

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

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

Relatório Final

Vivências divertidas para aprendizagens significativas

Patrícia Carvalho Veríssimo

Coimbra
2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Vivências divertidas para aprendizagens significativas

Patrícia Carvalho Veríssimo

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho e
Mestre Philippe Loff

Coimbra, 2013

Agradecimentos

Aos Professores que me acompanharam durante toda a minha formação acadêmica agradeço a sabedoria, os conhecimentos transmitidos, a experiência e a descoberta do mundo. Aos meus orientadores, Doutora Ana Coelho e Mestre Philippe Loff, um agradecimento especial pela orientação do presente trabalho e pelos conselhos dados ao longo de todo este processo.

A todas as crianças e alunos que tive o privilégio de contatar durante as experiências de estágio agradeço por me terem permitindo crescer não só a nível profissional como também pessoal. Agradeço também às equipas dos centros de estágio, à educadora Paula e à professora Hélia, pelas valiosas aprendizagens transmitidas, a disponibilidade, o apoio e a amizade.

À minha parceira de estágio e amiga Alejandra, agradeço a alegria, a paciência, a compreensão, a partilha de bons e maus momentos, a confiança e o trabalho desenvolvido em cada dia de toda esta caminhada. Sem dúvida, fomos umas guerreiras! Obrigada!

Aos meus ‘Essenciais’ – Berta, Carlitos, Diana, Márcia, Mariana B., Raquel e Telma, agradeço a forte amizade, as gargalhadas e o apoio que tornaram esta caminhada mais colorida. À minha Di, um obrigado muito especial por estares sempre lá!

A todas as minhas colegas de licenciatura e mestrado, agradeço os bons momentos e os conhecimentos que partilhámos juntas.

Aos meus pais, agradeço a enorme compreensão e paciência, o amor, o apoio incontestável e os grandes alicerces que me proporcionaram ser a pessoa que sou! A vocês, o meu obrigado!

Ao meu fiel e companheiro Kiko, agradeço as (longas) sonecas de companhia nos dias de estudo e de tese, e os meus sorrisos

proporcionados pelas tuas brincadeiras com os ‘bonecritos’.

Ao meu Avô Adalberto, agradeço a boa disposição. À avó Minita, agradeço a grande lição de vida e a força de continuar, sempre! Às minhas tias (Luísa e Olga), tios (ti’Tó e Luís), avós paternos (avó Beatriz e avô Arlindo), primas (Carolina e Maria Inês), Família Cardoso e Família Sousa, agradeço todo o apoio, presença, ajuda e alegria. Sei que posso contar sempre convosco! Obrigada!

À Anabela Taboada agradeço o forte apoio nos bons e maus momentos, e os abraços reconfortantes de energia. À minha caloiira e amiga Mariana Sousa pela amizade e confiança. À Alice Morgado, pela amizade, por toda ajuda e disponibilidade em todo este processo. À minha amiga Inês (e à Ritinha), agradeço a amizade e a alegria.

A todos(as) os(as) meus(minhas) clientes do meu StayQueen, agradeço a enorme compreensão, incentivo, disponibilidade, preocupação, simpatia e ajuda a nível académico e pessoal. Muito obrigado, de coração!

Por último, agradeço a todos que passaram na minha vida e que, de certa forma, deixaram a sua marca. Aos amigos e aos conhecidos, obrigado pelas grandes aprendizagens e ensinamentos, amizade e respeito.

Resumo

Pretende-se, com o presente relatório, documentar as componentes de estágio inerentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Tendo as orientações das OCEPE e do Programa do 1.º Ciclo como enquadramento conceptual, a educação pré-escolar é entendida como uma etapa inicial responsável por assegurar condições necessárias para a aprendizagem das crianças, e o ensino básico como uma etapa subsequente em que o princípio democrático subjacente ao sistema educativo é amplamente concretizado. Neste sentido, foi tida em consideração a finalidade comum de promover a qualidade da formação e educação, assegurando uma continuidade educativa do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, de modo a fomentar a aquisição de competências essenciais para a formação ao longo da vida.

Todo o meu percurso de estágio é apresentado neste documento através de uma perspectiva descritiva e reflexiva (tendo por base a consulta cuidada de diversas fontes bibliográficas de referência), em que se evidenciam aspetos que contribuíram para um enriquecimento pessoal, académico e profissional. As experiências-chave realizadas – a importância do brincar, o envolvimento parental, a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo, os trabalhos de casa e as dificuldades de aprendizagem – conjuntamente com a minha investigação sobre a alimentação, são assim, as principais temáticas abordadas no presente relatório, dado que constituíram os grandes desafios no processo de aprendizagem apresentado.

Palavras-chave: Aprendizagem, Educação, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Reflexiva.

Abstract

The aim of this report is to document the stages of my internship concerning the Master Programme in Pre-primary Education and 1st Cycle of Basic Education, in Escola Superior de Educação de Coimbra.

Following OCEPE's and 1st Cycle Program guidelines as conceptual framework, preschool education is regarded as an initial stage responsible for ensuring the necessary conditions for the children's learning process, while basic education is a subsequent stage in which the democratic principle that directs the educational system is fulfilled. Therefore, the common goal of promoting the quality of training and education is considered in order to assure the educational continuity in the learning process. This will, consequently, promote a gap-free progression between preschool and 1st cycle of basic education experiences so that we can foster the acquisition of essential skills for life-long training.

All my internship is hereby presented from a descriptive and reflexive perspective (based on the careful consultation of several bibliographic sources of reference), in which I highlight aspects that contributed to a personal, academic and professional development. The key-experiences – importance of playing, parental involvement, transition from preschool to 1st cycle, homework and learning difficulties – along with my investigation on nourishment, will be the main subjects addressed in this report, since they were the great challenges of the presented learning process.

Keywords: Learning, Education, Preschool, Basic Education, Reflexive Practice

Sumário

Introdução.....	1
Parte I.....	5
Contextos Educativos.....	5
Secção A.....	7
Educação Pré-Escolar	7
Capítulo I – A Instituição.....	7
1. Caraterização da Instituição.....	7
1.1. Organização do Espaço e do Tempo.....	10
1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	13
2. Caraterização do grupo e da equipa educativa	14
2.1. Caraterização do grupo de estágio	14
2.2. Projeto Curricular de Grupo	17
2.3. Caraterização das Práticas da Educadora Cooperante	19
2.4. Trabalho com os pais	24
Capítulo II – Objetivos e ações da estagiária	28
Secção B	37
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	37
Capítulo I – Caraterização do Contexto Educativo	37
1. Agrupamento de Escola.....	37
2. A Escola.....	41
2.1. Meio Envolvente.....	41
2.2. População escolar e recursos humanos	41
2.3. Relações organizacionais e interpessoais	42
2.4. Estruturas físicas e recursos materiais	43
3. A Turma.....	46
3.1. População Escolar, intervenientes e intencionalidades educativas	46

3.2. Metodologias do orientador Cooperante.....	48
3.3. Intervenientes	49
3.4. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho	51
Capítulo II – Objetivos e ações da estagiária.....	53
Parte II.....	57
Experiências-chave.....	57
Educação Pré-Escolar	59
1. A importância do brincar.....	59
2. Envolvimento Parental.....	69
Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB.....	77
3. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico	77
1.º Ciclo do Ensino Básico	82
4. TPC? Sim, mas com conta, peso e medida.....	82
5. Dificuldades de Aprendizagem (DA)	89
Investigação Pedagógica	96
1. Problemática	96
2. Quadro teórico – conceptual.....	97
▪ A importância da alimentação e de comer corretamente .	98
▪ A alimentação saudável nas crianças em idade escolar ...	99
▪ Comportamento Alimentar	100
▪ Adoção de práticas alimentares saudáveis	102
▪ Que opções tomar: almoçar no refeitório ou noutra local?	
103	
▪ Rendimento escolar e a boa alimentação	104
3. Metodologia.....	107
4. Apresentação e análise de resultados	109
▪ Refeições realizadas pelos alunos	109
▪ O pequeno-almoço dos alunos	110
▪ Hábito do lanche no intervalo da manhã e de tarde.....	112
▪ Consumo do leite escolar	114

▪ Hábitos e Preferências dos alunos	115
▪ Local onde os alunos almoçam.....	116
▪ Prática desportiva e alimentação saudável	118
▪ Opinião dos encarregados de educação em relação à alimentação dos seus educandos.....	118
5. Conclusão.....	120
Considerações Finais	123
Bibliografia.....	127
Anexos	141
Apêndices	147

Índice de Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ANIP – Associação Nacional de Intervenção Precoce

APCC – Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CASPAE – Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola 10

CEB – Ciclo do Ensino Básico

COR – Child Observation Recors (Registo *High-Scope* para a Observação das Crianças)

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DGS – Direção Geral da Saúde

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

ME/DEB – Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCA – Projeto Curricular do Agrupamento

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PSP – Polícia de Segurança Pública

RI – Regulamento Interno

SMTUC – Serviços Municipais de Transportes Urbanizados de Coimbra

TPC – Trabalho Para Casa

TVI – Televisão Independente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização das atividades letivas

Quadro 2 – Três tipos do desenvolvimento do brincar

Quadro 3 – Características da amostra da população da investigação

Índice de Figuras

Figura 1 – Projeção da história “Mãe maravilha” de Orianne Lallemand

Figura 2 – Mascote Boneca Miquelina

Figura 3 – Confeção dos “chupa-chupas coloridos” pelas crianças

Figura 4 – “Chupa-chupas coloridos” no forno

Figura 5 – “Chupa-chupas coloridos”

Figura 6 – “Chupa-chupas coloridos” – resultado final

Figura 7 – Esquema do processo do sistema excretor

Figura 8 – Experiência rim de porco

Figura 9 – Verificação dos rins de porco

Figura 10 – Alunos verificam o tecido de pele no microscópio

Figura 11 – Dramatização da lenda de s. Martinho pelas estagiárias

Figura 12 – Trabalho em grupo da construção da lenda pelos alunos

Figura 13 – Alunos na construção da lenda de S. Martinho

Figura 14 – Trabalho realizado em aula

Figura 15 – Apresentação dos trabalhos

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Refeições realizadas no dia-a-dia pelos alunos

Gráfico 2 – Resposta dos encarregados de educação à pergunta das refeições realizadas no dia-a-dia pelos educandos

Gráfico 3 – Géneros alimentícios ingeridos pelos alunos ao pequeno-almoço

Gráfico 4 – Escolha do pequeno-almoço dos alunos (respostas dadas pelos alunos)

Gráfico 5 – Frequência do lanche da manhã

Gráfico 6 – alimentos constituintes do lanche da manhã dos alunos

Gráfico 7 – Quem escolhe o que o aluno come no lanche da manhã (respostas dadas pelos alunos)

Gráfico 8 – Quem escolhe o que o aluno come no lanche da manhã (respostas dadas pelos encarregados de educação)

Gráfico 9 – Gráfico do registo da alimentação dos alunos (quem escolheu os lanches durante os três dias de observação)

Gráfico 10 – Aderência ao leite escolar (respostas dadas pelos alunos)

Gráfico 11 – Respostas dos encarregados de educação em relação à aderência ao leite escolar pelo seu educando

Gráfico 12 – Preferência dos alunos entre carne ou peixe

Gráfico 13 – Respostas dos alunos à pergunta – Comes legumes cozidos e/ou saladas a acompanhar as refeições?

Gráfico 14 – O que os alunos costumam beber às refeições

Gráfico 15 – O que os alunos costumam comer à sobremesa

Gráfico 16 – Respostas dos alunos à pergunta – Comes bolos, chocolates, rebuçados e gomas?

Gráfico 17 – Razões porque os alunos gostam de comer na escola

Gráfico 18 – Atividade(s) física(s) praticadas pelos alunos

Gráfico 19 – Opinião dos encarregados de educação (alimentação reflete-se no rendimento)

Gráfico 20 – Opinião dos encarregados de educação (alimentação saudável)

Gráfico 21 – Opinião dos encarregados de educação (comportamento alimentar)

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Atividade da leitura da história “Mãe maravilha” de Orianne Lallemand

Apêndice 2 – Atividade “A caixa mágica dos instrumentos musicais”

Apêndice 3 – Atividade “Chupa-chupas coloridos”

Apêndice 4 – Planificação aula do sistema excretor

Apêndice 5 – Planificação aula lenda de S. Martinho

Apêndice 6 – Evolução do sistema de refeições em Portugal

Apêndice 7 – Tabelas de registo de alimentação dos alunos

Apêndice 8 – Questionário realizados aos alunos sobre hábitos alimentares

Apêndice 9 – Questionário realizado aos encarregados de educação sobre hábitos alimentares

Apêndice 10 – Apresentação e análise de resultados da investigação

Apêndice 11 – Entrevista realizada à Nutricionista Ana Faria

Apêndice 12 – Entrevista realizada à Professora Cooperante

Introdução

O presente relatório final reflete todo o percurso formativo, crítico e reflexivo de aprendizagem desenvolvido nos estágios realizados no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, sob orientação da Professora Doutora Ana Coelho e do Mestre Philippe Loff, respetivamente.

Os dois períodos de estágio realizados nas vertentes referidas, proporcionaram-me inúmeras aprendizagens significativas e duradouras, que foram, sem dúvida, fortes contributos para a minha formação ao longo deste período e desenvolveram em mim, como futura profissional, uma atitude crítica de constante reflexão. O título “vivências divertidas para aprendizagens significativas”, surge em consequência destas grandes vivências proporcionadas pelos contextos educativos que me acolheram, que, não só foram marcados por uma forte componente lúdica, como se revestiram de grande pendor educativo. Foram precisamente estas grandes vivências a ambos os níveis que me forneceram grandes e enriquecedoras aprendizagens com significado não só a nível académico, como também pessoal e profissional.

O relatório que se segue integra duas partes distintas. A primeira parte apresenta uma descrição e análise crítico-reflexiva dos contextos educativos, estando dividida nas secções A e B, correspondentes, respetivamente, à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º CEB. A acompanhar cada uma das secções, descrevem-se de forma sucinta as experiências de estágio e atividades por mim realizadas. Este capítulo foi produzido, essencialmente, com base em documentos oficiais que me foram sendo fornecidos pelas Instituições e ainda, de acordo com a observação que tive a oportunidade de efetuar.

Por sua vez, na segunda parte apresentam-se as reflexões que desenvolvi, pela importância que exerceram durante todo o meu percurso, sempre apoiadas e sustentadas por uma exaustiva consulta a referências bibliográficas relevantes. Esta segunda parte encontra-se, então, dividida em quatro subtemas: um primeiro relativo à educação pré-escolar, na qual se desenvolve a importância do brincar e do envolvimento parental; o segundo subtema debruça-se sobre a experiência de transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB; seguidamente, num subtema sobre o 1.º Ciclo, são abordadas as questões da importância dos trabalhos de casa e das dificuldades de aprendizagem; e, por último, é apresentada uma investigação relativamente à alimentação dos alunos do 1º CEB.

Por fim, para concluir este trabalho final, são apresentadas algumas considerações finais que resumem a importância da construção do presente relatório nesta última etapa a minha formação, bem como o valioso contributo das componentes de estágio para o meu desenvolvimento de competências e para a oportunidade que tive de vivenciar experiências únicas.

Parte I

Contextos Educativos

Secção A

Educação Pré-Escolar

Capítulo I – A Instituição

1. Caraterização da Instituição

O Jardim de Infância onde decorreu o meu estágio está integrado numa Instituição Particular de Solidariedade Social¹ (IPSS) e situa-se no distrito de Coimbra. Esta instituição serve atualmente duzentas e vinte crianças nas valências de Creche e Jardim de Infância.

Os objetivos da Instituição seguem as orientações do modelo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar² (OCEPE) e na filosofia do Professor Bissaya Barreto, cujo lema é “Façamos felizes as crianças da nossa Terra”. Deste modo, a Instituição preconiza uma “plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), proporcionando-lhe variadas experiências de aprendizagem. Tem, igualmente, como objetivo envolver as crianças em áreas do seu interesse, valorizando a condição lúdica e as especificidades de cada uma, para que estas se sintam valorizadas e integradas.

Subjacente ao Projeto Educativo da Instituição (2010, p. 1), encontra-se a defesa da necessidade que a criança tem de brincar, tal

¹ A sigla IPSS será, doravante utilizada para designar Instituição Particular de Solidariedade Social

² A sigla OCEPE será, doravante utilizada para designar Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

como as palavras do Professor Bissaya Barreto explicitam: “a criança (...) aprenderá brincando e brincarás aprendendo, quer dizer, as disciplinas que vai frequentar (...) são brincadeiras”. Consequentemente, toda a planificação realizada na instituição tem em consideração as necessidades e interesses das crianças, de modo a que se sintam suficientemente motivadas para aprender, num contexto que, para elas, é essencialmente lúdico.

