, conforme tem sido habitual quando realizamos alguma receita, as crianças autonomamente vão lavar as mãos e organizam-se, de forma calma e organizada à volta das mesas.



Figura 17: Conversa em grande grupo, sobre os ingredientes a utilizar para o bolo de espinafres

Para além de trabalhar a matemática, referindo quantidades e a ordem dos ingredientes a serem utilizados na confeção da própria receita, assim como a abordagem à linguagem, através das imagens vai identificando e verbalizando dos ingredientes.

Ao dar a cada criança os espinafres para desfolharem, como também dar a forma e a caixa da manteiga para espalharem na forma para levar o bolo ao forno e o mexer na massa com a colher, elas vão sentindo as suas texturas, desenvolvendo a motricidade fina.



Figura 19: Crianças a desfolhar os espinafres



Figura 18: Criança a mexer na massa



Figura 20: Crianças a espalhar a manteiga na forma do bolo

Por fim, levámos o bolo à cozinha para a cozinheira colocar no forno. Ao lanche comemos o nosso bolo de espinafres que ficou uma delícia.



Figura 21: O bolo de espinafres



Figura 22: Criança a comer bolo de espinafres

A estagiária foi colocando algumas questões às crianças enquanto iam comendo o bolo:

Estagiária Patrícia: “*O bolo está bom?*”

G. : “*Sim, quero mais!*”

Estagiária Patrícia: “*Que cor é o bolo?*”

F. : “*Patrícia é verde.*”

Estagiária Patrícia: “*É verde sim, mas é verde porquê?*”

M.T : “*É bolo de espinafres.*”

Estagiária Patrícia: “*Sim é bolo de espinafres, e os espinafres são de que cor?*”

Crianças:” *VERDE!*”

Estagiária Patrícia: “*O nosso bolo é verde, porque é de espinafres e os espinafres são verdes.*”

Para que as crianças se lembrem, coloquei na área da casinha a lista de ingredientes e a fotografia do bolo de espinafres.

Nesta atividade os aspetos positivos que tenho de salientar são que o grupo demonstra interesse na participação da execução da atividade em grande grupo. Os aspetos menos positivos foram conseguir dar atenção a todas crianças ao mesmo tempo, e tentar que cada criança tivesse algo para fazer enquanto eu tinha que estar a separar os ovos e triturar os espinafres, mas com ajuda da educadora cooperante e da auxiliar de sala fez com que esta atividade corresse muito bem e que as crianças compreendessem que comer verduras não fosse assim tão mau e que podemos comê-los em algo que se tome doce.

4.1.3. Atividade 3: A Salada

Em conversa com educadora cooperante propôs fazermos uma salada, devido à concretização do bolo de espinafres, porque não fazer uma salada de alface que levasse mais alimentos que não é tão habitual as crianças comerem e inserir a salsa que é outra verdura que temos na horta a crescer.

Com a preparação desta atividade quero incentivar as crianças a comerem mais alimentos e que sejam alimentos saudáveis, porque o objetivo do projeto é motivar as crianças para uma alimentação saudável.

A preparação de uma salada para o almoço foi realizada no dia 16 de janeiro.

Com atividade anterior, os materiais necessários foram preparados antecipadamente, como também todos os alimentos foram todos lavado.

As crianças já sabem que antes de irem tocar nos alimentos, as mãos têm que estar bem lavadas. As mesas foram colocadas de igual forma como anterior atividade (o bolo de espinafres), em círculo (figura2).

Para fazermos a salada, um dos materiais necessários eram as facas, para que as crianças conseguissem cortar os alimentos, como o tomate e o pepino. A alface e a salsa iriam partir aos bocadinhos com as mãos.

No tapete em grande grupo cada criança pode ver, toca e cheirar os alimentos que eram: alface; salsa; cenoura; milho (era de lata já cozido); cebola; penino; tomate.



Figura 23: Crianças a observar os alimentos

Dos alimentos referidos o que as crianças não reconheceram de imediato foi o pepino, e começaram logo a dizer que não gostavam, mas a estagiária Patrícia reforçou que iremos colocar na salada e que tinham que provar.

Já de mãos lavadas e nas mesas, fui distribuído às crianças em primeiro lugar os alimentos que podiam ser partidos com as mãos, a alface e depois a salsa. De seguida foi dado uma faca pequena sem serrilha e adequada à faixa etária (dois e três anos) para conseguirem cortar o tomate e o pepino, com movimentos de vai e vem.

O meu objetivo de introduzir a faca nesta atividade, é que a criança comece a manusear com os devidos cuidados, porque brevemente seria mais um elemento a utilizar às refeições.



Figura 24: Crianças a utilizar a faca para cortar o pepino

Ao prepararmos a salada, muitas das crianças, colocavam os alimentos na boca para provar, eu reforçava que ainda não era para comer é para colocarmos na salada primeiro e ao almoço já íamos comer.

A salada ficou muito colorida, que para muitas crianças é logo um motivo para negação para a comer, mas como foi confeccionada por elas, não negaram em comê-la. Naquele dia o almoço era batata cozida com peixe, e todos comeram a salada, mas houve alguns alimentos que não gostaram assim muito, que era o milho e a salsa.



Figura 25: A salada pronta a comer

A estagiária Patrícia ia sempre reforçado a cada criança, que pelos menos tinha que provar, quando a criança dizia que não gostava.

Diálogo com as crianças sobre se gostaram da salada.

Estagiária Patrícia: *“Meninos digam me lá gostaram de fazer a salada com alface da horta?”*

Crianças: *“SIM!”*

Estagiária Patrícia: *“E de comê-la?”*

Crianças: *“Sim!”*

M.T: *“Eu gostei de comer tomate.”*

Estagiária Patrícia: *“M.T só gostaste de comer o tomate?”*

M.T : *“E a alface.”*

Estagiária Patrícia: *“E quem gostou de comer pepino?”*

M. : *“Euuu.”*

Estagiária Patrícia: *“E de comer salsa?”*

L.: *“Eu.”*

Estagiária Patrícia: *“E do milho, da cebola e da cenoura?”*

G. : *“Patrícia eu gostei de comer a cenoura.”*

Com esta conversa em grande grupo, posso concluir que de um modo geral as crianças nesta idade gostam de comer os alimentos que mais estão habituados a comer em casa, como a alface, tomate e a cenoura

Pontos positivos desta atividade, foi que consegui que as crianças comessem mais alimentos que não é tanto comum na sua alimentação, como o pepino, salsa e a cenoura, porque as cenouras não comem a crua. Pontos menos positivos é conseguir motivar ainda algumas crianças pelo menos a provar o que lhe é estranho. Também na confeção da salada podia ter dado uma touca a cada criança, para proteger os cabelos, e para também eles percebam que ao realizarem esta atividade não estão a brincar com alimentos, mas sim aprender.



Figura 26: Criança a comer a salada

4.1.4. Atividade 4: A Salada de frutas

Novamente em conversa com educadora cooperante e a auxiliar da sala, que já tínhamos feito, um bolo de espinafres, e a salada de alface com mais alimentos e que agora devia fazer uma salada de frutas, mas com as frutas da época, mas que levasse fruta que eles não comem assim tantas vezes na creche, elas concordaram e a estagiária Patrícia, pesquiso quais eram as frutas que podia trazer para a salada de frutas.

Para introduzir o tema das frutas, a estagiária elaborou um jogo com imagens de frutas para que as crianças identificarem as silhuetas das frutas, as frutas eram: banana; kiwi; Maçã; laranja; morangos; uvas; pera.

Esta atividade foi realizada no dia 20 de janeiro, após o período do acolhimento.



Figura 27: Sala e material preparado para atividade

Em grande grupo, a estagiária Patrícia mostrou imagens de frutos, e perguntou às crianças:

Estagiária Patrícia: “*Que fruta é esta?*”

Crianças: “*É a Maçã.*”

E a estagiária mostrou a maçã e cada criança pode tocar na maçã.

Estagiária Patrícia: “*E que fruta é está?*”

Crianças: “*Laranja!*”

E a estagiária mostrou a laranja e cada criança pode tocar.

A Estagiária fez este procedimento com todas as outras frutas, mas quando ela mostrou o kiwi, houve uma criança que respondeu é uma batata.

A estagiária deu à criança o kiwi para a mão e disse à criança para observar e tocar, para compreender quais eram as características do kiwi. Para reconhecerem os frutos é importante que as crianças também tenham que os provar para conhecerem também através do paladar, então a estagiária perguntou às crianças se queriam provar as frutas, e claro que todas elas disseram que sim.

Como habitual antes das atividades com alimentos, as crianças vão lavar as mãos, mas desta vez eles colocaram tocas na cabeça, para prevenir cabelos na nossa salada de frutas.



Figura 28: Estagiária e Crianças com as tocas na cabeça

Com a colocação das toucas as crianças, ficaram logo muito motivadas, e só queriam tocar nas tocas.

Depois de todo prontos as crianças reúnem se à volta das mesas em círculo como já estão habituadas nas anteriores atividades.

A estagiária Patrícia começou por dar a provar a cada criança todas as frutas que tinham falado no tapete, para que não tivessem a tentação de as provar quando iam confeccionar a salada de frutas para comerem à sobremesa a seguir ao almoço.

Na prova das frutas, ouve crianças que ficaram reticentes no primeiro empaco quando a estagiária dizia para provar, mas todas as crianças provaram todas as frutas, umas melhores que outras



Figura 29: Crianças a provarem as frutas

Na preparação foi dado a cada criança um objeto que já não é estranho para eles, que é a faca pequena sem serrilha. Foi distribuído por cada criança a faca para que elas individualmente possam cortar as frutas.

Nesta atividade tivemos a presença da professora Celeste Rosa, a observar a prática da estagiária Patrícia, onde pode observar o quando as crianças gostaram de cortar e comer ao mesmo tempo as frutas que lhe eram dadas.

Houve crianças que estavam com dificuldades em cortar, mas nunca desistiram. Para eles as frutas que tiveram mais dificuldade em cortar foram as uvas, por serem pequenas.

A salada de frutas dito pelas as crianças, estava muito boa e que comeram tudo.



Figura 30: A salada de frutas

À tarde, a estagiária perguntou a cada criança quais as frutas que mais gostaram de comer, e registou, para posteriormente elaborar um gráfico de imagens reais das frutas, para poderem identificar quais as frutas que gostaram através do boneco desenhado por elas, para que desenvolvam os seus sentidos interpretativos.



Figura 31: Gráfico das frutas que as crianças mais gostaram de comer

Os aspetos positivos nesta atividade foram o interesse e participação das crianças que foi muito boa, para as crianças de dois e três anos, o reconhecer as frutas, e o saberem identificar as imagens e os sabores de cada uma.

Um dos aspetos a melhor e de concordo com que a professora Celeste Rosa tinha sugerido, era colocar as frutas em pratos individuais e dar a cada criança para que tivessem sempre fruta para cortar, para que em alguns momentos não estarem à espera e eu concordei, e será um aspeto que terei em consideração nas próximas vezes que implementar uma atividade deste género.

4.2 Análise da entrevista à educadora cooperante e dos inquéritos aos pais

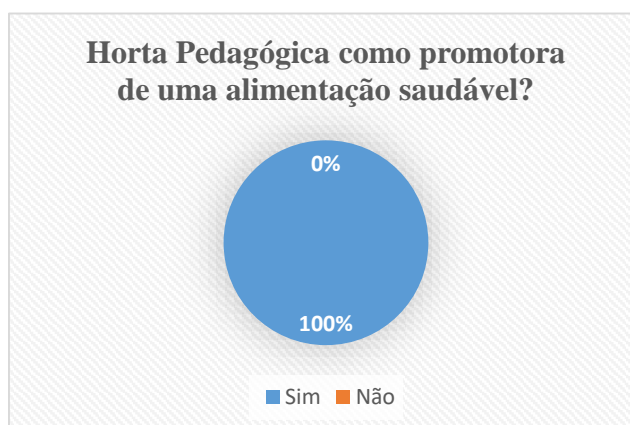
Na análise de conteúdo da entrevista à educadora cooperante e ao inquérito feito aos pais, pretende-se obter a informação essencial e necessária para dar resposta à questão de investigação.

Em relação ao tema abordado sobre a horta pedagógica, a educadora considerou importante existir uma horta pedagógica na escola, porque as crianças entram num processo de sensibilização sobre conhecimento do mundo, como também sobre tudo o que as rodeia. As aprendizagens que poderão ser promovidas nas crianças a partir de uma Horta Pedagógica a educadora diz: “as aprendizagens que podem ser promovidas através da Horta Pedagógica são essencialmente o contacto com a Natureza e o meio exterior (sua envolvência), a promoção e o desenvolvimento de práticas e aprendizagens significativas individualmente e em grupo.” A sua envolvência com a natureza e o meio exterior é sem dúvida promotor de aprendizagens de modo a despertar a curiosidade e interesse pelo o que a rodeia, observando e colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais.