A referida instituição baseia-se, ainda, no currículo *High-Scope*, e toma como referência o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo³ (ZDP) do psicólogo Lev Vygotsky, a perspetiva ecológica de Urie Bronfenbrenner e as ideias defendidas por Laevers.

Segundo Vygotsky, a ZDP é a relação entre o nível de desenvolvimento real (capacidade de resolver problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (funções em processo de amadurecimento, que ainda não consegue realizar sozinha) (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 224), ou seja, refere-se ao potencial de aprendizagem e à capacidade de resolução de problemas por parte de uma criança. Este conceito reporta-se, assim, a aprendizagens que a criança ainda não conseguiu, de forma independente, completar e atingir e para as quais precisa da orientação e apoio do adulto (agente educativo) ou de uma criança. Deste modo, Vygotsky evidencia o papel do adulto, como o suporte fulcral e essencial das aprendizagens das crianças, no sentido em que este “ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos 1997, p. 35).

Note-se também que o bem-estar emocional e o clima agradável proporcionado a cada criança, não são, por si só suficientes para o seu

³ A sigla ZDP será, doravante utilizada para designar Zona de Desenvolvimento Proximal

desenvolvimento. É necessário que se verifiquem condições para o seu verdadeiro envolvimento no processo de aprendizagem. De facto, apesar de o bem-estar ser uma importante condição para o envolvimento da criança, pode dar-se o caso de, mesmo não existindo bem-estar, existir envolvimento e capacidade de experienciar e desenvolver capacidades. Nestes casos, o envolvimento poderá ser o responsável por um aumento no nível de bem-estar. De acordo com Portugal e Laevers (2010), quando as crianças apresentam altos níveis de implicação e bem-estar emocional, “podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições” (2010, p. 14). Defendem ainda que, “ao investigar o que a criança pode fazer por si só, atende ao desenvolvimento do dia anterior, ao focalizar-se no que a criança pode fazer na interação com o contexto físico e relacional estimulante, atende ao desenvolvimento de amanhã” (*idem/ibidem*, p. 11).

Por fim, no que diz respeito ao contributo da perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, é relevante a noção de que os contextos e os ambientes se relacionam e influenciam o desenvolvimento da criança. Ou seja, a criança é influenciada e moldada pela ação do contexto mas também ela interage com o meio. Há, portanto, uma reciprocidade e uma interação mútua no desenvolvimento da criança que ocorre em virtude das relações entre ela e o meio e dos contextos em que esta se movimenta, pois se o meio atua na criança, também esta pode agir e modificar o seu meio. Esta ideia é defendida nas OCEPE, mostrando que quando o ser humano estabelece uma relação com o meio, este “é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997, p. 31).

1.1. Organização do Espaço e do Tempo

O ambiente educativo deve ser um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p. 31). A organização do tempo, do espaço e dos materiais constitui uma prioridade para todos os Educadores de Infância, pois segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 40), “O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança.”

Nesta instituição, quer na valência de creche, quer na de jardim-de-infância, a organização do espaço é assumida como uma dimensão curricular, sendo encarada como uma estratégia de base para a aprendizagem. Como preconizam Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p. 67), importa que “a aprendizagem ativa que nele [*espaço*] emerge seja um suporte central das aprendizagens curriculares”.

A organização do espaço da instituição condiciona quer as interações, quer aquilo que as crianças podem fazer e aprender, ou seja, condiciona a dinâmica dos grupos. Esta ideia é defendida por Zabalza (1998, p. 154) ao afirmar que “existem elementos do espaço físico (...) que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens (...)”.

Todas as educadoras da instituição organizam, assim, o ambiente educativo de forma a motivar e a ter em conta os superiores interesses das suas crianças. Como referem Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p. 69), “o educador tem aí [*organização do ambiente educativo*] um papel ativo e decisivo, pois precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança”, ou seja, o espaço, os materiais e

o tempo são considerados pelas educadoras uma área de intervenção curricular.

A equipa educativa considera também vantajosa a utilização do sistema rotativo, uma vez que ele possibilita a rentabilização do espaço e dos materiais, oferece as mesmas condições a todas as crianças, dando as mesmas oportunidades de utilização do espaço, e promove o trabalho em equipa. Deste modo, dentro do sistema rotativo, o espaço é visto como um património de utilização comum, em que todos os lugares são de todos e para todos, e como tal se têm de respeitar (Marcano, 2000).

Este sistema de rotatividade aplica-se, nesta instituição, através de uma programação semanal tendo em conta um calendário de utilização previamente fixado. Deste modo, os grupos circulam diariamente por quatro salas diferentes (salão, sala das ciências e tecnologia, sala das expressões e cantinhos), que se organizam de forma flexível com base nas áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (área da formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo), de forma transversal e flexível.

Todavia, este sistema parece apresentar vantagens e desvantagens. Por um lado, favorece a comunicação e interação existentes entre todas as crianças e a equipa educativa, sendo uma mais-valia para as relações pessoais e sociais da instituição, onde o isolamento é definitivamente quebrado e a cooperação é evidenciada. É evidente também o respeito e valorização dos trabalhos das crianças da instituição, tal como é referido no Projeto Educativo da Instituição (2010, p. 22), estas sabem que “(...) o trabalho dos outros deve ser respeitado (...)”, ou seja, as regras são essenciais e fulcrais para o bem-estar dentro das salas, visto que o espaço abarca os três grupos completamente distintos. Assim, antes de trocarem de sala os grupos arrumam-na devidamente e deixam-na como a

encontraram. Há também uma igualdade de oportunidades, pois todos os grupos usufruem dos mesmos espaços e dos mesmos materiais, permitindo à criança “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (...)” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2007, p. 68).

Em contrapartida, e apesar do sistema rotativo estar implementado no funcionamento da Instituição, observa-se, algumas vezes, a desorientação por parte de algumas crianças no que concerne à orientação espacial. Por outras palavras, por vezes nota-se alguma dificuldade, sobretudo nas crianças mais novas (3 anos) em se situarem e perceberem para qual das salas devem trocar.

Como elucida ainda, Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p. 69), “o espaço é a condição necessária mas não suficiente para que a criança faça uma aprendizagem ativa”. Deste modo, a distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço na medida em que está dependente das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. Assim, o modo como o dia é estruturado em contexto de jardim-de-infância assume uma importância fulcral no bem-estar das crianças. A valência de jardim-de-infância regula-se pelo sistema de rotatividade, como anteriormente referido. Quando a rotina é mantida todos os dias, a orientação temporal⁴ da criança é estimulada, começando esta a adquirir um sentido de continuidade e controlo, que teve como base a repetição diária de certos acontecimentos – as rotinas. Segundo as OCEPE, “a sucessão de cada dia (...) tem um determinado ritmo

⁴ Orientação temporal da criança: é capacidade de a criança se situar em função da sucessão de acontecimentos (antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, passado, presente, futuro), da duração dos intervalos (tempo longo/curto, ritmo regular/irregular, cadência rápida/lenta), da renovação cíclica de certos períodos (dia, semana, mês, ano) e do carácter irreversível do tempo.

existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (...)” (ME, 1997, p. 40). Note-se, contudo, que dada a especificidade de cada grupo, nem sempre é possível iniciar e terminar as atividades no tempo afeto a cada sala. Nestes casos, cabe à educadora decidir finalizar a atividade noutra sala, ou retomá-la no dia seguinte na sala onde se iniciou.

1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo e o Projeto Pedagógico da instituição apresentam-se num único documento. O Projeto Educativo é um documento de orientação educativa, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão para o período de tempo de 3 anos, no qual se explicam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o Jardim-de Infância propõe cumprir a sua função educativa.

O Projeto Pedagógico da Instituição intitula-se “Pé na estrada...que esta história é animada!” e está relacionado com duas grandes premissas: a de fazer felizes as crianças e privilegiar/encorajar o brincar, a de dar resposta à curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber sobre o mundo que a rodeia. É um projeto flexível e pretende apoiar as práticas educativas de toda a equipa pedagógica. Este Projeto em contexto de jardim-de-infância, visa desenvolver em conjunto com as crianças as três grandes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação, e área de conhecimento do mundo).

A equipa educativa pretende portanto que a criança, através do brincar, se desenvolva a vários níveis (sociais, culturais, históricos,

natural e ambientais), sendo incentivada a criança partir à descoberta de si própria no sentido de se situar socialmente; desenvolver o respeito pelo outro, através do reconhecimento e aceitação das diferenças entre as pessoas; desenvolver qualidades de socialização da criança, estimulando a amizade através da partilha⁵. É também uma finalidade proporcionar às crianças aprendizagens diversificadas e significativas, num contexto em que estas estejam e se sintam envolvidas e motivadas, conforme as OCEPE (ME, 1997, p. 93), segundo as quais a educação pré-escolar deve garantir “(...) às crianças um contato com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida (...) com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender”. Sustentado e baseado numa educação inclusiva, “o educador cria um contexto educativo em que cada criança encontra a estimulação que necessita para progredir” (Portugal e Laevers, 2010, p. 17).

2. Caracterização do grupo e da equipa educativa

2.1. Caracterização do grupo de estágio

O estágio por mim realizado concretizou-se com um grupo de 25 crianças com 3 anos, sendo 12 do sexo masculino e as restantes 13 do sexo feminino. Das 25 crianças deste grupo, 12 já frequentavam a instituição desde os 2 anos de idade mantendo-se sempre no mesmo grupo. As restantes crianças que entraram no presente ano letivo tiveram, de um modo geral, uma adaptação positiva, tendo sido bem acolhidas pelo grupo.

⁵ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2010

As crianças revelaram ser alegres, simpáticas, afáveis, afetuosas e comunicativas. Palavras como “gosto de ti” e gestos como o “beijinho”, o “abraço” e o querer “sentar no colo” são uma constante, não existindo vergonha na partilha e demonstração de sentimentos. Segundo Zabalza (1998, p. 198), quando a criança aprende a verbalizar os sentimentos e a escutar os outros “está desenvolvendo capacidades para enfrentar situações de conflito, reconhecendo pontos de vista diferentes do seu, respeitando-os e aceitando-os.”. Mostraram também ter personalidades muito distintas, já que algumas delas se revelaram muito tímidas e calmas enquanto outras pelo contrário, demonstraram ser muito espontâneas e mais irrequietas. Independentemente destes aspetos tratou-se de um grupo bastante interessante, estimulante e participativo.

Ao nível da linguagem, a maioria das crianças já se exprimia claramente, apesar de outras ainda apresentarem dificuldades na dicção e na articulação das palavras. Como refere o autor pré-citado (*idem/ibidem*, p. 198) “a linguagem infantil vai evoluindo de um sistema de formas muito simples e concretas para formas mais complexas e abstratas”, assim a criança aprende “a dizer novas palavras, a construir frases gramaticalmente corretas, a expressar sentimentos, ideias, pensamentos e experiências com palavras, a perceber a importância e a funcionalidade da língua escrita.”. Neste sentido, as crianças sabiam identificar o seu primeiro e último nome, sendo que a grande maioria já sabia dizer o nome da sua família e a sua idade. O grupo gostava muito de ouvir histórias, cantar canções, de colocar questões e saber o significado das palavras. Demonstraram, ainda, muito interesse pela leitura, pedindo diversas vezes ao adulto para contar histórias. Algumas delas já repetiam partes/frases do texto e respondem a perguntas acerca das mesmas. Gostavam de fazer leitura de imagens e ler gravuras do livro, contando a

história ou partes dela, a partir das ilustrações. No que diz respeito à motivação, estas crianças revelam interesse pelas atividades propostas pelo adulto, revelando entusiasmo na sua concretização.

Para as crianças o brincar é fundamental no seu dia-a-dia, “porque brincar é benéfico (...) proporcionando-lhes oportunidades para aprender sobre quem são, o que podem fazer e como se podem relacionar com o mundo que as rodeia” (Webster-Stratton, 2010, p. 27). Ao brincarem livremente pelos espaços da sala, as crianças estão em constante comunicação e socialização. Neste contexto algumas crianças revelaram trabalhar e utilizar os materiais de forma muito autónoma, verificando-se níveis de envolvimento e implicação bastante positivos. Por contrário, outras permaneciam pouco tempo numa só tarefa, distraíndo-se com bastante facilidade.

As crianças reconheciam a rotina diária que, de acordo com Zabalza (1998), faz com que o seu quotidiano passe a ser algo previsível, refletindo-se em importantes efeitos na sua segurança e a autonomia. Demonstraram também compreender conceitos temporais como por exemplo: o ontem, hoje e amanhã.

O grupo imitava com grande facilidade os movimentos que observa nos outros a nível de motricidade. Gostavam de jogar à bola, de correr, de saltar com os dois pés e com o pé-coxinho. Revelaram possuir um bom equilíbrio e confiança na coordenação motora dos seus membros. Segundo a ideia de Portugal e Laevers (2010, p. 39) “através da atividade motora, a criança ganha cada vez mais à vontade com o seu corpo, com as suas diferentes partes e funções, possibilidades e restrições (...) esta progressiva capacidade de controlar o seu corpo resulta em crescente confiança e alegria, numa imagem e autoestima fortalecida.”.

A lateralidade começava já a definir-se na maioria dos casos. Apenas uma criança que apresentava, de forma evidente, algumas dificuldades ao nível de coordenação motora, sendo acompanhado por uma técnica da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP).

Ao longo da duração do estágio verificou-se uma grande evolução na autonomia das crianças, definida como o “descobrimento gradativo pela criança do processo de tornar-se dona do seu próprio comportamento, aprendendo cada vez mais a querer aquilo que é realizável e a exercitar as primeiras formas de autocontrolo em relação às regras impostas pelos adultos” (Zabalza, 1998, p. 102). Mais especificamente, as crianças já se vestiam sozinhas e conseguiam identificar as suas roupas e pertences pessoais e, em relação ao momento da refeição, apesar de algumas crianças precisarem de ajuda para a terminar, grande parte do grupo já era autónomo. De referenciar que duas crianças apresentavam restrições alimentares, sendo que uma tinha alergia à farinha, e a outra tinha uma alimentação macrobiótica.

2.2. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular do grupo dos 3 anos “Pé na estrada...que a crescer vou aprender”, insere-se no Projeto Educativo da Instituição “Pé na estrada...que a história é animada!”.

O principal intuito da educadora cooperante com a escolha deste tema prende-se com o facto de poder trabalhar aspetos como o “Eu, da Família, dos Amigos e da Escola”. Para Barbosa e Horn (2008, p. 81) os educadores devem “auxiliá-las [às crianças] ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, construírem desvios e criarem um ambiente que estimule os novos conhecimentos”. Deste modo, importa desenvolver as

áreas supracitadas com as crianças, dados os seus potenciais efeitos na autoestima, nas suas relações com os pares, com adultos e com o meio envolvente. Como é mencionado nas OCEPE (ME, 1997, p.93) a criança deverá familiarizar-se “(...) com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender (...)”, e é “ (...) o conjunto das experiências com sentido e ligação entre si que dá a coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo.”

Através da escolha da temática do “Eu” por parte da Educadora, as crianças vão descobrir o mundo que as rodeia através dos seus sentidos, permitindo assim aprender a observar, a explorar, de forma gradual e progressiva. No meio próximo das crianças, a “família”, as crianças descobrem onde se situa a sua casa, quem lá vive e quais as suas características; identificam os vários espaços, sabendo dominá-los e reconhecê-los. Neste sentido, como defende Hohmann e Weikart (2011, p. 100) “todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e a compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos (...) dá à criança o poder de influenciar o seu meio e de ter impacto no mundo”.

Segundo Spodek (2002, p. 121), “é na infância que surgem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares”, desta forma, com a temática dos “amigos e da escola”, as crianças estabelecem um conjunto de relações sociais entre si e os outros, que servem de base para a sua compreensão do mundo social. Trabalham os sentimentos como a confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima, permitindo-lhes formar imagens construtivas de si e dos outros⁶. A relação com os pares constitui, portanto, um importante contexto de desenvolvimento social e emocional, sendo que as crianças que formam com sucesso relações de

⁶ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2010

amizade e são desejadas no seu grupo de pares tendem a revelar um desenvolvimento mais positivo. O objetivo a alcançar é, então, que as crianças desenvolvam relações com os amigos e a família, sendo essas relações auxiliadas pela capacidade de expressão através da linguagem e a aprendizagem efetuada no sentido de saber lidar com o desejo de amizade e pertença, o desejo de autonomia e independência, porque afinal, “ (...) é nos contextos sociais que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (ME, 1997, p. 51).

2.3. Caracterização das Práticas da Educadora Cooperante

A prática da educadora cooperante baseia-se em algumas diretrizes presentes nas OCEPE e também com algumas características do Modelo *High-Scope*, da Escola Moderna e do Modelo Experiencial. Assim, segundo as OCEPE (ME, 1997), a intencionalidade do processo educativo pressupõe diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, nomeadamente, a observação e registo, a reflexão, a planificação e posterior ação, a avaliação, e, por último, a comunicação e articulação do trabalho que é desenvolvido e continuado ao longo do ano.

É, efetivamente, através da observação, que a educadora constata a evolução das crianças, as necessidades e os seus principais interesses para que possam vir a ser trabalhados, ou seja, a observação é a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

Sendo flexível e proporcionando aprendizagens significativas e diversificadas, a planificação não segue sempre os mesmos parâmetros,

adequando-se aos principais interesses das crianças. A planificação é, assim, uma base orientadora para o trabalho a desenvolver com o grupo, podendo ser a qualquer momento modificada pela educadora, porque conforme elucida as OCEPE (ME, 1997, p. 19), “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõem encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo”.

De notar, deste modo, a grande flexibilidade e versatilidade da Educadora Cooperante relativamente à planificação. No decurso da ação planificada, a educadora adapta-a, tirando partido das sugestões das crianças. Um exemplo prático disso, verificou-se numa atividade relacionada com o tema da “escola”, onde estava inicialmente previsto o jogo de pistas para as crianças descobrirem e explorarem os espaços da instituição. Contudo por estarem a decorrer as provas de aferição no colégio, não foi possível realizar esta atividade. A educadora teve de modificar os seus planos, ouvindo para tal a opinião das crianças e, juntos, decidiram ir para o jardim exterior “ouvir os passarinhos”, descobrir a natureza, cantar e realizar jogos.

De acordo com Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p. 62), “é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte”. Deste modo, a educadora planifica tendo em conta a avaliação das experiências de aprendizagem das suas crianças, o espaço (sala) que vai ocupar ao longo dos determinados tempos do dia, a necessidade que as crianças têm de brincar no espaço exterior e fazer a interligação das diferentes áreas de conteúdo, que deverão ser consideradas, segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 48) “como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades

educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”.

A avaliação é, então, realizada pela educadora com base na observação da criança: “(...) a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (ME, 1997, p. 27). Neste sentido, a avaliação privilegia as observações e os registos, sejam fotográficos, escritos (desenhos), em formato de áudio e/ou vídeo de gravação de atividades, do registo de ocorrências significativas e pequenas reflexões. Com estes, a educadora verifica a evolução das crianças e, juntamente com os registos verbais e não-verbais (fruto da observação), reúne uma avaliação sustentada de cada criança.

Todas as educadoras da instituição avaliam as crianças através do preenchimento da escala de observação COR (Registo de Observação de Crianças segundo o modelo *High-Scope*)⁷. É, assim, elaborado um perfil de desenvolvimento, com as conquistas realizadas, onde consta todo o processo experienciado pela criança durante o ano letivo. Para Hohmann e Weikart (2011, p. 471), este instrumento fornece à equipa educativa informações sobre “o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra (...) e traçará um gráfico da evolução de cada criança (...) em termos de iniciativa, relações sociais, representação criativa, música e movimento, linguagem e literacia, e lógica e matemática”.

Através destes elementos de avaliação a educadora consegue ter uma visão de cada criança em particular e do seu grupo em geral, conseguindo intervir na ZDP de cada criança. De forma simplificada, em vez de desenvolver atividades que venham a demonstrar-se demasiadamente fáceis ou demasiadamente difíceis, atua de modo a que as crianças

⁷ Informação retirada do Projeto Educativo da Instituição, 2010

consigam, numa primeira fase, realizar a atividade com o seu apoio para, posteriormente, a realizarem autonomamente. Um exemplo prático que vivenciei no meu estágio foi um circuito realizado no exterior, em que as crianças trabalharam a motricidade global. Nesta atividade houve algumas dificuldades iniciais (acertar com um arco num pino) para as quais obtiveram a ajuda da educadora. Todavia, numa segunda fase, as crianças foram incentivadas pela educadora a tentarem a realização do circuito de forma autónoma. De destacar, a este respeito, a atitude positiva da educadora perante o grupo que se revelou fundamental, estando sempre a encorajar e a fornecer estímulos positivos quer ao grupo quer individualmente a cada criança.

As práticas da educadora centram-se também na importância que esta atribui aos afetos e elogios, na medida em que confere um maior bem-estar e autoestima a cada criança. Segundo Webster-Stratton (2010, p. 39), “o elogio e o incentivo podem ser usados para orientar as crianças (...) para as ajudar a construir uma autoimagem positiva e a fornecer a motivação necessária para não desistirem de uma tarefa difícil”. De facto, todos os dias a educadora elogiava e partilhava momentos de afeto com as crianças. No dormitório fazia questão de as aconchegar, dando carinhos e mimos até adormecerem. No acolhimento, logo pela manhã, recebia as crianças com simpatia e ternura, com beijinhos, um sorriso e um abraço. Não havia um momento especial para a troca de um gesto carinhoso ou de elogio, sempre que a criança necessitava, por qualquer motivo, a educadora intervinha, dando apoio afetivo necessário para que cada criança faça as suas próprias conquistas.

A educadora mostrou conhecer os interesses e necessidades de cada criança e dominar as relações que elas estabeleciam entre si e com os adultos. Geria muito bem os conflitos, de forma calma, ouvindo sempre

cada uma individualmente, tal como preconizam Hohmann e Weikart (2011, p. 46), quando referem que um educador tem que compreender as intenções das crianças e têm que as encorajar porque “é essencial ao seu processo de aprendizagem”. A educadora cooperante mostra também saber que as suas crianças só aprendem quando estão verdadeiramente implicadas e envolvidas no que estão a desenvolver através das suas próprias ações, proporcionando-lhes, assim, no dia-a-dia, contextos e situações de aprendizagem criativas, dinâmicas, afetivas, inovadoras, onde as crianças podem agir livremente, crescendo de forma segura a todos os níveis (intelectual, emocional, etc.). Isto porque, segundo Siraj-Blatchford (2004, p. 35), para planificar “o educador observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir”.

Existia igualmente um momento de reflexão, normalmente feito em grande grupo no tapete, em que a educadora, ao conversar com as crianças as questionava sobre o que mais gostaram de realizar ou que significado teve para elas uma determinada atividade/experiência fazendo com que, segundo o autor pré-citado (*idem/ibidem*, p. 39), essas experiências tivessem “muito mais sentido para as crianças quando elas estão envolvidas desta maneira na avaliação da sua própria aprendizagem”.

Ao realizar este processo, a educadora “dá às crianças oportunidades para falarem com as outras sobre as suas experiências pessoais significativas (...) ajudam a encontrar soluções para os problemas (...) a refletirem sobre as suas próprias ideias e ações, ajudarem a representar as suas ações e a verbaliza-las (...)” (Zabalza, 1998, p. 191), tornando a experiência de aprendizagem mais rica e consolidada. De facto, todos os trabalhos e atividades desenvolvidos, juntamente com as fotos relativas à

realização dos mesmos, eram sempre afixados nos placards do corredor da instituição para que toda a comunidade educativa pudesse ter conhecimento e ver o trabalho elaborado.

Para concluir, a equipa educativa que acompanha o grupo mostrou uma grande harmonia de trabalho e cooperação, apoiando e respeitando os interesses e necessidades e, proporcionando experiências enriquecedoras a cada uma das crianças do grupo.

2.4. Trabalho com os pais

Como em qualquer contexto educativo, a comunicação e as interações estabelecidas entre profissionais de educação e pais/encarregados de educação são fundamentais, assumindo um papel importante no processo educativo e no trabalho a desenvolver com cada criança individualmente e com o grupo como um todo.

Conforme defende Homem (2002, p. 36), “a responsabilidade primeira pela educação da criança pertence à família (Constituição da República Portuguesa, 1989, art.36º), o que significa que à escola compete um papel complementar da ação daquela, apoiando os pais no desempenho das suas funções e colaborando com eles (Reimão, 1994)”. Neste sentido, a educadora cooperante fomenta relações centradas em cada criança, promovendo ambientes de diálogo, de troca e partilha de ideias e informações, de conhecimentos e de experiências referentes à criança em questão, criando assim uma relação de cooperação.

As informações recolhidas permitem à educadora orientar e planear a sua prática, de modo a favorecer o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes situações/oportunidades educativas de aprendizagem diversificadas que correspondam aos seus interesses,

motivações e necessidades. Esta ideia é defendida por John Dewey (1897) citado por Hohmann e Weikart, 2011, p. 99), quando afirma:

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.

Desta forma, as interações entre a equipa educativa e os pais/encarregados de educação ocorriam em diversos momentos do dia-a-dia, como por exemplo, em conversas informais no momento de chegada à sala e/ou no final do dia quando vão buscar as crianças. Estes momentos de troca de ideias são considerados, como refere as OCEPE (ME, 1997, p.27) “um meio de autoformação com benefícios para a educação da criança”.

Eram também, por vezes, marcadas reuniões individuais, sempre que necessário, no horário de atendimento ou consoante a disponibilidade dos agentes educativos. Existiam igualmente reuniões de grupo pela equipa educativa para tratar de assuntos relacionados com o contexto educativo (exemplo: para apresentar o Projeto Curricular de Grupo; refletir sobre o trabalho desenvolvido com o grupo; para dialogar sobre atividades a dinamizar; etc.).

Para Hohmann e Weikart (2011, p. 98), “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar”, neste sentido, a educadora, na lógica de inclusão dos pais no processo educativo, sugere e aceita propostas da participação destes nas atividades integradas no projeto curricular de grupo. Foi proposta pela equipa

educativa aos pais da sala dos 3 anos a elaboração de uma atividade à sua escolha na sala de atividades, integrado no projeto “Os meus pais vêm ao jardim-de-infância”.

Durante o decurso do meu estágio vivenciei alguns momentos da integração dos pais. Por exemplo, o pai de uma criança foi à escola contar três histórias ao grupo, era notória a concentração e atenção por parte das crianças à audição das leituras. Noutra ocasião, a mãe de outra criança decidiu visitar o grupo e realizar a atividade dos “chupa-chupa de bolos”. Inicialmente leu uma história sobre a prevenção rodoviária, auxiliando-se de vários sinais de trânsito em formato de papel para uma melhor compreensão por parte das crianças. Seguidamente dirigiram-se ao refeitório da instituição para a realização da atividade da construção dos bolinhos. Depois do lanche da tarde, todas as crianças comeram os bolos confeccionados por si e pelos amigos.

Com estas oportunidades de participação dos pais no contexto educativo, a equipa educativa pretende que as famílias se sintam incluídas nos projetos de instituição. Com efeito, tais oportunidades, além de tornarem os pais conscientes da rotina diária e do meio que rodeia os seus filhos, permitem igualmente que as crianças do grupo tenham a oportunidade de conhecerem a família em questão, desfrutando do convívio com as mesmas.

Ao implicar os pais/encarregados de educação, a família, no processo educativo há uma partilha de responsabilidades e de funções desempenhadas por cada uma das partes, há também uma explicação do trabalho desenvolvido por parte do educador e das diretrizes que orientam e regem a sua prática educativa. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 352) os pais e educadores podem e devem “fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros e progredir em conjunto

na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças”. Em suma, a relação criada e fomentada entre a equipa educativa e os pais assume grande importância, refletindo-se no bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente.

Capítulo II – Objetivos e ações da estagiária

“Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.”

(ME, 1997, p.17)

No presente capítulo descreve-se, de forma sucinta, a minha vivência de estágio na vertente de Educação Pré-Escolar, que decorreu no período de 12 semanas (11 de abril a 29 de junho de 2012).

Previamente foi-nos fornecido, pelas docentes da unidade curricular Prática Educativa I, uma calendarização com as variadas fases do estágio, que deveríamos cumprir. A primeira caracterizou-se pela observação do contexto educativo e da prática da educadora cooperante; na segunda fase era proposta uma entrada progressiva e gradual na atuação prática, através de atividades pontuais pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante; por último, a terceira fase, destinava-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, planificando as atividades por unidades curriculares, de acordo com o plano de trabalho da educadora.

Apresento, assim, de seguida, as diferentes fases em que organizei o meu estágio, com o principal objetivo de ilustrar a minha vivência, nomeando os aspetos mais marcantes.

As diferentes fases

A primeira fase do meu estágio decorreu entre 11 a 27 de abril de 2012. Estas três semanas consistiram, essencialmente, numa observação

participada sendo-me possível, através desta, conhecer o grupo, as suas rotinas, a instituição, a metodologia seguida pela mesma e ainda as práticas da educadora cooperante. Todas estas indicações e informações observadas serviram, não só como meio de familiarização com o contexto e apoio para as fases seguintes, mas também para o meu futuro profissional como educadora.

A observação foi um ponto de partida para a integração no dia-a-dia do grupo e da Instituição. Através deste processo, a adaptação revelou-se mais fácil e o conhecimento de cada criança tornou-se para mim mais profundo, já que “é necessário ver e ouvir tanto quanto for possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas” (Post e Hohmann, 2011, p. 317). Deste modo, a observação permitiu-me compreender se as experiências proporcionadas ao grupo e a cada criança eram motivadoras e desafiantes para elas.

A adaptação ao modelo curricular *High-Scope* foi para mim um desafio, pois nunca antes tinha com ele contactado e finalmente tive oportunidade de transpor para a prática o que me foi incutido teoricamente. Sem dúvida, o programa *High-Scope* é uma excelente forma de permitir à criança experimentar o mundo, já que permite desenvolver a sua autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais, através dos cinco princípios básicos enunciados por Hohmann e Weikart (2011, p.9), “aprendizagem pela ação, interações positivas adulto-criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa”. A estrutura curricular deste modelo, segundo Oliveira-Formosinho *et al.* (2007, p. 64), está pensada “para realizar a grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança”.

No sistema de rotatividade de salas os espaços são pensados para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente. Por exemplo, na sala dos cantinhos, através dos variados recursos que está dotada, é permitido à criança aproximar-se das vivências da realidade, onde pode experimentar várias profissões (cabeleireiro, mercearia, cozinheiro), os papéis sociais (mãe, pai), disfarces, etc.

Outro aspeto fulcral nesta primeira fase foi a importância dada às relações e ao tempo que se passa, por exemplo, no tapete. Este aspeto permitiu estabelecer e fortalecer relações de proximidade e criar laços de amizade com as crianças e com a equipa educativa, tal como referem DeVries e Zan (1998, p. 115) ao defender que, “de todas as atividades de sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos de atmosfera sociomoral”. A educadora e as crianças estão sentadas em círculo, onde se desenvolvem competências cognitivas, constroem-se e partilham-se conhecimentos das várias áreas de conteúdo das OCEPE⁸, tomam-se decisões, canta-se, contam-se histórias, estabelecem-se relações de amizade e empatia entre todos. A disposição das crianças em círculo permite que a educadora mantenha contacto visual com todas as crianças, favorecendo não só a comunicação verbal, como a não-verbal.

A segunda fase decorreu no período de 2 de maio a 8 de junho, caracterizando-se pela entrada progressiva na atuação prática. Ao longo de 6 semanas foram desenvolvidas e dinamizadas tarefas e atividades pedagógicas pontuais sempre em colaboração com a educadora cooperante.

⁸ Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e Comunicação. (Ministério da Educação, 1997)

Um acontecimento marcante nesta fase foi a excelente oportunidade que tive de participar na reunião de pais da sala dos 3 anos. Foi muito importante ver uma nova dimensão associada a esta profissão, um “outro mundo”. De facto, “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, conseqüências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p.23).

Em virtude de a educadora cooperante estar inserida na formação do programa dos “Anos Incríveis”⁹, pude verificar também algumas estratégias utilizadas na forma de lidar com os problemas de comportamento de algumas crianças em contexto educativo. Como defende Vera do Vale (2012, p. 232) “o clima emocional vivido nas salas dos jardins-de-infância, bem como a qualidade das relações estabelecidas entre o educador e as crianças, detêm um papel decisivo, quer na prevenção, quer na diminuição de problemas de comportamento”.

Deste modo, torna-se relevante apresentar, de seguida, as estratégias e competências adotadas e trabalhadas pela educadora em sala, que se revelaram, no meu ponto de vista, mais pertinentes. Por exemplo, o reforço positivo patente na competência do elogiar, com o gesto do “dar mais 5!” quando a criança realiza uma conquista ou aprendizagem, a “canção do elogio”, em que as crianças se valorizam a si própria e ao outro, de forma a reconhecer um “comportamento adequado” (Webster-Stratton, 2010, p. 39). Esta estratégia serve para que a criança compreenda que detém capacidades e competências, mas que, de igual modo, entenda que os seus amigos também adquirem

⁹ *The Incredible Years* é um programa terapêutico tem com finalidade intervir com crianças que apresentem problemas de comportamento, ajudando os pais e os educadores nessa tarefa, e por outro, à prevenção dos problemas de comportamento. Foi desenvolvido por Carolyn Webster-Stratton em 1990.

aprendizagens iguais ou diferentes das suas. Ao elogiar-se a si e ao outro, a criança constrói “relações positivas com as outras crianças” levando à construção de novas competências (*idem/ibidem*, p. 47).