O autor Cribb (2010) defende que “as atividades realizadas em hortas escolares proporcionam uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar”, bem como, desenvolvem a capacidade de trabalho em equipa e de cooperação, proporcionando, também, um maior contacto com a natureza, pois nas palavras deste autor “as crianças da cidade estão cada vez mais afastadas” desta realidade (p.2).

Uma das questões feitas aos pais no inquérito foi: “Considera relevante a elaboração de uma horta pedagógica como promotora de uma alimentação saudável?” A resposta à questão, foi que todos pais responderam que sim.

Sim	18
Não	0



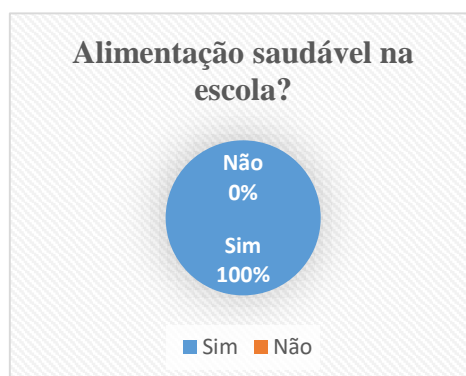
As justificações mais dadas a desta questão foram: aproxima as crianças da natureza, estimula os seus sentidos, desperta o interesse das crianças para o cultivo e dos processos de germinação, consciencialização para a importância de saborear um alimento saudável e cultivado.

No tema sobre alimentação saudável, coloquei a questão de investigação que é: “Quais os contributos da construção de uma Horta Pedagógica para promoção de alimentação saudável em grupos de crianças de Creche e Jardim de Infância” e se foi interessante e adequou-se ao grupo de creche com idade entre os dois e os três anos, a educadora respondeu: “Sim, foi interessante para o grupo e para a nossa dinâmica diária em sala. A envolvimento do grupo em redor de uma promoção de alimentação saudável foi uma crescente aprendizagem e mesmo na área da Casinha...”. Mesmo sendo um grupo de creche, sinto que consegui que o grupo através da realização da horta pedagógica e com todas as atividades realizadas sobre o tema, as crianças aprenderam o que os alimentos que vinham da horta são os de devemos todos comer mais vezes às nossas refeições.

A alimentação saudável deve incluir-se naturalmente no dia-a-dia das crianças, promovendo assim, através da experiência, da rotina e do exemplo, hábitos alimentares saudáveis que perdurem para a vida. No entanto, deve realçar-se que uma alimentação saudável não é equivalente a subtrair o prazer que deve estar ligado à alimentação como Candeias e tal., (2005) referem “ter hábitos alimentares não significa ter uma alimentação restritiva ou monótona. (...) Diferentes alimentos contribuem com diferentes nutrientes o que, potencialmente, enriquece o dia alimentar de cada pessoa” (p. 4).

Outra das questões feitas aos pais foi: ”Considera importante a promoção de uma alimentação saudável na escola?” Todos os pais consideram importante a promoção de uma alimentação saudável na escola, porque a escola posiciona bons exemplos e é promotora de boas práticas, adotando medidas simples como redução de açúcares nas refeições.

Sim	18
Não	0



Outras das questões foi se a educadora iria dar continuidade ao projeto, e a sua resposta foi sim, porque uma vez que o grupo já interiorizou a rega semanal da horta na sua rotina.

A última das questões foi se a educadora observou mudanças nos comportamentos alimentares das crianças às refeições, e se sim quais, e a resposta foi também sim, que observou mudanças, como no comportamento alimentar das crianças na refeição principal, o almoço.

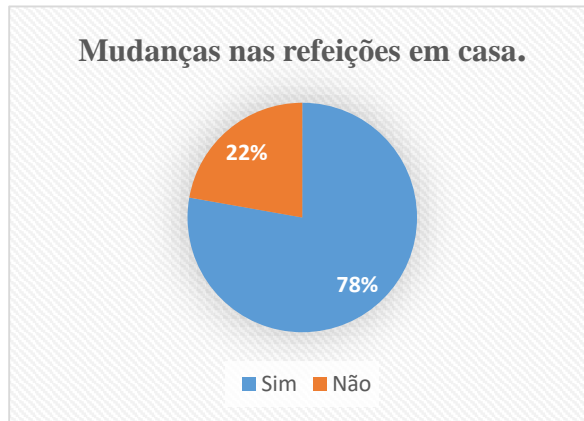
A educadora respondeu: “As crianças manifestavam que comiam algo relacionado com a nossa Horta, bem como, na conquista de terminar uma refeição com sucesso”. E eu posso confirmar, porque em modo geral muitas das crianças não comiam alface, e diziam que não gostavam de alface. Hoje em dia alface é o primeiro alimento a ser comido às refeições e chama o adulto responsável da sala e dizem: “ já comi alface” , “ eu gosto de alface”. Os verdes às refeições já não são um alimento estranho, e não o negam, mas existe ainda algumas crianças que viram a cara para estes alimentos, mas quando é dito à criança que o alimento faz parte da horta esta acaba por abrir a boca e comer muito orgulhosa.

(Cribb, 2010, p.16) defende que a criação de uma Horta Pedagógica na própria instituição pode desencadear hábitos alimentares mais saudáveis nas crianças, levando-as a comer legumes com a frequência desejável às refeições. Uma alimentação pobre em vegetais pode ter origem na falta de recursos económicos, em fatores culturais, ou em hábitos alimentares incorretos, e sabendo as “consequências graves que isso acarreta” (Barbosa, 2008, p.40), tem-se a expectativa que quando a criança cultiva o seu próprio alimento seja estimulada em comê-lo (Cribb, 2010).

Esta mesma questão foi feita aos pais, se eles tinham observado mudanças nas refeições do seu/a filho/a em casa. As respostas obtidas foram: que 78% responderam que sim e 22% responderam que não.

Os 78% dos pais que responderam que sim, referiram que houve mudanças, elas foram: que já comem melhor o prato principal, querem comer sempre sozinhos, comem alface, e começaram a comer fruta.