A educadora promove também uma abordagem baseada no reforço positivo, ao recompensar as crianças através da atribuição de carimbos num cartão (nas situações de: não bater nos amigos, estar sentado no tapete, comer sozinha) que não chama a atenção de forma negativa, mas destaca sempre o lado positivo (afirma “anda devagar.” em vez de “nãourras!”) ou simplesmente, através do reforço social (atitude positiva e palmas).

Por se aproximar o dia comemorativo do dia da mãe, a educadora cooperante pediu-me que realizasse a minha primeira atividade de intervenção (vide apêndice 1). Desta forma, decidimos (eu e a minha colega de estágio) ler a história “Mamã Maravilha” de Orianne Lallemand (2011) e utilizar um elemento novo (boneca Miquelina), para poder despertar a atenção das nossas crianças. A “Miquelina” apresentou-se aos meninos e “pediu-lhes” que realizassem a rotina do momento da história¹⁰. De forma a acalmar as nossas crianças, toda a história foi lida com recurso a imagens e uma música relaxante de Mozart. As crianças demonstraram grande receptividade a esta forma de leitura de histórias, porque para além de poderem ver as ilustrações do livro sem dificuldade, também poderiam relaxar ao som da música e todos poderiam ver e imaginar como seria a “sua mamã maravilha”.

Num dos momentos de intervenção desta segunda fase, verifiquei que, por vezes, também nós temos que ser flexíveis e improvisar a

¹⁰ A educadora utiliza esta estratégia com as crianças para a leitura de histórias. Pede que as crianças coloquem as “perninhas à chinês”, o “cabelo atrás das orelhas, as “orelhas espetadinhas para a frente”, “fechar a boca com uma chave e guardar no bolso”.

atividade. Conforme elucidam as OCEPE (ME, 1997), planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. Neste sentido, de forma a diversificar as áreas de conteúdo, e visto que “a música está entre as primeiras experiências sociais da criança” (Spodek, 2002, p. 461), decidimos implementar uma atividade direcionada para a expressão musical (vide apêndice 2). Durante a ação planeada, todas as crianças estavam implicadas na atividade, mas duas delas, de forma a despertar a atenção dos amigos, levantaram-se do tapete fazendo com que tivéssemos que dar por terminada a tarefa, visto que não havia condições para avançar. Conversámos no tapete, avaliámos e refletimos com as crianças, porque estas “ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e a ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 40). Deste modo, as crianças pensaram e ouviram o que “o coração” naquele momento lhes dizia (pedi que fechassem os olhos e pusessem a mão no coração). Foi importante a partilha de sentimentos por parte das crianças, pois tiveram consciência cognitiva, social e afetiva das regras, visto que, conforme elucidada as OCEPE (ME, 1997, p.52), “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir”.

A terceira e última fase englobou três semanas, no período de 13 a 29 de junho. Caracterizou-se pela planificação das atividades por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalhos.

Iniciámos esta última fase com a temática dos “amigos”, tendo em consideração a importância, já mencionada no presente relatório, do desenvolvimento de competências socioemocionais com vista à promoção de relações sociais com os amigos e com a família. É, efetivamente, através das relações de amizade que as crianças começam a “apreciar, compreender e tomar decisões sobre si próprias e as pessoas do seu mundo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 571). Essas relações são auxiliadas pela capacidade em se expressarem através da linguagem, de se envolverem em atividades complexas que estimulem o interesse e o apoio de outras crianças, e na aprendizagem que efetuam no sentido de saber lidar com o desejo de amizade e pertença, afinal “ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas (...) constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME, 1997, p.52).

Desta forma, elaborámos com o grupo de estágio, atividades bastante interessantes com uma forte componente inovadora. Exemplo disso, foi a atividade “Chupa – chupas coloridos” (vide apêndice 3). Este dia era esperado pelas crianças pois informámos que iria haver uma surpresa: fazer chupa-chupas coloridos. Depois de analisarmos as diferentes áreas de conteúdo¹¹, e visto que é importante “interligar [*diferentes áreas de conteúdo*] e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME, 1997, p.22), realizámos a tarefa auxiliando as crianças na construção dos chupa-chupas. Posteriormente, cada uma das crianças entregou o que confeccionou ao seu amigo, dando-lhe um abraço e dizendo a palavra mágica (“obrigada”). Deste modo, foi verificada, nesta atividade, a premissa de Hohmann e Weikart (2011, p. 570), segundo a qual “as crianças de idade pré-escolar são progressivamente

¹¹ Matemática – o sentido do número; e Expressão Plástica – as cores.

mais capazes de formar relações com os colegas, mostrar considerações pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa”. E são estas relações sociais que “influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas”.

Em suma, concluo que, o mais importante para qualquer educadora de infância não é, de todo, a “exposição dos trabalhos finais” realizados pelas nossas crianças num qualquer placard, mas sim todos os processos e caminhadas que são realizados por estas, durante os quais valiosas aprendizagens são adquiridas. Todas estas experiências e vivências em estágio, quer positivas quer negativas, mostraram-se benéficas para o meu crescimento como futura educadora. Esta foi uma experiência muito positiva, que levo como exemplo a seguir no meu futuro profissional. Não só o exemplo dentro da sala mas, também, toda a atitude dentro da Instituição e com os colegas de trabalho.

Secção B

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo I – Caracterização do Contexto Educativo

Pretende-se, com este capítulo, dar a conhecer o Agrupamento, a Instituição, o grupo de crianças e as práticas da Professora Cooperante com a qual realizei o meu percurso de estágio na vertente de Ensino do 1.º CEB. Desta forma, para a recolha dos dados necessários, foram consultados alguns documentos cedidos pela Instituição e pela docente, nomeadamente, o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA)¹², o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA)¹³, o Regulamento Interno (RI)¹⁴ e o Projeto Curricular de Turma (PCT)¹⁵. Complementarmente à referida documentação, os momentos de observação de todo o contexto educativo permitiram-me obter mais informações e consolidar as que já possuía para a análise do mesmo.

1. Agrupamento de Escola

O agrupamento de escolas, onde realizei o meu estágio em Ensino do 1.º CEB, situa-se no distrito e concelho de Coimbra e pertence ao agrupamento de escolas Coimbra Sul, tendo sede na escola Dr.^a Maria Alice Gouveia. Os quatro estabelecimentos de ensino do agrupamento

¹² A sigla PEA será, doravante utilizada para designar Projeto Educativo do Agrupamento.

¹³ A sigla PCA será, doravante utilizada para designar Projeto Curricular do Agrupamento.

¹⁴ A sigla RI será, doravante utilizada para designar Regulamento Interno.

¹⁵ A sigla PCT será, doravante utilizada para designar Projeto Curricular de Turma.

encontram-se numa área geográfica restrita, sendo relativamente curta a distância entre eles. A sede do agrupamento está inserida numa zona urbana com uma localização muito central, habitada, na sua maioria, por pessoas com nível socioeconómico e cultural alto e médio alto. A rede de transportes públicos é muito satisfatória, tornando mais fácil a deslocação dos habitantes para qualquer parte da cidade. É, também, uma zona privilegiada por estar fortemente desenvolvida na área dos serviços, comércio, cultura e lazer.

Para análise dos aspetos funcionais, foi tido em consideração o Regulamento Interno que, segundo Rodríguez, citando Costa (1992, p. 31), é um “documento jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade (...) que contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna” da escola. É um instrumento de ação pedagógica ao serviço do agrupamento para, de forma autónoma, assegurar o respeito pelas orientações educativas do projeto educativo do agrupamento, a gestão de currículos, programas e atividades educativas, a adoção de atitudes, práticas formas de atuação, condições de trabalho e do reforço em trabalho de equipa e, por último, a ligação da escola ao meio¹⁶. Assim, após uma cuidada consulta ao RI, destaco o artigo 1.º, segundo o qual a administração e gestão do agrupamento são asseguradas por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos no artigo 4.º do decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril. São órgãos de direção, administração e gestão da escola os seguintes: o Conselho Geral; o Diretor; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo¹⁷.

¹⁶ Informação retirada do Regulamento Interno, 2010/2013.

¹⁷ Informação retirada do Regulamento Interno, 2010/2013.

A principal missão da Direção do Agrupamento de Escolas Dr.^a Maria Alice Gouveia consiste, então, na gestão mais eficiente e eficaz, respeitando os princípios democráticos, em articulação com as várias estruturas de orientação educativa. Pretende também orientar a ação no sentido de melhorar/consolidar as vertentes pedagógica, administrativa e social, valorizando as especificidades de cada escola mas mantendo e reforçando a identidade do Agrupamento¹⁸.

O Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) tem como objetivo adequar o currículo nacional ao contexto das escolas e jardins-de-infância que constituem o agrupamento, tendo em conta os recursos humanos e materiais e o enquadramento socioeconómico do meio envolvente. Sendo um documento de natureza pedagógica, surge como um instrumento de operacionalização do Projeto Educativo Agrupamento (PEA), onde constam os princípios que orientam a comunidade educativa¹⁹ e as metas que se propõem a atingir. Desta forma, no PCA são definidas as prioridades curriculares que servirão de referência para os Projetos Curriculares de Turma (PCT)²⁰.

Segundo Fontaine (2000: 304), citando Santos (2007, p. 51), é importante que “as escolas abram as suas portas à comunidade, de modo que os seus profissionais interatuem e conheçam os membros que nela vivem, apreciem os seus costumes e valores e possam, assim, oferecer uma educação mais contextualizada aos seus alunos”. Desta forma, o

¹⁸ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013.

¹⁹ De acordo com Formosinho (1989a, 16-18), a expressão *comunidade educativa* é: o espaço social e o enquadramento organizacional que, não se restringindo aos limites físicos da instituição ou à relação professor-aluno, suporta a rede de relações que se estabelecem entre os vários intervenientes no processo educativo de determinado estabelecimento de ensino, designadamente, professores, alunos, pais, funcionários, representantes das autarquias e dos interesses sociais, económicos, culturais e científicos da região.

²⁰ Informação retirada do Projeto Curricular do Agrupamento, 2010/2013.

agrupamento tem diversas parcerias e protocolos com várias entidades, como por exemplo, CASPAE²¹ 10 e 38, Câmara Municipal de Coimbra, Junta de Freguesia de St.º António dos Olivais, Universidade de Coimbra e algumas das faculdades associadas, escolas superiores, instituições como APPACDM e APCC, associações culturais e recreativas, diversas associações e alguns serviços como PSP, SMTUC, Bombeiros Sapadores e Proteção Civil, entre outros²². Assim, verifica-se uma forte integração do agrupamento no meio que o rodeia, destacando o papel importante da família e da comunidade nas escolas como “contributo para o sucesso das crianças, tanto na escola como na vida. Enquanto parceiros, todos contribuem com os seus pontos fortes, competências, perspetivas e conhecimento para o progresso do processo educativo e, todos devem ser acolhidos, integrados e as suas contribuições respeitadas” (Benson, 2000, p. 21). Deste modo, no agrupamento desenvolvem-se projetos que visam a componente social de apoio à família e projetos no sentido da integração plena dos alunos. Para além do tempo letivo dos alunos, são proporcionadas atividades de enriquecimento curricular que têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa e visam proporcionar aos alunos o contacto com outros saberes e outras realidades, tendo como objetivo prioritário a sua formação pessoal e social.

²¹ A sigla CASPAE será, doravante utilizada para designar Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola.

²² Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013.

2. A Escola

2.1. Meio Envolvente

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde estagiei situa-se numa zona habitacional muito heterogénea, com uma população um pouco envelhecida. A principal ocupação da população ativa aí residente é no setor terciário, ou seja, na área dos serviços, havendo concomitantemente um número considerável de reformados. No entanto, e mais recentemente, tem vindo a verificar-se a existência de um grupo etário mais jovem com profissões mais diversificadas. A área circundante é de construção recente existindo alguns espaços de lazer (cafés, farmácia, lojas e centro cultural recreativo)²³.

2.2. População escolar e recursos humanos

A instituição onde estagiei possui 134 alunos que pertencem às sete turmas existentes, sendo duas turmas do 1.º ano de escolaridade, uma do 2.º ano, duas do 3.º e duas do 4.º ano de escolaridade. Como tal, esta escola conta com a dedicação de sete professores do 1.º ciclo, um por cada das turmas referenciadas em cima. Existem ainda quatro elementos de pessoal não docente (assistentes técnicos), um funcionário de secretaria e quatro professores que prestam apoio às diversas turmas, ao longo da semana, quer em trabalho personalizado e especializado com determinados alunos, quer em substituições quando falta um professor titular de turma. Para além desta equipa diária, a escola conta ainda com a colaboração semanal de cinco dinamizadores das AEC²⁴.

²³ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013.

²⁴ A sigla AEC será, doravante utilizada para designar Atividades de Enriquecimento Curricular (Ensino do Inglês, Atividade Física e Desportiva, Ensino da Música, Atividades Lúdico-Expressivas e Apoio ao Estudo).

A população escolar conta diariamente com a C.A.F. (Componente de Apoio à Família)²⁵, com duas assistentes para a receção e entrega das crianças. À parte deste serviço disponibilizado pela escola, há ainda outros, do setor privado, à disposição dos alunos e das suas famílias. No que concerne às atividades letivas, a sua organização estrutura-se segundo os moldes apresentados no quadro 1 do anexo 1.

2.3. Relações organizacionais e interpessoais

A Escola procura articular as suas atividades com a comunidade, recorrendo, por exemplo, a visitas de estudo, a realização de festas no centro recreativo e cultural próximo, idas ao teatrão, entre outros locais onde a comunidade se insere. Relaciona-se, ainda, com entidades que enriquecem a execução de projetos, como é o caso da junta de freguesia, da ESEC, do CASPAE, entre outros²⁶.

Como sabemos, a relação escola/família e a participação dos pais deve ser encarada como uma mais-valia para o sucesso dos alunos. Musitu (2003, p. 148-150) menciona vários estudos que demonstram que a “participação ativa dos pais na escola não tem efeitos positivos apenas sobre os filhos, mas também sobre os pais e as famílias, sobre os professores e as escolas, e sobre as relações escola-família”. Neste sentido, a instituição onde estagiei pretende que este binómio seja promovido através da presença da família em festas escolares (por exemplo: Festa de Natal e de Fim de Ano), a sua colaboração com materiais e ideias ou através de convites para reuniões, conversas e participação pontuais nas aulas.

²⁵ A sigla C.A.F. será, doravante utilizada para designar Componente de Apoio à Família.

²⁶ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013.

Também entre os docentes são estabelecidas relações de parceria, sendo habitual o trabalho em equipa entre os professores das diferentes salas. Verifica-se, portanto, um ambiente muito agradável e cooperativo, nos quais se promove um mútuo auxílio, não só na realização de alguns projetos, como também no esclarecimento de dúvidas existentes, estando sempre ideias em debate na sala dos professores ou mesmo nas salas dos colegas.

No que diz respeito à relação entre professores e alunos, do que me foi possível observar, existem relações muito agradáveis e bastante saudáveis, patentes no respeito demonstrado pela maioria das crianças em relação ao professor, prestando sempre atenção ao que este lhe transmite. As auxiliares são muito afetuosas com as crianças, estando sempre recetivas a qualquer problema que surja por parte destas.

Quanto ao clima relacional entre os alunos no decorrer do estágio, pelo que observei durante os intervalos, a sua relação é harmoniosa existindo, de um modo geral, boas relações entre pares.

2.4. Estruturas físicas e recursos materiais

O espaço escolar é um edifício da década de 70, em bom estado de conservação tendo sido submetido a várias obras de remodelação ao longo dos anos. Localiza-se numa zona habitacional na freguesia Santo António dos Olivais, concelho e distrito de Coimbra, estando integrado no Agrupamento de Escolas Maria Alice Gouveia. A área circundante é agradável e bem cuidada, o que permite a realização de várias atividades, tais como o desporto, a jardinagem, entre outras (Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013).

Desta forma, a escola onde decorreu o meu estágio é constituída por um bloco, composto por três pisos: rés-do-chão, 1.º e 2.º andar. Na

sua construção não foi adquirido qualquer tipo de aquecimento, existindo apenas aquecedores obtidos posteriormente pelos professores. Beneficia ainda de rede de internet sem fios, possibilitando o acesso à internet em todas as salas embora, por vezes, de forma limitada. Existe um refeitório e copa com capacidade e meios apropriados para poder fornecer às crianças uma alimentação saudável e equilibrada dentro da escola. A ementa é afixada no primeiro dia útil de cada semana, visando oferecer à comunidade escolar uma alimentação o mais variada possível.