Sim	14
Não	4



Concluiu com esta análise que os pais estão cada vez sensibilizados com a importância da alimentação saudável durante a infância é muito benéfica, pois se por um lado facilita o desenvolvimento intelectual e crescimento adequado para a idade, por outro, previne uma série de patologias relacionadas com uma alimentação incorreta e desequilibrada, como a anemia, obesidade, desnutrição, cárie dentária, atraso de crescimento, entre outras (Rego et al., 2004).

Portanto, a importância do papel da família como modelador de comportamento e construtor de boas práticas alimentares nas crianças, principalmente na idade da primeira infância (0-6 anos), idade em que as escolhas dos pequeninos podem e devem ser reguladas pelos pais/educadores.

Capítulo V

5. Conclusão

Ao longo deste relatório, e em particular, no capítulo de apresentação e análise dos resultados, foi-se tentando evidenciar a importância da realização de uma horta pedagógica em contexto escolar. Esta experiência, vivenciada pela autora do relatório, pelas crianças, pela educadora da instituição e garantidamente, pela restante comunidade educativa, foi marcante para todos os intervenientes. Tentar-se-á, sem repetir o que já foi dito, fazer uma súmula dos aspetos mais importantes deste projeto. A realização da Horta Pedagógica traduziu-se num processo dinâmico, sempre em mudança, envolto num ambiente de expectativa pelo que ia acontecer em seguida. Ou seja, as crianças plantaram, semearam, viram diariamente o processo de crescimento das suas verduras, como também puderam comer algumas delas.

A realização da Horta Pedagógica foi um processo muito participado, tendo-se observado que o envolvimento das crianças era espontâneo, foi o processo que motivou as crianças a manter o entusiasmo e a desenvolver competências de autonomia e responsabilidade.

Tal como é referido muitas vezes nas OCEPE, proporcionar momentos de descoberta é essencial nesta faixa etária, constituindo estes momentos em formas de promover a construção de conhecimentos. Ao longo do projeto as crianças foram descobrindo e conhecendo o nome de muitas verduras que não conheciam, e o que elas precisam para se desenvolver, o sol e água, que são essenciais para o seu desenvolvimento e que cada uma tem o seu tempo para crescer.

Os objetivos do estudo deste relatório, os resultados apresentados e refletidos ao longo deste trabalho permite-me afirmar que foram amplamente alcançados. Neste sentido, posso assumir que as atividades desenvolvidas foram promotoras das aprendizagens mais relevantes do trabalho desenvolvido ao longo da PES.

A criação da horta pedagógica permitiu-me estruturar atividades contextualizadas e dirigidas às principais necessidades de educação alimentar das crianças que integravam o grupo. As atividades desenvolvidas no âmbito da investigação permitiram-me observar o comportamento e a reação das crianças face a determinados alimentos. Considerando as tarefas que foram realizadas no decorrer deste estudo, pelo envolvimento, pelas reações e pelo conteúdo dos diálogos, é possível depreender que as crianças aperfeiçoaram os

seus conhecimentos sobre os alimentos e sobre a alimentação saudável. No entanto, essa melhoria requer continuidade para que se traduzam em hábitos alimentares mais saudáveis e permanentes. Por isso, que é extremamente importante articular dois contextos que, ao longo deste estudo, procurámos enfatizar - o contexto familiar e o contexto escolar – pois, segundo Barros (2002), “cabe aos pais grande parte da responsabilidade na alimentação dos filhos, mas a escola deverá, igualmente, ser difusora de práticas alimentares saudáveis” (p. 134).

É, neste sentido, importante envolver a importância que uma boa alimentação tem no crescimento de cada criança. Educar as crianças requer também conhecimentos no âmbito da alimentação por parte da família e dos/das educadores/as. É desde da creche “(...) que se verifica um crescimento acentuado, embora de ritmo mais ou menos constante, a qualidade da alimentação é determinante, para a maturidade orgânica e a saúde física e psicossocial” (Nunes & Breda, 2001, p. 15).

As atividades implementadas, privilegiaram um ambiente que para além de proporcionar às crianças conforto e segurança física, fosse também estimulante e desafiador. O facto de as crianças estarem presentes num ambiente propício ao seu envolvimento permite uma aprendizagem participativa, ativa e significativa. Segundo Kolb (1984), citado por Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), “a participação afectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permite sentir pertença, envolvimento e não estranheza (...)” (p. 85).

Ao longo da intervenção educativa, tive sempre em consideração os momentos de diálogo com as crianças, que são determinantes no seu processo de desenvolvimento. Sobre este aspeto, Sim-Sim (2008) sublinha:

É muito importante que o educador tenha consciência de que é um modelo, de que há muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez (...) que há regras de estrutura e uso da língua que são sedimentadas na sala de jardim-de-infância. (...) As crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço para a ouvir e para falar com ela. (p. 27).

No que se refere à elaboração deste trabalho, importa também frisar que todos os objetivos referidos neste estudo foram alcançados devido à contribuição das educadoras cooperantes que me acompanharam no decorrer desta investigação e à participação das crianças.

Através dos conhecimentos e das atividades desenvolvidas ao longo da investigação em contexto de creche, foi possível conceber estratégias pedagógicas dirigidas às reais necessidades das crianças. A entrevista e o inquérito foram uma estratégia que deu resposta à questão de investigação, como também os momentos de refeições, onde pude muitas vezes observar que muitas crianças, à refeição não queriam comer as verduras e as frutas, e que após a sensibilização e vivência, já comem.

Respondendo à questão de investigação, podemos concluir que é possível promover uma alimentação saudável em crianças de creche e jardim de infância e que a criação de uma Horta Pedagógica na própria instituição, ou ao alcance da vida da criança pode promover hábitos alimentares mais saudáveis nas crianças, levando-as a comer mais verduras.

5.1 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

Ao finalizar o presente relatório considero que o caminho percorrido ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada me fez desenvolver imenso a nível pessoal e profissional.

O caminho percorrido ao longo destes anos foi fundamental no conhecimento da futura profissão de educadora de infância. Tive o prazer de estagiar e desenvolver a minha prática pedagógica numa instituição que sempre me acolher muito bem e me ajudou sempre em tudo o que precisei.

Ao longo destes meses de prática, e que o trabalho desenvolvido foi, sem dúvida, uma mais-valia para mim e para a minha vida.

Foi um grande crescimento, como profissional e pessoal. Considero importante referir que esta investigação foi possível graças à disponibilidade de todos os elementos da instituição, desde a educadora cooperante, a auxiliar de educação, as crianças.