A secretaria, a sala do C.A.F., uma arrecadação e sala das funcionárias encontram-se no 1.º piso. Ao longo dos corredores existem alguns cabides para que as crianças possam pendurar os seus casacos e mochilas, sendo os mesmos decorados com cartazes alusivos a determinados temas realizados pelos alunos. Do meu ponto de vista, considero importante a colocação dos referidos cartazes, visto que possibilita a toda a comunidade educativa, a visualização dos trabalhos realizados pelos alunos. Ao mesmo tempo, desenvolvem-se competências importantes para o seu futuro (conhecer e aprender normas sociais, aprender a respeitar o trabalho do outro, etc.).

Na sala dos docentes, local onde estes se reúnem, existe um espaço com uma mesa com cadeiras, um computador ao dispor dos mesmos, e uma fotocopiadora. Esta divisão responde com eficácia às necessidades dos professores da instituição, quer ao nível do espaço, quer ao nível das condições materiais e de equipamento, não sendo limitadas e depauperadas.

A escola possui ainda uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares²⁷. Esta área possui dois computadores, televisão, algumas mesas, sofás e estantes de madeira com livros. Considero que a sala é bastante arejada e iluminada por luz natural, sendo o espaço satisfatório para a polivalência e a comunidade escolar a que se destina, e ajustada a sua utilização pelas crianças e professores da escola. As ações da Biblioteca Escolar são um contributo para a formação global dos alunos em áreas consideradas importantes²⁸.

Existem sete salas (duas de 4.º ano, duas do 3.º ano, uma do 2.º ano e, por último, duas do 1.º ano de escolaridade). O acesso, quer ao 1.º andar, quer ao 2.º é feito unicamente por escadas. A maior parte dos recursos materiais didáticos existentes na escola (mobiliário e material didático) apresenta-se em bom estado de conservação, sendo suficientes para as necessidades da população escolar. As salas não têm qualquer material de laboratório que permita o ensino experimental das ciências, apenas uma mesa de apoio e uma torneira para alunos e professores lavarem as mãos. Como material de apoio à informática existe um computador em cada sala de aula e dois ‘datashow’ para todas as salas.

No redor da escola, há um espaço vedado, que funciona como campos de jogos, um espaço traseiro com árvores e uma entrada principal coberta por um telheiro para atividade (por exemplo, as brincadeiras das crianças nos intervalos dos dias chuvosos). O pátio do recreio apresenta

²⁷ O Programa Rede de Bibliotecas Escolares foi lançado pelos Ministérios da Educação e da Cultura em 1996, com o objetivo de instalar ou renovar bibliotecas em escolas públicas de todos os níveis de ensino (<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>).

²⁸ Áreas tais como: educação ambiental, a literacia científica, a leitura, a promoção de estilos de vida saudáveis, o espírito de solidariedade e o apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências, promovendo a autonomia e uma cidadania efetiva e responsável (Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013).

boas condições, sendo seguro e apropriado à faixa etária a que se destina. Os espaços e materiais para as atividades lúdicas das crianças, não são muito diversificados nem versáteis, empobrecendo e dificultando uma dinamização mais rica dos seus tempos livres.

3. A Turma

3.1. População Escolar, intervenientes e intencionalidades educativas

A turma do 3.º ano de escolaridade, com a qual realizei o meu estágio, é constituída por 17 alunos (9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino), sendo que dois destes são retidos em anos anteriores (um aluno no 2ºano e outra no 3ºano). Do ponto de vista das origens socioculturais, existem alunos cujas famílias provêm da Roménia e Polónia. De referenciar ainda que dois alunos são sinalizados com necessidades educativas especiais (NEE)²⁹: um aluno com paralisia cerebral (apresentando um baixo nível motor e de motricidade fina) e uma aluna com dislexia.

Na globalidade, a turma apresenta um bom nível de aprendizagem. Os alunos são interessados, bastante autónomos, participativos e colaborantes. Contribuem com questões e opiniões pertinentes durante a construção e assimilação dos variados conhecimentos e apresentam bons resultados académicos. No geral, são assíduos e pontuais, contudo, verifiquei ao longo do estágio que, uma criança faltou diversas vezes, e, em conversas com a professora cooperante, esta informou-nos que tem por hábito faltar às aulas.

²⁹ A sigla NEE será, doravante utilizada para designar Necessidades Educativas Especiais.

É uma turma que tem interiorizadas as regras de sala de aula, que os próprios, em conjunto com a professora, estabeleceram no início do ano letivo. De um modo geral, são bem comportados, demonstram uma boa postura no lugar respetivo, autonomia para se levantarem e distribuírem os materiais de forma ordeira. Relativamente à execução das tarefas e atividades propostas, há alguns alunos que se esforçam por cumpri-las e executá-las autónoma e corretamente. No entanto, quando se deparam com dificuldades, pedem ajuda à professora, aos professores de apoio ou às estagiárias.

Na nossa sociedade, atualmente, as necessidades de formação dos indivíduos são consideravelmente abrangentes, sendo, para o efeito, necessário desenvolver capacidades nos alunos que permitam uma fácil adaptação às diferenças, à evolução rápida do conhecimento e, ao mesmo tempo, encontrar princípios e valores transversais. A escola, a par com a família, tem uma forte responsabilidade no desenvolvimento de competências que permitam aos alunos uma adaptação sem sobressaltos às novas exigências da sociedade. Assim, os principais objetivos vão ao encontro de formar cidadãos críticos, interventivos, capazes de tomar decisões, responsáveis, solidários, respeitadores das diferenças, capazes de partilhar culturas e saberes, respeitadores de regras estabelecidas, com uma cultura virada para a saúde e preservação do ambiente (segurança e prevenção) e, por último, serem capazes de valorizar o trabalho e o esforço pessoal³⁰. Os principais intervenientes de todas estas competências supracitadas, cabem não só à escola, como também à família e aos agentes mais próximos e diretos do educando.

Por fim, na turma existe também, um técnico de necessidades educativas especiais para ajudar um aluno com paralisia cerebral, duas

³⁰ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento, 2010/2013.

vezes por semana, assim como uma aluna sinalizada com dislexia, que recebe igualmente apoio especializado.

3.2. Metodologias do orientador Cooperante

A sala do 3.º A encontra-se disposta com 13 mesas de trabalho em fila, estruturando-se segundo os moldes apresentados no anexo 2.

Não existe na sala nenhum espaço destinado a tarefas específicas. Apenas há uma mesa de apoio que é utilizada para auxiliar alguma atividade que se realize em contexto de aula, como por exemplo, atividades experimentais em estudo do meio. De referir que todo este espaço educativo é dotado de materiais didáticos, elaborados pela Professora Cooperante, pelos alunos ou fornecidos pela editora. Os recursos estão divididos por áreas do saber, existindo um placard de cortiça para cada área disciplinar.

A modalidade de organização da Professora Cooperante centra-se essencialmente nas planificações do agrupamento, onde todos os professores do 1.º CEB do agrupamento Dr.ª Maria Alice Gouveia seguem uma única planificação³¹. Tendo por base esta modalidade de planificação, os professores devem seguir os tempos estabelecidos, uma vez que as fichas de avaliação sumativas são iguais para todos os alunos pertencentes às escolas do 1.º ciclo do agrupamento, de acordo com cada ano de escolaridade.

O manual escolar e todos os cadernos de fichas a ele associados são um recurso privilegiado pela docente, devido, principalmente, à atual conjuntura económica que o país vive e à exigência por parte dos pais para a sua utilização. O 3.º ano é complexo pelos inúmeros conteúdos a serem

³¹ A planificação é construída nas Reuniões de Conselho de Ano, onde se reúnem os professores titulares de turma do ano respetivo.

leccionados e por um extenso programa a ser cumprido, o que, de certa forma, torna o manual escolar um recurso indispensável. Assim, as matérias são lecionadas sempre com o apoio do manual escolar.

O equipamento audiovisual e informático é utilizado de forma meramente ocasional, sendo um recurso pouco empregado pela Professora Cooperante. Esta opta por utilizá-lo como recurso de introdução de conteúdos e para apresentar as aulas digitais (fornecidas pelas editoras). O computador da sala é apenas um meio para pesquisas de materiais didáticos para os alunos e recurso tratar de aspetos burocráticos por parte da professora.

A docente é bastante assertiva no seu modo de agir, as regras estão bem definidas e o comportamento dos alunos deve ser o mais linear possível. Assim, a professora cooperante dá constante feedback aos alunos, relativamente ao seu comportamento, atitude e postura na aula. Por exemplo, chama a atenção aos alunos que estão constantemente mal posicionado no seu lugar, distraídos ou a fazer intervenções despropositadas. Preocupa-se também em estimular os alunos para um estudo autónomo, alertando por vezes, para a necessidade de melhorarem os seus resultados nas fichas de avaliação sumativa.

A avaliação é realizada através da observação direta dos alunos, assim como por duas fichas de avaliação sumativas ao longo de cada período, testes diagnósticos, ditados e a prestação individual de cada aluno em aula.

3.3. Intervenientes

Na turma do 3.º A podemos encontrar diversos agentes educativos que intervêm diretamente com os alunos. Além da Professora titular de

turma, existem em dias específicos, três Professores de Apoio e um Professor de Ensino Especial a auxiliarem as crianças sinalizadas.

Existe apenas uma atividade específica coadjuvada – expressão musical, realizada às segundas-feiras por um Professor de Música a lecionar em regime de horário zero.

Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), estas são inteiramente da responsabilidade da Câmara Municipal de Coimbra, cuja entidade executora responsável é o Centro de Apoio Social de Pais e Amigos da Escola N.º 10 (CASPAE), que planifica as atividades em parceria com o agrupamento de escolas. Estas atividades³² são de caráter gratuito e facultativo, com duração de 90 minutos semanais depois do horário letivo, incidindo em variados domínios³³.

Todos os Professores supracitados (área específica coadjuvada, de apoio educativo e das áreas curriculares específicas) atuam e articulam-se com a professora titular da turma através de conversas esporádicas diárias e com supervisão das mesmas (nas AEC's, a supervisão é de meia hora semanal, as restantes são no decorrer da aula).

Do ponto de vista das relações da escola com a família, o atendimento aos encarregados de educação é realizado num horário específico (dia e hora fixa todos os meses). Por sua vez, as parcerias com a comunidade encontram-se estabelecidas com a coletividade da freguesia para a realização de festas, com a pastelaria Vasco da Gama (exemplo: assar castanhas no Magusto), e com a Portugal Telecom (PT).

³² Atividades Física e Desportiva, Ensino do Inglês, Ensino da Música, Atividades Lúdico-Expressivas e Apoio ao Estudo.

³³ Domínios: desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias de informação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade, voluntariado e da dimensão europeia da educação (Projeto Curricular de Turma, 2012).

3.4. Regras de funcionamento e rotinas de trabalho

De acordo com Santana-Maia (2008), “a sala de aula deve ser um espaço democrático de liberdade e respeito mútuo”, e, de forma a funcionar corretamente, é “(...) importante que as regras na sala de aula sejam negociadas entre o professor e os alunos”. Deste modo, destaco a grande importância dada quer por parte da Professora, quer pelos alunos, às regras implementadas. Esta turma tem, na maior parte das vezes, um comportamento exemplar, respeitam quem está a falar, quer seja o professor ou um colega, pedem para intervir ordeiramente, posicionam-se corretamente no seu lugar, são maioritariamente pontuais e entreadjudam-se sempre que necessário.

Em relação às rotinas de trabalho, a turma espelha a sua docente, ou seja, claramente se percebe que a professora é extremamente organizada a todos os níveis e exige, da parte da turma, a mesma organização: os cadernos devem estar apresentáveis e organizados, bem como os armários e a sala. A organização faz parte da rotina de trabalho, uma vez que todos os dias os alunos, ao entrar na sala, esperam que o “chefe da turma”³⁴ distribua os materiais necessários (caderno e manuais de língua portuguesa, de matemática ou estudo do meio) para posteriormente, “abrirem o dia”³⁵. A partir deste momento, as rotinas dependem da área curricular. Um outro aspeto prende-se com a leção de novos conteúdos: sempre que é dada matéria nova, os alunos têm de a registar para o caderno, sendo que umas vezes copiam os resumos do manual e outras vezes copiam o resumo feito pela docente do quadro para o caderno.

³⁴ Aluno/a nomeado/a de acordo com a lista alfabética.

³⁵ Aluno/a escreve a cidade, data e o estado do tempo, de seguida, o seu nome e o abecedário.

Quanto à gestão do tempo, a professora cooperante cumpre um horário semanal, seguindo as orientações do Ministério da Educação, o qual aponta para o total das horas previstas das áreas curriculares. Mostra também alguma flexibilidade, pois se está a lecionar Língua Portuguesa e não termina um exercício dentro do tempo letivo, conclui a tarefa iniciada e só depois dá início a outra área disciplinar. Este tipo de situações acontecem excecionalmente, visto que a docente conhece o ritmo da turma e, normalmente, consegue sempre cumprir as horas letivas destinadas a cada área disciplinar.

Capítulo II – Objetivos e ações da estagiária

*“Aprender é importante, mas mais importante é aprender a aprender e
desejar continuar a aprender.”*

(Pedro Arrupe)

Mais uma etapa que se aproxima, desta feita, a última da minha caminhada enquanto estudante e estagiária. Este estágio na vertente do Ensino do 1.º Ciclo contribuiu, através da vasta experiência que me proporcionou, para o meu sucesso enquanto futura profissional. Além disso, possibilitou-me o contato direto com a prática, relacionando-a, ao mesmo tempo, com a teoria apreendida. Permitiu ainda constatar e perceber, na realidade, como está estruturada uma escola de ensino primário e perceber a realidade que me espera dentro em breve.

Confesso que, quando entrei no curso de Educação Básica, a minha prioridade era, sem dúvida, ser Educadora de Infância, no entanto, tive oportunidade de estagiar no 1.º CEB e descobri o quão gosto e paixão que tenho por esta vertente.

Esta experiência de estágio foi predominantemente de intervenção, pois apenas observámos a primeira semana de aulas. Este primeiro momento foi bastante importante pois, possibilitou-me caracterizar o contexto educativo, as metodologias adotadas e ainda os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Sem este período de observação, teria sido difícil transitar para a etapa seguinte: a intervenção. Aprendi muito, retirei grandes exemplos do modelo de professora que quero vir a ser, no futuro.

Cada dia de estágio foi, para mim, uma nova aventura, um desafio, uma experiência que me enriqueceu a vários níveis, não só o do saber sempre mais, como também a nível pessoal, e são estas vivências que nos estimulam a querer alcançar sempre mais e melhor, de forma a crescer. Afinal, um professor só pode ensinar quando está disposto a aprender. É certo que, com o decorrer do estágio, muitas foram as aprendizagens que efetuei e que, de alguma forma, me marcaram. De muitas situações, passo a citar de seguida, as que me despertaram mais interesse.

Confesso que estava muito ansiosa em dar a aula do Sistema Excretor, porque além de ter sido encarada como um desafio, gostei muito de a planificar. Na semana anterior, tal como sempre o fez durante todo o estágio, a Professora Cooperante informou-me qual a matéria que deveria abordar na aula. Teria que lecionar em Estudo do Meio, o sistema excretor (vide apêndice 4). Entrei um pouco em ‘*stress*’, visto não saber que meio utilizar para explicar o sistema excretor de uma forma dinâmica e atrativa para que, os meus alunos compreendessem e assimilassem os termos técnicos e percebessem de melhor forma os conteúdos. Utilizei vários recursos, porque afinal, “Não se pretende trazer para o ensino a monotonia de um modelo, mas antes uma diversidade criadora. É precisamente nessa diversidade criadora que (...) o professor encontra a sua unidade na realização do ato pedagógico.” (Gaston Mialaret, 1981 *cit in* Silva, 2011, p. 29).

Aproveitei o fato de a Professora, ter sempre o cuidado de proporcionar a visualização de vídeos sobre os vários sistemas, e comecei por colocar a pergunta para a turma de “como é que eliminamos do nosso corpo as substâncias desnecessárias?”. Depois de pedirem ordeiramente a vez para falar, escolhi alunos ao acaso para responder às minhas

perguntas. À medida que os meus alunos iam contribuindo com ideias, fui elaborando um esquema no quadro para melhor elucidar o processo do sistema excretor. Como foi introduzida a palavra nova “excreção”, escrevi, explicando o seu significado e arranjando estratégias de memorização (**EX**cretor → o que vem para o **EX**terior).

Expliquei também, recorrendo ao poster fornecido pela editora, o funcionamento do sistema urinário, abordando todo o processo. A seguir, realizei uma experiência com um filtro de café, para os alunos reterem melhor a função do rim – a filtragem. Todos imaginámos o sangue (comparado a água) com os elementos essenciais tais como o sal, gorduras (utilizando borras de café), açúcar, nutrientes (utilizando farinha), que iriam passar pelo rim (filtro) em que juntos iriam ser filtrados, formando a urina (água tingida de café).

Depois de tirarmos conclusões sobre esta experiência, dei aos meus alunos luvas de látex para calçarem. Ficaram muito contentes por se sentirem uns verdadeiros “investigadores”. Seguidamente, viram os rins de porco, que se assemelham aos dos humanos. Em grupos de quatro alunos, dirigiram-se à secretária da professora para puderem verificar os rins em pormenor, podendo explorar este órgão através do tato. Foi muito interessante ver as crianças entusiasmadas com esta atividade, apesar de algumas mostrarem repulsão em mexer, estavam fascinadas de constatar como os rins eram formados e constituídos. Enquanto observavam o rim, explicava a matéria mais pormenorizadamente e colocava perguntas.

De forma a elucidar que a pele é o maior órgão do corpo humano e que é através das glândulas sudoríparas que o nosso corpo expulsa o suor, eliminando dele as impurezas, os alunos observaram um tecido de pele no microscópio. Seguidamente, todos remeteram para os cuidados a manter para uma pele saudável (hábitos de higiene, cuidados com o sol,

beber água, etc). No fim da aula, fizemos um resumo de tudo o que abordámos. Foi uma aula muito dinâmica, motivante e muito interessante (vide apêndice 4 as fotos relativas à atividade). Verifiquei que os alunos retiveram de melhor forma a matéria abordada nas suas cabeças. “A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe” (Jean Piaget *cit in* Silva, 2011, p. 17).

É de realçar, uma vez mais, o bom ambiente que caracteriza a instituição que me acolheu. Foram todos (professores, alunos, assistentes operacionais) excepcionais com todas as estagiárias. Respeitaram-me e acolheram-me como se “uma deles” se tratasse. O bom ambiente, a cooperação e a harmonia entre os professores são essenciais, sem dúvida, no bom funcionamento de um contexto educativo. Os alunos foram muito recetivos, aceitando todas as nossas propostas. Tentámos ao longo destes meses realizar o máximo de atividades dinâmicas, interessantes e motivadoras para proporcionar aprendizagens lúdicas e diferentes do quotidiano habitual dos nossos alunos.

Sinto-me hoje com o dever de missão cumprida. Sei que nem todos os conhecimentos que transmiti no decorrer destas semanas foram adquiridos na globalidade, mas tenho a certeza que a maior parte deles foram, com certeza, assimilados da melhor forma. Como afirma Susanna Tamaro, “o que importa é deixarmos atrás de nós qualquer coisa capaz de germinar e de crescer.” (1998).

Parte II

Experiências-chave

No presente capítulo apresentam-se evidências relativas às aprendizagens por mim adquiridas e consolidadas ao longo do meu processo de estágio e do meu percurso de formação.

Apresento seguidamente algumas pesquisas e reflexões sobre assuntos relevantes surgidos ao longo do meu percurso de estágio que asseguraram, nesse âmbito, uma maior segurança e coerência das aprendizagens.

Educação Pré-Escolar

1. A importância do brincar

“O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve”

(Isaacs, 1929 *cit in* Moyles, 2006, p. 29)

A atual reflexão surge da temática central e da filosofia da instituição onde se realizou o estágio: a importância de brincar. Num momento sociocultural e histórico em que corremos sérios riscos de “escolarizar” a educação pré-escolar, o “brincar” no quotidiano das nossas crianças apresenta interessantes potenciais de utilização como meio privilegiado de aprendizagem. A pertinência desta reflexão encontra a sua justificação no facto de, além do interesse da temática, é uma realidade bem presente e fulcral no nosso dia-a-dia, que pude vivenciar, constantemente, no meu local de estágio. Em variados momentos dei por mim a refletir no quanto a brincadeira é essencial não só para o desenvolvimento das crianças mas, também, como meio através do qual as crianças adquirem conhecimentos, desenvolvem competências sociais e constroem a sua identidade.

Bissaya Barreto (1970) mencionava: “E com particular interesse se cultiva a necessidade que a criança tem de brincar, de jogar, pois, na autorizada opinião de Froebel, é pelo jogo que a criança se desenvolve e se manifesta inteiramente (...) certos jogos criam o espírito de equipa e (...) diremos até serem o mais valioso instrumento da sua formação”.

Uma palavra que tanto associamos às crianças, o “brincar”, define-se, segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* como: “divertir-se; entreter-se com alguma coisa infantil; galhofar; gracejar; enfeitar com ornatos; rendilhar” (Priberam, 2008). Brincar é portanto uma experiência fundamental na vida das crianças que “devido à sua diversidade, (...) continua desafiando tentativas de quantificação” (Fisher, 1992, *cit in* Moyles, 2006, p. 13).

Segundo Huizinga (1951), na obra “*Homo Ludens*”, o brincar vive-se, experimenta-se e dificilmente se explica. Já para Moyles (2006), quando pensamos nos termos “brincar” ou “jogar”, evoca-se um objeto para brincar, uma peça de teatro ou um brinquedo; realizar alguma coisa de forma divertida; ou descrever alguém como uma “criança divertida”. Assim, o significado do “brincar infantil” não é fácil de definir, dado que, provavelmente resultará de uma combinação de muitos dos significados anteriormente mencionados. Desta forma, parece fazer mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos (Garvey, 1991, *cit in* Moyles, 2006, p. 13).

O brincar é uma das formas mais comuns de manifestação do comportamento humano, principalmente durante a infância. No entanto, durante muito tempo, esta era uma atividade desvalorizada e menosprezada, destituída de valor a nível educativo. Com o evoluir dos tempos, tem-se observado uma mudança no modo como se percebe a

brincar e a sua importância no processo de desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo e físico. Mais do que uma ferramenta, o brincar é atualmente uma condição essencial para o desenvolvimento da criança.

O brincar é, sem dúvida, uma das experiências mais relevantes vivenciadas na instituição. É a brincar que as crianças se vão descobrindo a si próprias e, também, o mundo que as rodeia. É por intermédio das brincadeiras que aprendem o que ninguém lhes pode ensinar. Interagir e sentir, mover e explorar, pensar e aprender, comunicar e conversar, são momentos essenciais no desenvolvimento infantil por intermédio da brincadeira. É esta prática lúdica de aprendizagem constante que faculta às crianças um melhor entendimento do mundo em que vivem. Na sala dos cantinhos ou até mesmo no recreio com as outras crianças da instituição, as crianças sentem-se felizes e motivadas ao realizarem novas experiências. É através do brincar que crescem e aprendem, de acordo com os seus interesses e necessidades, explorando as diversas áreas e domínios de conteúdo. É “através do desempenho de papéis, que a criança consegue resolver conflitos internos e ansiedades.” (Isaacs, 1930 *cit in* Moyles, 2002, p. 20).

Para Moyles (2006), o brincar é um instrumento de aprendizagem, independentemente da idade do “aprendiz”. Como a própria autora afirma, é um processo importante na aprendizagem da criança, uma maneira de aprender. É através da brincadeira que as crianças se expressam, se relacionam socialmente, interpretam o seu quotidiano, inventam histórias, respeitam os outros e tomam decisões.

Segundo Susan Isaacs (1929 *cit in* Moyles, 2006, p. 29), “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve.”. E o brincar pode também proporcionar à criança uma fuga das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o

aborrecimento e, às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão do ambiente agitado do nosso quotidiano (Moyles, 2002). De facto, ao longo do meu estágio, algumas vezes sentia que as crianças mostravam ansiedade em ir para o exterior, aproveitar das áreas ao ar livre (visto que a Instituição oferece um vasto leque), sentindo necessidade de correr para aliviar do cansaço por vezes proporcionado pelas atividades desenvolvidas.

As várias situações de brincadeira que vivenciei possibilitaram às crianças o encontro com os seus pares, fazendo com que interagissem socialmente. Em grupo, descobrem que não são os únicos sujeitos da ação e que, para alcançar os seus objetivos, precisam de ter em conta que os outros também têm objetivos próprios que querem satisfazer (por exemplo: esperar pela sua vez para utilizar o escorrega ou os baloiços). Assim, vão interiorizando as regras sociais.

Através do “faz-de-conta”, as crianças brincam de acordo com as suas preferências, da forma que entendem ser adequada e com os amigos que lhes são mais próximos. Desta forma, imitam o papel dos adultos (por exemplo: pais, avós, educadora...) transmitindo o que gostariam que fosse a realidade ou não. Segundo Gaspar (2010) citando Vygotsky, é um engano supor que ao brincar ao faz-de-conta não há regras, pois existem regras comportamentais, mesmo que estas não estejam formalmente estabelecidas *à priori*. O brincar vygotkiano é uma atividade que “cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento, cumprindo a função mais nobre da educação de infância” (Gaspar, 2010, p. 8).

A educadora cooperante planifica sempre de modo a proporcionar momentos lúdicos ao grupo, tendo sempre por base a sua intencionalidade educativa. Segundo Valsiner (1986) citado por Gaspar

(2010), de forma a construir a ZDP, uma situação de instrução explícita, por parte de um adulto (como por exemplo numa situação de jogo), vai permitir o seu desenvolvimento cultural, ao garantirem formas de ela pôr em prática o conhecimento e aptidões que já tem, sendo a própria (criança), nas duas situações mencionadas, a construtora do seu próprio conhecimento. É precisamente por estarem a brincar que as crianças criam as suas ZDP, aprendem e desenvolvem-se, estando mais próximas do seu nível de desenvolvimento real.

Citando Moyles (2006, p. 27), “o brincar traz benefícios intelectuais” e acreditam que é a maneira ideal de “desenvolver a criatividade e a imaginação”. Visto que as crianças ficam “livres para experimentar novas ideias no brincar e podem-se expressar à sua própria maneira, especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz-de-conta, em que podem inverter papéis e criar uma história pela sua própria imaginação”. Também porque grande parte do brincar é “fisicamente ativa, permitindo praticar habilidades motoras finas, exercitar o corpo todo e a coordenação motora”. Como afirma Condessa (2009, p.20), “uma criança que não brinque de forma regular em diversos contextos não é uma criança saudável”.

Ainda segundo Isabel Condessa (2009, p. 20), “a investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização; e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional”. Assim, brincar em casa, na escola ou na rua é um investimento para

garantir a saúde física e mental na vida adulta. Efetivamente, quando em contato com o meio exterior (principalmente no recreio ou no coreto), as crianças corriam, saltavam, trepavam e aprendiam em conjunto. Brincavam com a terra, com os bichos, o grupo tornava-se mais ativo, sociável e sentia-se mais livre.

Segundo Piaget (citado por Gomes, 2010, p.45), o brincar não é sempre é igual, alterando-se de acordo com o desenvolvimento da criança. Deste modo, podem ser consideradas três fases do desenvolvimento do brincar:

Quadro 2 – Três tipos do desenvolvimento do brincar (Gomes, 2010, p.45)

Fases	Caraterísticas
0 – 2 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia; ▪ Prefere o chão ao berço; ▪ Revela prazer ao nível da descoberta do seu corpo através dos sentidos; ▪ As brincadeiras resumem-se à exploração de objetos, através dos sentidos, da ação motora e da manipulação.
2 – 6/7 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A simbologia surge com um papel fundamental nas brincadeiras (n. ex.: o brincar de faz-de-conta, as histórias, os fantoches, o desenho, o brincar com objetos atribuindo-lhes outros significados e os papéis socio dramáticos); ▪ A linguagem falada permite o uso de símbolos para substituir objetos e os jogos simbólicos tomam-se possíveis através da aquisição da capacidade de produzir imagens mentais; ▪ Este brincar através do jogo simbólico permite que, a criança realize um processo de aprendizagem e identificação dos diferentes papéis sociais da sociedade em que se insere (por exemplo, os papéis de pai, mãe, filho, médico, etc.).
+ 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As brincadeiras e os jogos com regras tomam-se cruciais para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões; ▪ Este brincar permite à criança a aquisição de competências fundamentais (capacidade de respeitar regras, no desenvolvimento da socialização, numa maior capacidade para a aprendizagem académica, entre outras áreas); ▪ É a partir das características específicas de cada jogo que a criança desenvolve as suas competências para adaptar o seu comportamento; ▪ Há por parte da criança um avanço na capacidade de pensar e refletir sobre as suas ações, possibilitando uma autoavaliação do seu comportamento moral, das suas habilidades e dos seus progressos.

Importa referir que, além de se desenvolver a par com o desenvolvimento da criança, o brincar também promove o desenvolvimento global da criança, na medida que lhe permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção das crianças. É uma maneira profícua de a criança adquirir competências desenvolvimentais a nível físico, socio-afetivo, cognitivo, linguístico e, ainda, no que diz respeito à construção da identidade.

Das variadas situações que presenciei e vivenciei no meu estágio pude comprovar a inegável importância do brincar, das quais destaco a que me despertou mais interesse: três crianças a dramatizarem uma cena num hospital, em que uma fazia de doente, outra de acompanhante da doente (a mãe), e, por último, uma de médica. A “doente” estava deitada no banco do recreio com os olhos fechados, não reagia a nada, a nenhum estímulo. A “mãe” estava aflita, com um ar muito desesperado, dava-lhe a mão e ouvia o coração. Contava à “médica” os sintomas da sua “filha”. Ao mesmo tempo, a “médica”, ouvia o coração da “doente”, e para solucionar o caso, examinava-a mexendo-lhe nas pernas, dava-lhe “injeções”, estando sempre a explicar à “mãe” o que, possivelmente, a “filha” teria. As crianças estavam muito implicadas no jogo simbólico, em que retrataram na perfeição as vivências do dia-a-dia. Esta situação de brincadeira poderá ser encarada como uma demonstração prática das sábias palavras de Bissaya Barreto (1970), “ali as crianças aprendem brincando e brincam aprendendo...o ensino parte do real, da coisa, do concreto e não do abstrato...”, “aproveitando o espírito de curiosidade e de imitação da criança, aproveitamos a sua intuição, e, à custa de jogos, brincadeiras, de riscos e rabiscos, de construções, etc., vamos cultivando

as suas qualidades, a sua responsabilidade e a sua inteligência”, “ (...) não terá que decorar, não terá de estar em silêncio, não terá preocupações, antes pelo contrário, rirá, falará, saltará (...)”.

A maioria das formas do brincar ocorre naturalmente entre crianças de idade semelhante, mas também pode e deve ser implicado no relacionamento entre a criança e o adulto. Para isso, é necessário serem desenvolvidos relacionamentos baseados numa confiança e respeito mútuos. Um adulto, ao brincar com a criança, está a “fazer-lhe uma demonstração do seu amor. Além de elevar o nível de interesse da brincadeira, a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças” (Gomes, 2010, p. 46). Com efeito, a educadora brincava nos cantinhos com as crianças, ou no espaço exterior, envolvendo-se e acedendo a muitos comportamentos e atitudes que as crianças demonstravam nas suas aprendizagens. Por outras palavras, para compreender o “brincar” como suporte da aprendizagem, é essencial e determinante que os adultos, não só observem as crianças enquanto brincam, mas que se aproximem delas e que entrem no seu mundo e nas suas brincadeiras. Conforme afirma Kalvaboer (1977, p. 121 *cit in* Moyles, 2006, p. 100):

Somente reservando um tempo para observar as crianças e, às vezes, brincar com elas, e perto delas, é que os adultos serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre as suas capacidades organizadoras [sic] e sobre seu estado emocional.

Os educadores têm, pois, um papel-chave a desempenhar ao ajudar as crianças a desenvolver a sua atividade lúdica. São eles que se encontram na posição mais privilegiada para, através da observação,

comprovar o valor inerente ao brincar infantil e o seu potencial enquanto poderoso instrumento de aprendizagem.

O adulto pode e deve estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras, fornecendo-lhes materiais estruturados que a criança seja estimulada a usar. É, então, necessário que os educadores tenham sempre presente que brincar é essencial na aquisição de conhecimentos, no desenvolvimento da sociabilidade e na construção da identidade. Efetivamente, por vezes o momento de brincar é visto como uma recompensa que vem depois de se realizarem as “tarefas importantes”, e, muitas vezes, o educador aproveita para trabalhar com as crianças individualmente enquanto as outras estão a brincar livremente, não dando a atenção devida ao ato de brincar. Não podemos esquecer que, ao observar o brincar infantil, podemos obter informações essenciais a seu respeito, relacionadas com a formação pessoal e social (identidade, autonomia, relação com os outros, comportamentos e atitudes e desenvolvimento emocional), a expressão e comunicação e o conhecimento do mundo. Neste sentido, o educador deverá ter várias funções durante o brincar das crianças, “inicialmente, como observador, sem intervir, procurando recolher informação através da observação; seguidamente, a função de catalisador, tentando perceber como poderá enriquecer o desenrolar da brincadeira; finalmente como participante ativo, funcionando como mediador das relações e das situações surgidas.” (Ferreira, 2010, p. 12).