Durante o estudo foi compreendendo a importância do espaço exterior na creche e jardim-de-infância nos processos educativos. As crianças estavam muito felizes na rua, tinham liberdade para se movimentarem.

Considero, por isso, que um educador tem de promover mais atividades no espaço exterior e proporcionar momentos felizes às crianças.

Em termos futuros espero dar continuidade ao tema explorado neste projeto, e promover novas estratégias de investigação.

Considero que num futuro próximo, já como Educadora de Infância, irei dar continuidade, criando e explorando, a horta pedagógica de muitas maneiras diferentes, associando-lhe outras dinâmicas e atividades, agregadas a outras áreas de conteúdo e domínios.

Agora, que termino este longo processo, sei que não foi fácil, mas faço-o com a certeza do que quero, ser Educadora de Infância.

Capítulo VI

6. Referências Bibliográficas

A

Almeida, M., & Afonso, C. (1997). *Princípios Básicos de Alimentação e Nutrição*. Lisboa: Universidade Aberta.

Aparício, G. (2010). *Ajudar a desenvolver hábitos alimentares saudáveis na infância*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, 283-298. Obtido de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium38/19.pdf>

B

Barros, M. (2002). *As Práticas Alimentares dos Jovens em Idade Escolar*. Oeiras: GCAJ/Serviço Municipal de Informação e Apoio ao Consumidor.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

C

Candeias, V., Nunes, E., Morais, C., Cabral, M., & Silva, P. (2005). *Princípios para uma Alimentação Saudável*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.

Carvalho, C. & Portugal G. (2017). *Avaliação em Creche*. Porto: Porto Editora.

Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Como explicar fenómenos complexos de formas simples. Porto: Porto Editora.

Cordeiro, M. (2014). *O Livro da Criança*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cribb, S.L. (2010). *Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente*. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, 3(1), 42-60.

D

Direção-Geral do Consumidor. (2013). *Alimentação em Idade Escolar: Um Guia Prático para Educadores*. (D. G. Consumidor, & A. P. Nutricionistas, Edits.) Lisboa.

F

Formosinho., J., Araújo., S (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.

L

Loureiro, I. (Julho/Dezembro de 2004). *A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde*. Educação alimentar, pp. 43-55.

M

Martins, I., Veiga. M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora

Mindell, E. (1998). *Tudo Sobre a Alimentação das Crianças*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

N

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

O

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. Análise Psicológica, 81-93*.

P

Peres, E. (1992). *Alimentos e Alimentação*. Porto: Lello & Irmão.

Pinto, L. (2017). *Conhecimento dos pais sobre alimentação infantil: relação com as características sociodemográficas e estado nutricional da criança*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.19/4123>

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, 5-28. Lisboa: APM.

Q

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a Educação em Ciência nas Primeiras Idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

S

Santos, M., & Precioso, J. (2012). *Educação Alimentar na Escola: Avaliação de uma Intervenção Pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge.

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

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

V

Viana, V. (2002). *Psicologia, saúde e nutrição: Contributo para o estudo do comportamento alimentar*. *Análise Psicológica*, 611 - 624.

Viana, V., Santos, P., & Guimarães, M. (2008). *Comportamentos e hábitos alimentares em crianças e Jovens: Uma revisão da literatura*. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 209-231.

Z

Zabalza, A. M. (1992). *Organização dos espaços – curiosidade e descobrimento*. Lisboa, Edições ASA

Anexos e apêndices do trabalho

1- Planificação da atividade

Instituto Superior de Ciências Educativas

Tema/Projeto: A horta Nº de crianças: dezoito crianças Data: 18, 19, 20 e 28 de novembro de 2019					
Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Duração	Avaliação
<p>- Proporcionar momentos de descoberta e partilha.</p> <p>- Identificar os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável deste grupo de crianças.</p> <p>- Desenvolver competências matemáticas: associação e quantidade.</p>	<p>-Escutar e valorizar o contributo de cada criança.</p> <p>- Criar um clima de comunicação.</p> <p>-Importância do livro.</p> <p>- Diálogo sobre o que fazem e observam.</p>	<p>1ª etapa: Preparar os materiais necessários para atividade.</p> <p>2ª etapa: Acolhimento.</p> <p>- Eleger os responsáveis do dia;</p> <p>- Abrir as janelas das presenças;</p> <p>3ªetapa: Canção do “Bom dia”, em grande grupo no tapete.</p> <p>4ª etapa: Leitura da História: “As minhas 100 primeiras palavras da quinta”.</p> <p>5ªetapa: Observação e toque das sementes.</p> <p>6ªetapa: Execução da horta. Plantar as alfaces e semear as nabiças, salsa e os espinafres.</p>	<p>Material:</p> <p>- Terra;</p> <p>- Sementes de nabiça;</p> <p>-Sementes de salsa;</p> <p>-Sementes espinafres;</p> <p>- Cinco alfaces;</p> <p>- Dez garrações;</p> <p>- Dezoito placas de identificação das verduras;</p> <p>- Regador;</p> <p>- Uma pequena pá de plástico;</p> <p>- Um pequeno ancinho de plástico;</p> <p>- Água.</p> <p>Humanos:</p> <p>-Crianças;</p> <p>-Educadora;</p> <p>-Estagiária;</p> <p>-Auxiliar;</p>	<p>Das 9h45 às 10h50.</p>	<p>- O interesse e a participação das crianças da execução da atividade.</p>

2- Planificação da atividade

Instituto Superior de Ciências Educativas

Tema/Projeto: Bolo de Espinafres Nº de crianças: dezoito crianças Data: 9 de janeiro de 2020					
Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Duração	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de descoberta e partilha. -Desenvolver a coordenação vasomotora; - Explorar e desenvolver relações de medida; - Realizar contagem; - Desenvolver o vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> -Escutar e valorizar o contributo de cada criança. -Estimular a comunicação oral para expressar opiniões e gostos. - Diálogo sobre o que observam. - Trabalhar a matemática, quantidades. - Proporcionar autonomia. 	<p>1ª etapa: Preparar os materiais necessários para atividade.</p> <p>2ª etapa: Acolhimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegger os responsáveis do dia; - Abrir as janelas das presenças; <p>3ªetapa: Canção do “Bom dia”, em grande grupo no tapete.</p> <p>4ª etapa: Conversa em grande grupo, sobre os ingredientes que iríamos precisar para a confeção do bolo.</p> <p>5ªetapa: Confeccionar o bolo de espinafres.</p> <p>Modo de Preparo</p> <p>1º- Colocar a gema com o açúcar.</p> <p>2º- Farinha e o fermento.</p> <p>3º- Triturar os espinafres com o leite de coco.</p> <p>4º- Envolver as claras em castelo.</p> <p>5º- Colocar na forma para ir ao forno.</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lista dos ingredientes; - Ingredientes: Farinha; ovos, espinafres; açúcar; leite de coco; farinha; fermento; manteiga. - Forma; - Forno; - Batedeira; Taça; - Colher; <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora; -Estagiária; -Auxiliar; 	<p>Das 9h50 às 10h55.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O interesse e a participação das crianças da execução da atividade. - A assimilação das crianças em relação ao comerem a verdura de uma forma diferente.

3- Planificação da atividade

Instituto Superior de Ciências Educativas

Tema/Projeto: Salada de alface. Nº de crianças: dezoito crianças Data: 16 de janeiro de 2020					
Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Duração	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de descoberta e partilha. -Trabalhar a motricidade fina. - Realizar contagem; - Desenvolver o vocabulário. -Trabalhar de forma cooperativa. - Comer diversões alimentares menos habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Escutar e valorizar o contributo de cada criança. -Estimular a comunicação oral para expressar opiniões e gostos. - Sensibilizar e a criança a comer diversificados alimentos - Trabalhar a matemática, quantidades. - Proporcionar autonomia. 	<p>1ª etapa: Preparar os materiais necessários para atividade.</p> <p>2ª etapa: Acolhimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegger os responsáveis do dia; - Abrir as janelas das presenças; -Canção do “Bom dia”, em grande grupo no tapete. <p>4ª etapa: Conversa em grande grupo sobre os alimentos que a salada irá conter.</p> <p>5ªetapa: Ver e tocar e cheirar os alimentos.</p> <p>6ª etapa: Lavar as mãos.</p> <p>7ª etapa: Cortar os alimentos para a salada.</p> <p>8ª etapa: Comer a salada à refeição.</p> <p>9ªetapa: Reflexão em grande grupo sobre a confeção da salada.</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversos alimentos: alfaces; salsa; cenouras; cebolas; lata de milho; pepinos; tomates; -Dezoito facas; - Taça grande; - Pinça de cozinha; - Pratos. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crianças; -Educadora; -Estagiária; -Auxiliar; 	<p>Das 9h50 às 10h55.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O interesse e a participação das crianças da execução da atividade. - Forma com a criança utiliza a faca. - Se identificam os alimentos na salada. -Quais as crianças que comem por iniciativa própria a salada.

Tabela 4-Planificação da atividade

Instituto Superior de Ciências Educativas

Tema/Projeto: As Frutas Nº de crianças: dezoito crianças Data: 20 de janeiro de 2020					
Objetivos	Estratégias	Atividades	Recursos	Duração	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar momentos de descoberta e partilha. - Identificar as frutas em nossa alimentação. - Estimular na criança bons hábitos alimentares. - Identificar as cores das frutas. - Compreender a importância das frutas em nossa alimentação. - Reconhecer os sabores das comidas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar e valorizar o contributo de cada criança. - Criar um clima de comunicação. - Diálogo sobre o que observam. - Identificar as preferências em relação às frutas. - Proporcionar autonomia. - Experimentar as texturas, as formas, o cheiro e o paladar de frutas. 	<p>1ª etapa: Preparar os materiais necessários para atividade.</p> <p>2ª etapa: Acolhimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elegger os responsáveis do dia; - Abrir as janelas das presenças; - Canção do “Bom dia”, em grande grupo no tapete. <p>3ª etapa: Conversa em grande grupo: Identificar as frutas que estão nas imagens.</p> <p>4ª etapa: Provar as frutas que identificaram nas imagens.</p> <p>5ª etapa: Confeccionar uma salada de frutas com as frutas.</p> <p>6ª etapa: Construção de um gráfico de frutas que as crianças mais gostaram de comer.</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina amarela; - Cola quente; - Tesoura; - Imagens de frutas; - Velcro; - Pratos; - Facas pequenas; - Traça; - Frutas: Bananas, peras, kiwis, laranjas, morangos, uvas e maçãs. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crianças; - Educadora; - Estagiária; - Auxiliar; 	<p>Das 9h50 às 10h55.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O interesse e a participação das crianças da execução da atividade. - Quais as frutas que conhecem. - Se identificam as frutas pelas imagens e sabores. - Ver se comem as frutas, e identificar quais gostam mais de comer.

5- Entrevista à Educadora de Infância

Entrevistadora:

Entrevistada:

Objetivos:

- Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado (**Bloco I**)
- Identificar aspetos de ordem profissional (**Bloco I**)
- Identificar os contributos da horta pedagógica para a promoção da alimentação saudável deste grupo de crianças. (**Bloco II**)
- Motivar as crianças para uma alimentação saudável. (**Bloco III**)

Blocos de Questões

Bloco I –Conhecimento sobre a formação da Educadora

1. Que idade tem?
2. Qual é o seu grau académico?
3. Há quantos anos desempenha esta profissão?

Bloco II – Horta Pedagógica

4. Considera importante existir uma Horta pedagógica na escola? Se sim porquê?
5. No seu entender, quais as aprendizagens que poderão ser promovidas nas crianças a partir de uma horta pedagógica?

Bloco III- Alimentação Saudável

6. Considera que a questão de investigação:” Quais os contributos da construção de uma horta pedagógica para uma promoção de uma alimentação saudável em grupos de crianças de creche e jardim de infância” foi interessante e adequou-se ao grupo? Porquê?
7. Pretende dar continuidade ao projeto?

8. Observou mudanças nos comportamentos alimentares das crianças às refeições ? Se sim, quais?

6 - Questionário aos pais

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, está-se a desenvolver um estudo que requer a opinião dos encarregados de educação sobre a promoção de uma alimentação saudável em grupos de crianças de creche e jardim de infância.

Por esse motivo elaborou-se o presente questionário que se dirige a vós, encarregados de educação, pedindo e agradecendo a vossa colaboração no seu preenchimento.

Garante-se a confidencialidade dos dados.