Na maioria das culturas, incluindo a nossa, os pais têm dificuldade em entender o valor pedagógico do brincar no sentido em que, durante o brincar, as crianças adquirem diversas competências e conhecimentos. De um modo geral, o brincar é visto como algo que as crianças fazem para se manter ocupadas, pelo que é fundamental que o

educador alerte os pais para a importância do brincar, para que estes compreendam como os momentos de brincadeira não são uma mera forma de ocupar o tempo, mas, pelo contrário, são contributos significativos para o desenvolvimento dos seus filhos. As crianças não precisam de ter apenas tempo e espaço para brincar e praticar habilidades, precisam também da presença dos pais para potenciar as suas consequentes aprendizagens.

Como refere Moyles (2006, p. 46), segundo os autores Singer (1973), Dunn e Wooding (1977), “o envolvimento parental no brincar está relacionado ao desenvolvimento intelectual e emocional da criança”. Concluíram também Swadener e Johnson (1989), com base num estudo efetuado sobre atitudes e crenças parentais em relação ao brincar, que o envolvimento dos pais no brincar dos seus filhos eleva o nível do brincar, e que, quando os pais têm atitudes positivas em relação ao brincar, as crianças tendem a apresentar altos níveis de brincar imaginativo e criativo. Assim, “a vida do homem explica-se pela criança que foi e pela qualidade e oportunidades de jogo que viveu. Brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança.” (Condessa, 2009, p. 19).

Em suma, não há dúvidas de que o brincar é fundamental, não só porque potencia o desenvolvimento da criança, sendo um excelente meio de aprendizagem, como também facilita no conhecimento de si própria, nas relações com os outros e o no conhecimento do mundo. Brincar é, então, fundamental pelo que a criança precisa de tempo e espaço para brincar. Tanto os pais como os educadores devem promover o brincar e incluí-lo como atividade de excelência na formação das crianças. É um direito da criança e uma responsabilidade do adulto, que é necessário

reforçar e enobrecer já que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar” (princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança).

2. Envolvimento Parental

“O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos”
(Spodek, 2010, p. 785)

As mudanças que se têm vindo a verificar na sociedade e nas estruturas familiares repercutem-se, inevitavelmente, na vida dos jardins-de-infância. Nesta medida, e partindo da necessidade de tornar o jardim-de-infância um espaço aberto à participação de todos, de modo a tornar as vivências das crianças mais ricas e potenciadoras de sucesso, os pais são cada vez mais elementos interventivos fundamentais em todo este processo.

A família representa um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições, assumindo no processo de socialização um papel fundamental, já que é ela que molda o comportamento e o sentido de identidade da criança. Tal ideia é defendida por Nunes (2004, p.33 *cit in* Pereira, 2009, p.29) que define o conceito de família como “a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autónomo”. É na família que a criança inicia o desenvolvimento pessoal e social, conforme Hohmann e Weikart (2011, p. 99), “as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações”. Deste modo, os pais, ao constituírem-se como primeiros educadores, assumem a responsabilidade de acompanhar as crianças no seu percurso de

crescimento, estabelecendo referenciais que serão seguidos pela criança. Assim, enquanto espaço de crescimento, a família, enfrentará certos desafios para o sucesso das tarefas fundamentais do desenvolvimento da criança. É importante que o contexto familiar transmita expectativas realistas e adequadas aos seus filhos para que possibilite aos sujeitos, mediante apoios seguros, serem os protagonistas na construção dos seus projetos de vida, sem pressões com os constrangimentos sociais (Gonçalves, 1998).

O conceito de família tem vindo a sofrer nos últimos anos inúmeras transformações. Atualmente, a conceção de estrutura familiar tem vindo a ser alterada e nem todas as constituições são as tradicionais. É importante que a criança tenha consciência e que os agentes educativos lhe façam sentir que “a família é o lugar afetivo e social onde a pessoa nasce, cresce e se desenvolve, necessitando sempre de convívio, acolhimento, socialização, interajuda e solidariedade” (Acime, 2006, p. 40). A criança necessita de afetos, de apoio emocional, quer a estrutura familiar seja “tradicional, nuclear, uma família reconstituída, uma família que não é sanguínea...uma família de acolhimento. A criança precisa de saber que é incondicionalmente amada, independentemente do tipo de estrutura que acolhe” (Vasconcelos, 2009, p. 66). Posto isto, e tendo em conta que a criança é um ser com individualidade própria, a relação que se estabelece, independentemente da constituição familiar, é pois decisiva no seu desenvolvimento e na formação pessoal e social de um adulto futuro na nossa sociedade. A sua educação torna-se assim, um verdadeiro desafio.

De facto, as mães e os pais, quer estejam conscientes ou não, são agentes ativos da formação da criança, preparando-a para os desafios que terão de enfrentar ao longo do seu desenvolvimento. Todavia, dada a

singularidade e individualidade e cada criança, desde o momento do seu nascimento, não é possível prever quais as melhores formas de lidar com ela e de a educar. Poderá, efetivamente, tornar-se uma incógnita para as figuras parentais, o saber como estimular a maturação física ou o desenvolvimento psicológico da criança e o saber transformar um ser frágil e dependente num adulto equilibrado, autónomo e feliz (Marujo, 1997). Sendo a família, nomeadamente os pais, um contexto privilegiado onde o desenvolvimento da criança ocorre, dependendo da qualidade das experiências que estes lhes poderão ou não proporcionar, favorecer ou inibir o desenvolvimento integral de cada um dos seus elementos, torna-se necessário uma parceria entre o educador de infância e a família. Para Homem (2002, p. 36), “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve” e, segundo as OCEPE (ME, 1997, p. 22) “os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias”, pelo que cabe à família ser um participante ativo no desenvolvimento da criança. Neste sentido, no decorrer do estágio, foi visível, por diversas vezes, a união existente entre a equipa educativa e a família. Estes estabelecem uma forte ligação e estão em constante comunicação, quer através do diálogo, ou até mesmo na participação ativa dos pais nos momentos de aprendizagem do grupo. As crianças estão rodeadas por um ambiente caloroso que lhes proporciona muitos momentos de bem-estar e segurança, onde vivenciam experiências do seu meio próximo. Ou seja, a colaboração das famílias vai ao encontro do que é apresentado no Projeto Curricular de Grupo.

Montadon e Perrenoud (2001, p.14) afirmam que “as mudanças ocorridas no modo de vida das famílias, na instituição escolar e de

maneira geral nas mentalidades, permitiram a evolução das relações entre as famílias e a escola e a emergência de um discurso esclarecido sobre o assunto”, assim, é fundamental a participação dos pais na vida do jardim-de-infância das suas crianças.

Segundo Homem (2002, p. 35) “a escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo”. É, portanto, importante que exista uma articulação e uma interajuda por parte dos vários agentes educativos para levar a cabo uma ação que permita alcançar os objetivos estabelecidos. No contexto educativo os pais e encarregados de educação comunicam com a educadora, passam alguns minutos com o grupo e vão até à Instituição para proporcionarem experiências de aprendizagem ao grupo do seu educando. O jardim-de-infância desempenha um importante papel, mediante a rendibilização dos seus recursos educativos, físicos e humanos, ao proporcionar às famílias oportunidades de realização de atividades estruturadas e intencionalizadas de reflexão, encontro e interajuda nas problemáticas que se relacionam com a promoção do desenvolvimento humano (Gonçalves, 1998). Em qualquer contexto educativo, a comunicação e as interações estabelecidas entre os profissionais de educação e os pais/encarregados de educação são fundamentais e assumem um papel igualmente importante no que diz respeito ao processo educativo e ao trabalho a desenvolver com cada criança e com o grupo, como um todo.

Na minha experiência de estágio vivenciei situações em que a parceria com os pais foi evidente. Não só porque, tive a oportunidade de participar numa reunião de pais, ficando com a noção de uma realidade diferente, mas também porque vivenciei momentos em que os pais se encontraram em ocasiões únicas da vida das suas crianças, quer na festa

do final de ano, como no projeto “os meus pais vêm ao jardim-de-infância”, propostos pela equipa educativa da instituição. Na realização e confeção da atividade dos bolinhos e a leitura de histórias, como anteriormente referido (capítulo I, ponto 2.4.).

A educadora encoraja a ida dos pais à sala e pretende que haja um momento em que as famílias se sintam incluídas no projeto da instituição. Por um lado, tal torna os pais conscientes da rotina diária e do meio que rodeia o seu filho; por outro lado, as crianças do grupo têm a oportunidade de conhecerem a família de outras crianças, desfrutando do convívio com as mesmas e trata-se de uma forma de dar a conhecer às crianças algo mais sobre o meio em que se inserem. Deste modo, “fortalecem-se os laços estabelecidos entre as crianças, os pais, a equipa educativa e a instituição” (ME, 1997, p.46).

Como sabemos, o educador, ao trabalhar em parcerias com os pais, troca observações sobre a criança e procura proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa. As OCEPE (1997) salientam a importância da relação entre ambos, uma vez que “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (ME, 1997, p.43), caracterizando-os como “co-educadores da mesma criança”. Ao estarem envolvidos na vida escolar dos filhos e ao se sentirem parte integrante do processo educativo, os pais reagem positivamente ao trabalho que é desenvolvido pelo educador. Os pais podem, assim, auxiliar e apoiar o que é desenvolvido ao longo do dia com a educadora e, se possível, dar uma continuidade em casa. Juntos, pais e educadores, possuem saberes únicos e complementares que tornam o processo educativo num trabalho partilhado e eficaz. Vasconcelos (2009), defende que os pais se devem envolver nos trabalhos pedagógicos alertando, ao mesmo tempo, para a necessidade de

flexibilidade no papel do educador, na medida em que este deve ter “um autêntico sentido de escuta e de acolhimento, um despir-se de preconceitos, procurando genuinamente aprender com as famílias, fazendo-as sentir-se participantes na vida do jardim-de-infância” (Vasconcelos, 2009, p. 669). Nesta linha, Post e Hohmann (2011, p.333), destacam o quão importante é “lembrar que a criança está no centro da relação pais-educadores e assumir que tanto os pais como os educadores têm o mesmo objetivo – proporcionar à criança o melhor cuidado e educação possível.”

As relações e as parcerias entre educadores e pais “caraterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor (...) ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças” (Post e Hohmann, 2011, p. 327). A colaboração e participação dos pais é então uma parceria muito valiosa para o trabalho do educador. Ao mesmo tempo que acompanham e participam no dia-a-dia dos seus educandos, também se vão mantendo informados e esclarecidos sobre o trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar. Torna-se, portanto, necessária a abertura do jardim-de-infância a novas ideias e práticas que facilitem a participação familiar. Deste modo, fomentar relações com pais/encarregados de educação, implica que se promova um ambiente de interação no qual se evidencie o diálogo, a troca e partilha de informações, de conhecimentos e de experiências inerentes à criança, criando, por sua vez, uma relação de cooperação. As informações recolhidas permitem ao educador orientar e planear a sua

prática, de modo a favorecer o desenvolvimento de cada criança, proporcionando situações/oportunidades educativas de aprendizagem diversificadas e que correspondem aos seus interesses, motivações e necessidades.

Ao implicar os pais/encarregados de educação, no processo educativo, há dois aspetos a realçar. Em primeiro lugar, a definição e partilha de responsabilidades e de funções desempenhadas por cada uma das partes pois, “os conhecimentos dos pais acerca do desenvolvimento das crianças permitem-lhes apoiar o filho ao adaptar o ambiente (i.e., atividades, materiais, expectativas) ao nível de desenvolvimento do filho em cada momento” (Spodek, 2010, p.785). Em segundo, a clarificação do trabalho desenvolvido, ou seja, a explicação por parte do educador das diretrizes, que orientam e regem a prática educativa no contexto de educação de infância, na medida em que, “o envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afeta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (*idem/ibidem*, p.785).

A compreensão da distinção entre os papéis de cada um é vital, pois, permite, “aos educadores e aos pais trabalharem em conjunto sem intervirem no desempenho uns dos outros (...) os respetivos papéis de pais e de educadores em relação à criança são diferentes e complementares (...)”. Deste modo, os pais e educadores não competem. Em vez disso, desempenham papéis bastantes diferentes na relação com a criança, papéis esses em que a criança confia para afirmar que as suas características próprias de uma maneira consistente e segura.” (Post e Hofman, 2000, p. 331). Assim, a relação criada e fomentada entre a equipa educativa e os pais assume grande importância, referenciando-se no próprio bem-estar da criança e no modo como ela age diariamente.

Havendo cumplicidade e cooperação entre ambos os agentes, proporciona-se um ambiente de apoio, quer à criança, quer à instituição, sendo que as crianças vão “confiar nos seus educadores e famílias para os carinhos, cuidados e primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculo para o resto das suas vidas” (*idem/ibidem*, p. 327). De facto, a relação entre educadores e pais é fundamental e incontornável, pois “no início do dia estas crianças dizem adeus aos seus pais e mães e cumprimentam a professora. Quando os progenitores e os professores trabalham em conjunto em casa e na escola, a transição entre ambos é vivida de uma forma suave, quer pelos adultos, quer pelas crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 126). Juntos, pais e educadores, relacionam-se de forma a proporcionar o bem-estar e segurança das crianças. Interagindo em prol das necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes experiências que se complementam, para que estas confiem “nos seus educadores e famílias para os carinhos, cuidados e primeiras aprendizagens que lhes servirão de sustentáculos para o resto das suas vidas” (Post e Hohmann, 2011, p. 356).

Em suma, a educação não resulta apenas do que se aprende na instituição educativa, mas do que se aprende igualmente no seio da família, em casa e na sociedade. Ao educador cabe a responsabilidade de demonstrar que é possível, quer desenvolver metodologias de intervenção ou de educação parental respeitadoras, quer acompanhar a família no processo de descoberta (ou criação) de significações múltiplas sobre o seu papel no processo educativo. É imprescindível que o fortalecimento das relações entre a instituição educativa e as famílias façam parte do currículo, que seja um eixo de sustentação das propostas do mesmo, e que seja discutido e estudado por todos os envolvidos inclusive a família. Trata-se, assim, de uma tarefa conjunta, de todos e de cada um.

Transição da Educação Pré-Escolar para o 1.º CEB

3. Da Educação Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...). É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.”

(ME, 1997, p. 28)

Ao entrar para o 1.º ciclo do ensino básico, a criança vê-se confrontada com novos problemas e desafios que assumem níveis de complexidade progressivamente maiores. Esta nova etapa na vida da criança constitui um fator de *stress* não só para a própria criança, como também para os pais. É uma fase percecionada como uma transição do lúdico para o trabalho, como a passagem para uma fase mais “séria” na vida. A ansiedade dos pais, quando não devidamente gerida, pode ser um forte entrave à boa integração da criança porque esta facilmente percebe e interioriza a angústia dos adultos o que, conseqüentemente, poderá gerar insegurança e receios (Campos, 2012). Desta forma, “a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel importante no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola.” (ME, 1997, p.91).

O período dos 5 aos 8 anos caracteriza-se, pois, por um estágio de desenvolvimento cujo ritmo é significativamente intenso a diversos

níveis: físico, emocional, social e cognitivo. Por outro lado, segundo Rodrigues (2005), os diferentes domínios da atividade mental evoluem a ritmos viáveis, o que reforça a diversidade de respostas de crianças da mesma faixa etária perante uma situação de aprendizagem. Ainda defende que, nestas idades o desenvolvimento cognitivo faz-se mais rapidamente, enquanto a aquisição do autocontrolo e da autonomia, de que resulta uma maior estabilidade dos comportamentos, decorre mais lentamente. Assim, os aspetos do autodomínio desempenham um papel tão importante nas aprendizagens como os intelectuais, embora estes últimos sejam, muitas vezes, mais valorizados quando se pensa em termos do rendimento e do sucesso escolar.

Segundo as OCEPE (1997, p. 91), quando as crianças transitam para o 1.º ciclo, devem ao nível das aprendizagens ter “evoluído no domínio da compreensão e da comunicação oral e, tomado consciência das diferentes funções da escrita (...) realizado aprendizagens básicas ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhes permitam iniciar a escolaridade obrigatória”. Devemos, assim entender, a educação pré-escolar como uma continuidade preparatória ou antecedente, relativamente ao ensino básico. Como afirma Serra (2004), a educação pré-escolar (tal como o nome indica) é uma preparação para o ciclo seguinte, tendo como objetivo primordial a educação e não o ensino. Formosinho (1994, p. 39) defende que “o sucesso da educação pré-escolar depende muito do modo como for continuado no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1.º CEB”.