Questionário:

1- Idade

- a) 20-25 b) 26-30 c) 31-35 d) >41

2- Habilitações

- a) 1º Ciclo do ensino básico b) 2º Ciclo do ensino básico
c) 9º ano d) 12ºano
e) Licenciatura f) Mestrado
g) Prós- Graduação

3. Qual a sua profissão?

R: _____

4. Considera importante a promoção de uma alimentação saudável na escola?

Sim

Não

Justifique:

5. Observou mudanças nas refeições do seu/a filho/a em casa?

Sim

Não

Se sim, quais as mudanças?

6. Considera relevante a elaboração de uma horta pedagógica como promotora de uma alimentação saudável?

Sim

Não

Se sim, porquê?

R: _____

Obrigado pela vossa colaboração.

7- Análise da entrevista realizada à Educadora Cooperante

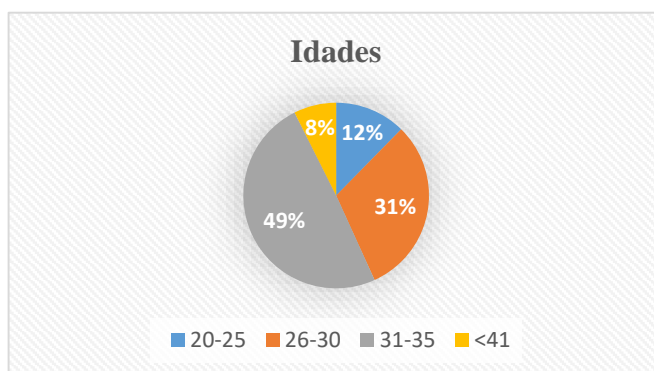
Categoria	Questões	Respostas
Bloco I- Conhecimento sobre a formação da Educadora	Que idade tem?	Tenho 35 anos.
	Qual é o seu grau acadêmico?	O meu grau acadêmico é Mestrado em Educação Pré-Escolar.
	Há quantos anos desempenha esta profissão?	Desempenho há 7 anos Educação de Infância na valência da Creche.
Bloco II- Horta Pedagógica	Considera importante existir uma Horta Pedagógica na escola? Se sim porquê?	Sim, considero importante pois através da Horta Pedagógica as crianças entram num processo de sensibilização sobre o Conhecimento do Mundo e sobre tudo o que as rodeia.
	No seu entender, quais as aprendizagens que poderão ser promovidas nas crianças a partir de uma Horta Pedagógica?	As aprendizagens que podem ser promovidas através da Horta Pedagógica são essencialmente o contato com a Natureza e o meio exterior (sua envolvência), a promoção e o desenvolvimento de práticas e aprendizagens significativas individualmente e em grupo.
Bloco III- Alimentação Saudável	Considera que a questão de investigação: <i>“Quais os contributos da construção de uma Horta Pedagógica para promoção de alimentação saudável em grupos de crianças de Creche e Jardim de Infância”</i> foi interessante e adequou-se ao grupo? Porquê?	Sim, foi interessante para o grupo e para a nossa dinâmica diária em sala. A envolvência do grupo em redor de uma promoção de alimentação saudável foi uma crescente aprendizagem e mesmo na área da Casinha, as crianças dinamizavam o jogo simbólico em harmonia e numa dinâmica positiva. Todavia, este Projeto Pedagógico concretizado num só semestre em Creche foi de curta duração, seria mais proveitoso e enriquecedor se fosse realizado ao longo de um ano letivo na companhia da estagiária Patrícia.

	<p>Pretende dar continuidade ao projeto?</p>	<p>Sim, pretendo continuar a desenvolver o Projeto da Horta Pedagógica semanalmente, uma vez que o grupo já interiorizou a rega da Horta quando necessário e também porque temos vindo a acompanhar o processo de observação com os pares responsáveis do dia.</p>
	<p>Observou mudanças nos comportamentos alimentares das crianças às refeições ? Se sim, quais?</p>	<p>Sim, observei mudanças no comportamento alimentar das crianças, nomeadamente na refeição principal, o almoço. As crianças manifestavam que comiam algo relacionado com a nossa Horta, bem como, na conquista de terminar uma refeição com sucesso.</p>

8- Análise de Inquérito aos pais

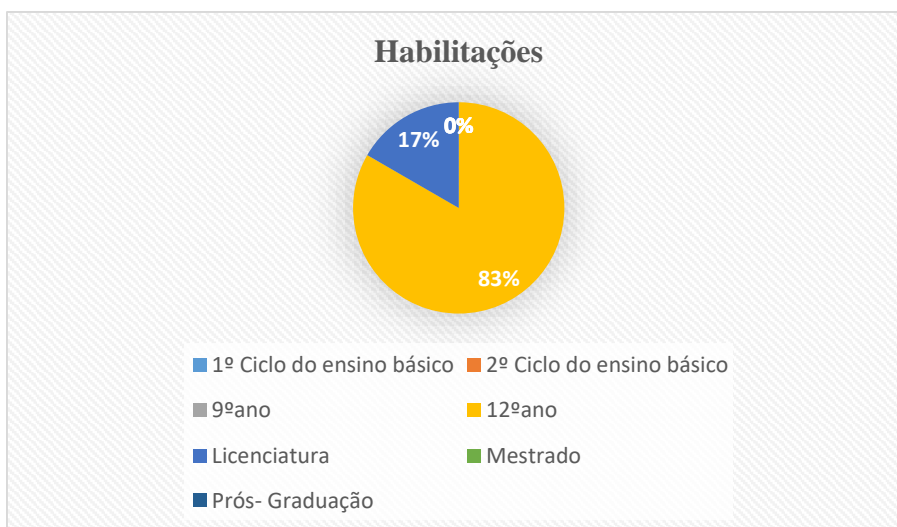
1- Idades

20-25	2
26- 30	5
31-35	8
<41	3



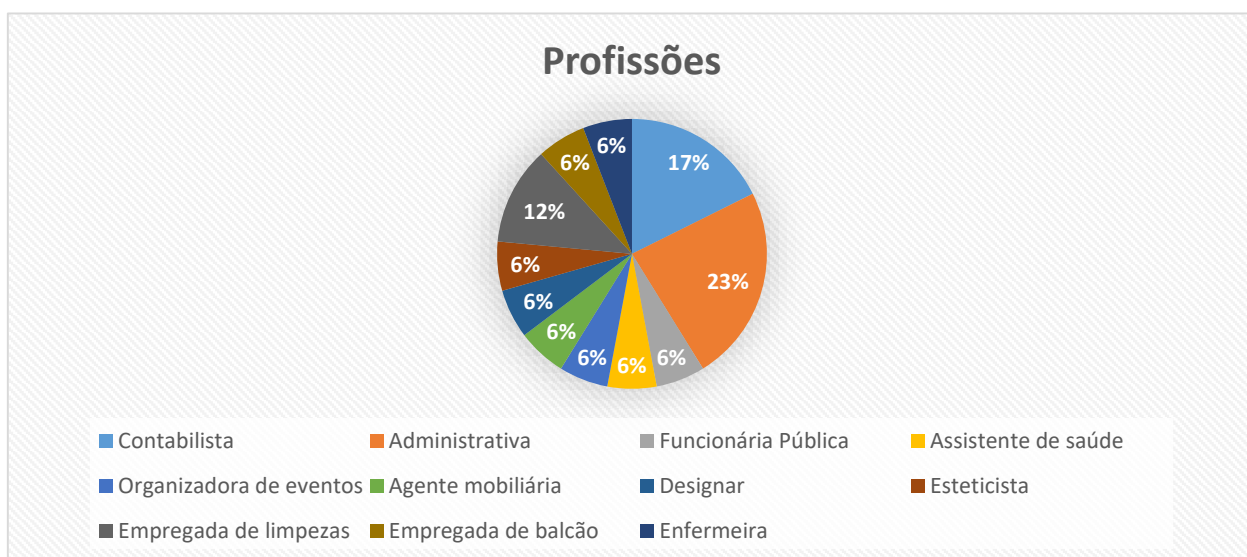
2- Habilitações

1º Ciclo do ensino básico	0
2º Ciclo do ensino básico	0
9ºano	0
12ºano	15
Licenciatura	3
Mestrado	0
Prós- Graduação	0



3. Profissões

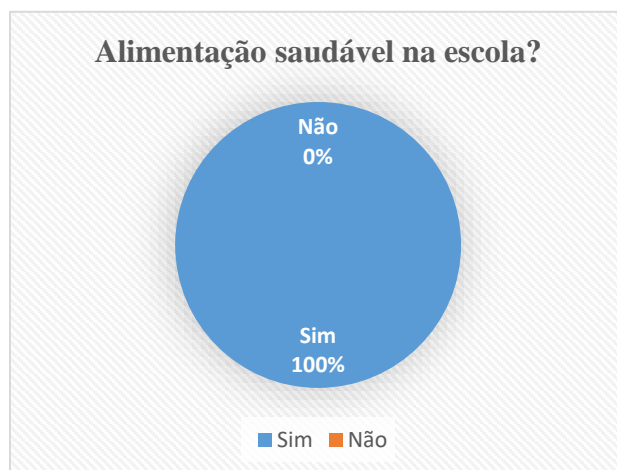
Contabilista	3
Administrativa	4
Funcionária Pública	1
Assistente de saúde	1
Organizadora de eventos	1
Agente mobiliária	1
Designar	1
Esteticista	1
Funcionária de loja	1
Empregada de limpezas	2
Empregada de balcão	1
Enfermeira	1



Todos os pais são trabalhadores, não á pais desempregados.

4. Considera importante a promoção de uma alimentação saudável na escola?

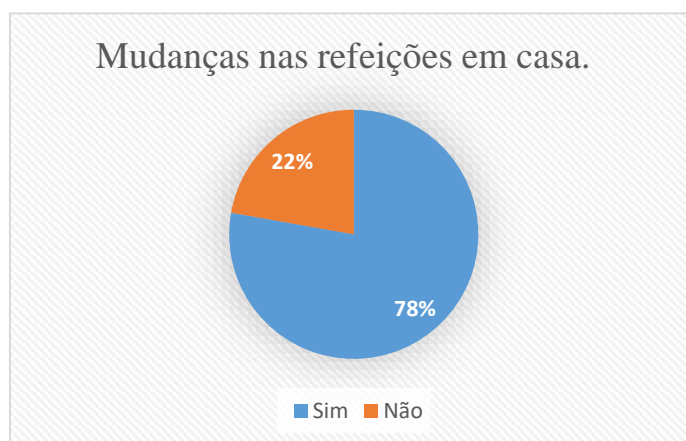
Sim	18
Não	0



Todos os pais consideram importante a promoção de uma alimentação saudável na escola, porque a escola posiciona bons exemplos e é promotora de boas práticas, adotando medidas simples como redução de açúcares nas refeições.

5. Observou mudanças nas refeições do seu/a filho/a em casa?

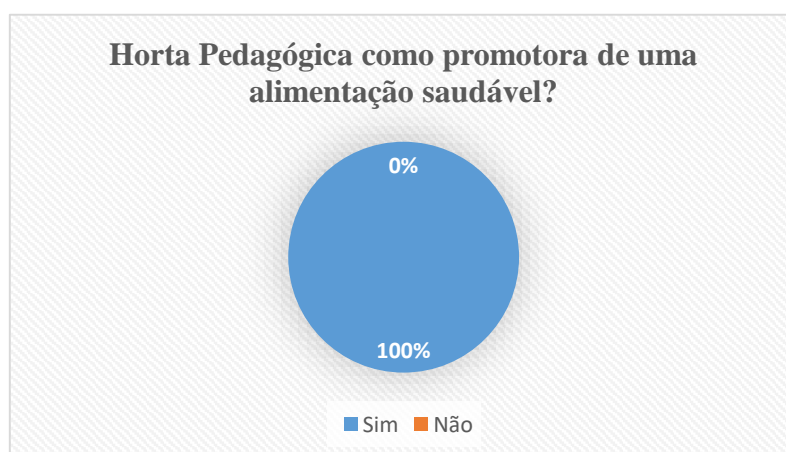
Sim	14
Não	4



Os 78% dos pais que responderam que sim, referiram que houve mudanças, elas foram: que já comem melhor o prato principal, querem comer sempre sozinhos, comem alface, e começaram a comer fruta.

6- Considera relevante a elaboração de uma horta pedagógica como promotora de uma alimentação saudável?

Sim	18
Não	0



A resposta à questão: “*Considera relevante a elaboração de uma horta pedagógica como promotora de uma alimentação saudável?*” foi respondido 100% sim.

As justificações mais dadas a desta questão foram: aproxima as crianças da natureza, estimula os seus sentidos, desperta o interesse das crianças para o cultivo e dos processos de germinação, consciencialização para a importância de saborear um alimento saudável e cultivado.