Deve-se, deste modo, assegurar a continuidade educativa do processo de aprendizagem ao longo das etapas iniciais da escolaridade da criança, construir currículos e proporcionar aprendizagens que garantam

uma progressão sem lacunas entre as experiências vividas na fase pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Como defende Dinello (1987, p. 60 *cit in* Serra, 2004, p. 76) a continuidade educativa “é uma perceção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona”.

Apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico serem dois campos diferenciados, o segundo deverá ser uma continuação do primeiro. Desta forma, é importante que o ensino básico se apoie nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, através de atividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar e de aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico. Não obstante, importa reconhecer as diferenças entre os dois níveis, quer no que respeita aos objetivos, quer às metodologias específicas. Surge, pois, a necessidade de se estabelecer uma articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que se possa respeitar o processo evolutivo natural da criança (Serra, 2004).

Paralelo às noções de continuidade e articulação surgem dois conceitos associados: educação e ensino. Segundo Dinello (1987) citado por Serra (2004, p. 76) “enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico. Podendo a educação e o ensino ser concomitantes, não são idênticos e não seguem as mesmas regras

pedagógicas.”. Neste sentido, a educação pré-escolar encontra mais afinidades com o conceito de educação, enquanto a educação básica se encontra mais associada ao do ensino. Note-se, porém, que é desejável encontrar nas duas etapas os dois aspetos, já que, entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB deverá existir continuidade educativa, com intenções diferentes, pois citando Serra (2004, p. 77) “ (...) a educação e o ensino jogam, nos dois níveis, proporções de aplicação diferenciadas.”.

Através desta articulação curricular, estabelece-se uma conexão entre a escola e o jardim-de-infância para que se organizem em função dos diferentes estádios de desenvolvimento que as crianças atravessam, o que implica que os docentes planeiem um conjunto de atividades integradas e se incluam nas especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.º CEB. Só assim se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004). Para o efeito, os decretos-leis – Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar e Lei de Bases do Sistema Educativo – servem de apoio à continuidade educativa entre os dois níveis de ensino. Assim, existe uma progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas que, apoiadas e referenciadas nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, encontram seguimento e aprofundamento nos blocos temáticos que constituem o Programa do 1.º CEB (*idem/ibidem*).

Com a entrada no 1.º ciclo, a criança assume, então, um novo estatuto, uma vez que, além de “criança”, passa a ser também “aluno”. Este estatuto implica o surgimento de um mundo de novas expectativas por parte das crianças, dos pais e professores. Deste modo, o papel da colaboração da família e do diálogo entre os agentes educativos (educadores e professores) assume particular importância para promover

a continuidade educativa e a articulação curricular da transição das etapas fundamentais e fulcrais no desenvolvimento da criança/aluno. Como mencionado nas OCEPE (ME, 1997, p. 47) deve-se favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre professores e educadores. Tal não implica, como descreve Serra (2004, p. 83), que “a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa a seguir”.

Ao compararmos as áreas curriculares definidas para a educação pré-escolar e para o 1.º CEB, verificamos que, embora a nomenclatura utilizada seja diferente, em termos de conteúdo há uma correspondência que é facilitadora da articulação curricular, permitindo um trabalho de continuidade entre os dois níveis, no qual são salvaguardadas as características intrínsecas às idades das crianças de cada nível educativo (Serra, 2004). É de referenciar que, tanto nas OCEPE como no programa do 1.º CEB, é salvaguardada a ideia que é a partir da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas.

Em suma, não há dúvida que os primeiros anos de escolaridade são de uma importância fulcral para o processo de aprendizagem da criança, uma vez que constituem os alicerces para aquisições futuras. Assim, mais que fonte de angústia, este facto deverá ser encarado de forma positiva e como transição normativa do desenvolvimento infantil, pois a base do sucesso escolar, quando este faz parte da preocupação dos pais, já foi lançada muito antes da entrada no 1.º ano de escolaridade.

1.º Ciclo do Ensino Básico

4. TPC? Sim, mas com conta, peso e medida

“As crianças que trazem muitos trabalhos para casa, são indiretamente crianças maltratadas. Em primeiro lugar, maltratadas porque lhes tiram o direito de brincar, em segundo lugar, maltratadas porque lhes retiram o direito que têm de dormir a tempo e horas. (...) As crianças para além de apreenderem as matérias escolares, devem ter tempo para brincarem, para se divertirem e devem ter tempo para não fazerem nada se assim o quiserem.”

(Psicólogo Manuel Coutinho, entrevista à TVI, janeiro 2013.)

“TPC – trabalhos para casa”, uma sigla por todos, bem conhecida, ainda que a importância seja diferente para cada um de nós. No decorrer do estágio, deparei-me com a situação (in)vulgar da Professora Cooperante enviar trabalhos de casa apenas ao fim-de-semana. Assim, por considerar uma temática bastante em voga, que me despertou a atenção, proponho-me a refletir sobre os seus benefícios e desvantagens.

Em Portugal, pais, psicólogos e professores dividem opiniões: há os defensores dos Trabalhos para Casa (TPC)³⁶ e há quem não veja vantagens em obrigar as crianças a fazê-los. Uns consideram-nos fundamentais para incutir hábitos de trabalho e autonomia de estudo, outros acham-nos excessivos, contraproducentes e até potenciadores de desigualdades entre as crianças, na medida em que umas podem beneficiar da ajuda dos encarregados de educação e outras não.

Ao se falar de Trabalhos para Casa é importante e fulcral a definição precisa do conceito, pois, por vezes, ao mesmo termo são associadas diversas interpretações e conceitos diferentes. Segundo Pedro

³⁶ A sigla TPC será, doravante utilizada para designar Trabalhos para Casa.

et al. (2008, p.2 *cit in* Pires, 2012, p. 3), os TPC são “o trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra letivo, geralmente em casa e, deste modo, sem a orientação direta do professor durante a sua realização”. Para certos alunos, os TPC são uma rotina, para outros o ritual é visto como penoso porque apresentam dificuldades, ficando a olhar para o caderno na esperança que o trabalho apareça feito, ou então que alguém o faça. As crianças são todas diferentes, pelo que, para umas, esta tarefa é fácil, para outras, difícil, para outras, quase impossível, e para outras ainda, é só uma tarefa (Araújo, 2009).

Muitos alunos no contexto educativo mencionam de forma humorística e descontraída a sigla TPC para inventar outras designações, como refere Araújo (2009, p. 63): “trabalho para carecas, trabalho para cábulas, trabalho para camelos, tortura para crianças, trabalho para chatear...etc.”. Isto pode ser um indicador de uma atitude crítica relativamente ao que significa este tipo de trabalho: monótono, difícil, sem sentido e sem qualquer atrativo, roubando-lhes tempo. Assim, esta forma de designações pode constituir uma maneira de relativizar e aceitar o trabalho, mostrando que se trata de algo que normalmente sentem como hostil (*idem/ibidem*).

Existem TPC que se resumem a um exercício mecânico, isto é, um exercício limitado ao domínio do “sucesso social e escolar”, não tendo assim grande valor intelectual. “As crianças que sentem os TPC como um desafio e não como atividade mecânica, são as que aprendem com mais facilidade e, portanto, não precisam que se lhes marque trabalho, porque encaram o conhecimento com curiosidade. Procuram naturalmente satisfazer essa curiosidade, perguntando, pesquisando e pedindo informações complementares.” (*idem/ibidem*, p. 61).

Para que a realização de TPC tenha uma justificação plena, estes devem contribuir para atingir objetivos, tais como: facilitar a organização do estudo necessário para fazer revisões da matéria dada; consolidar aprendizagens; promover a autodisciplina e a responsabilidade; e, contribuir para desenvolver a autonomia do aluno. Contudo, não é pelo facto do aluno levar muitos TPC para realizar, que terá melhores resultados escolares.

Segundo Zenhas (2011), as tarefas pedidas devem ser significativas para o aluno e adequadas ao seu nível etário e às aprendizagens a efetuar. Devem também fornecer prática adicional dos assuntos tratados em aula ou servir de revisões necessárias à consolidação e aquisição de certos conhecimentos. Os trabalhos de casa não precisam de ser tarefas aborrecidas, fatigantes e repetitivas. Pelo contrário, deve-se aliar o estudo e a aprendizagem, através do recurso a atividades mais lúdicas. Por exemplo, uma das experiências que vivenciei no estágio foi a responsabilidade dos alunos construírem, realizarem e apresentarem um trabalho de casa sobre os costumes dos países com os quais tinham ligação familiar e/ou de descendência (neste caso: Roménia, Polónia e Suíça). Foi muito interessante verificar esta nova metodologia de trabalho: dar às crianças a responsabilidade de apresentar, através de uma cartolina e imagens, as características do país em questão (costumes, bandeira, gastronomia, localização, desporto, roupas típicas, lendas e mitos, vocabulário).

O aluno que apresentou o trabalho sobre a Suíça informou os colegas que o pai estava lá a trabalhar. Falou da bandeira, da gastronomia, do desporto e da língua pertencentes. De seguida, preocupou-se em apresentar a moeda (franco) a todos e, de forma a evidenciar um elemento característico suíço – indústria do chocolate,

distribuiu pelos colegas diversos tipos de chocolate que o pai enviara pelo correio da Suíça. Os alunos mostraram interesse e ficaram muito surpreendidos por ver a moeda e comer o chocolate tradicional. Pude verificar, neste caso, como uma simples atividade em que o aluno foi protagonista do seu estudo desenvolveu, nele, a autonomia. Esta situação, como refere Ballenato (2008, p. 198), mostra que o aluno tem “um papel ativo na aprendizagem e não se limitou a ser um mero recetor passivo.”. Assim, transformou um simples trabalho de casa numa atividade divertida, dinâmica e enriquecedora para todos.

É importante que haja criatividade na educação e que os TPC permitam desenvolver essa criatividade; para isso, estes devem ser diversificados, estimular a imaginação e o espírito criativo da criança, fomentando a originalidade e a criação de algo novo.

As crianças são muito expressivas e gostam de aprender; são muitas vezes os professores e os pais que lhes limitam a criatividade. Estas absorvem tudo o que lhes damos, adoram aprender coisas novas e estimulantes e são boas a fazê-lo (Holt, 2001). Assim, os professores, tanto na sala de aula como nos trabalhos de casa que solicitam às crianças, devem permitir desenvolver além da sua criatividade, também a imaginação. “O ensino deve permitir desenvolver a criança na globalidade, tendo sempre em conta as suas diferenças e características pessoais; o grande objetivo da escola é o ensino como uma educação integral, que permita a iniciativa, que analise o real global e assim permita desenvolver a criatividade.” (Pires, 2012, p. 5). Cada educador tem um papel fundamental neste objetivo, devendo estimular e promover a criatividade dos seus alunos, em vez de os reprimir continuamente, em nome da disciplina e dos preconceitos (Santos e Balancho, 1987, *cit in* Pires, 2012). Para motivar as crianças para a realização dos TPC, é

necessário identificar os seus centros de interesse, pois, como refere Bassan (1978, p. 80), “servem à adaptação de todo o ser, tanto no ponto de vista físico, como intelectual e moral.”.

É importante também, a participação dos pais na vida escolar das crianças, bem como a dos professores, de forma a contribuírem para novas aprendizagens; no entanto, é também importante não esquecer que, “é no espaço que lhe é deixado pelos pais e pelos professores que a criança pode crescer” (Meirieu, 1998, p. 36) e desenvolver a sua criatividade, nomeadamente na realização dos TPC.

A expressão “trabalhos de casa” contém em si dois conceitos poderosos – ‘trabalho’ e ‘casa’. Segundo Araújo (2009), é um trabalho que se prolonga em casa (esfera doméstica) ou nas instituições onde permanecem depois de acabarem as aulas, sendo que a responsabilidade pela sua boa execução passa a ser dos pais.

Muitas vezes, os TPC são uma fonte de cansaço, não só para os pais como também para as crianças. Estas ficam sem tempo livre para brincar e realizar atividades de lazer, desportivas, criativas e culturais. Citando Araújo (2009, p.58), as crianças, atualmente, trabalham “ (...) no seu ofício de aluno, as mesmas horas que um adulto trabalhador. Às aulas somam-se as atividades para casa e, frequentemente, as atividades “extracurriculares” (...) que ocupam as crianças com “atividades úteis” em função daquilo que os adultos entendem ser útil para elas na escola. Não devia ser assim. O respeito pelo tempo livre das crianças deve ser levado a sério.”.

Numa entrevista ao psicólogo Eduardo Sá referiu relativamente aos TPC que as excessivas “(...) horas de trabalho não torna as crianças mais inteligentes, torna-as “empanturradas” de conhecimentos. E estas crianças, não são por inerência mais inteligentes, ficam um bocadinho

estúpidas, o que é diferente.”. Alguns autores afirmam que, para além do cansaço físico e psicológico que o trabalho escolar realizado em casa (ou no ATL) despoleta nos alunos, existe paralelamente, o papel de discriminação social, tendo em conta que nem todas as crianças têm apoios familiares. Simultaneamente, afirmar que qualquer pessoa pode ensinar uma criança a fazer os trabalhos escolares é desqualificar o papel e a função do professor e, portanto, a atividade e os saberes pedagógicos (Araújo, 2009).

Se pensarmos, todas as crianças têm o direito a serem crianças. É necessário aceitar e perceber que, uma criança que está cinco horas a exercer o ofício de aluno na sala de aula, tem depois de descansar e ter a possibilidade de exercer o seu ofício de criança, que é brincar (*idem/ibidem*).

Quando não se adaptam aos TPC que trazem da escola, as crianças vão demonstrando o cansaço através de comportamentos agressivos e de dificuldades em se adaptarem aos trabalhos propostos, ou então inventam desculpas muitas vezes “treinadas” pelos pais, como pude verificar em situações pontuais no decorrer do meu estágio (por exemplo: “a minha mãe estava com dores de cabeça e não teve tempo de me ajudar a fazer os trabalhos”, “não tive tempo para fazer os trabalhos”, “não percebi o que era para fazer”).

Citando Pires (2012, p. 6), “Colaço (2007) manifesta a sua opinião sobre os TPC como um verdadeiro tormento para muitas famílias, pelo facto de terem que disponibilizar diariamente tempo para auxiliarem o seu educando na realização dos mesmos. Além desta ideia, Perrenout (1995, p. 152) defende que os TPC em vez de contribuírem para fortalecer a relação entre pais e filhos são, por vezes, um verdadeiro suplício para os pais. Servem para “enervá-los, culpabilizá-los, deixar-

lhes campo livre à angústia, transformá-los em explicadores...colocar muitos pais em situação de incompetência ou de onnipotência.”.

Segundo outros autores, porém, o envolvimento dos pais na realização dos TPC, independentemente do grupo socioeconómico a que pertencem, é fundamental na educação dos filhos, pois contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como para o seu aproveitamento (Pires, 2012). É efetivamente importante que os encarregados de educação disponibilizem tempo para trabalharem com os seus filhos em casa, para lhes dar a merecida atenção e façam um esforço para seguir as matérias que estes aprendem na escola.

Na abordagem da matéria sobre a árvore genealógica, no decorrer do meu estágio, constatei o que acima afirmo. As crianças realizaram para trabalho de casa a construção da sua árvore genealógica com os pais, em que juntos desenvolveram trabalhos fantásticos, bem elaborados, uns com fotografias, outros apenas com informação, mas aqui denotou-se o elo de ligação dos alunos com as respetivas famílias, ao conversar, explorar e realizar o trabalho. E é este envolvimento dos pais com a escola que se torna um fator de alegria quando as crianças têm resultados positivos, motivando também os pais a participarem mais na vida escolar do seu educando e acompanhando-os na realização dos TPC. (Abreu, 1996, *cit in* Pires, 2012).

Em resumo, a regulamentação dos TPC, em alguns países, centra-se na quantidade de trabalho e no tempo gasto na sua realização por parte das crianças. No caso de Portugal, este tema já é debatido há vários anos, contudo, ainda não existe legislação e cabe aos professores e pais decidirem o que querem que os alunos façam em casa.

5. Dificuldades de Aprendizagem (DA)

“Dificuldade de Aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos autorreguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino adequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.”

(Correia, 2004, p. 372)

Em Portugal, com o alargamento da escolaridade obrigatória, tem-se verificado que a escola passou a ser um espaço mais diversificado e multicultural, cuja população se revela cada vez mais heterogénea e complexa (César, 2000 *cit in* Pinheiro, 2009). É necessário que a escola consiga responder aos novos desafios que lhe são colocados, mostrando que se define como uma escola para todos.

Na turma onde realizei o meu estágio, existem duas crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais. Um aluno do sexo masculino com paralisia cerebral (apresentando um baixo nível motor e de motricidade fina) e uma aluna com dislexia. Achei, portanto pertinente, refletir e pesquisar pormenorizadamente a designação e o conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA)³⁷.

As crianças com DA apresentam disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efetiva, revelando, muitas vezes,

³⁷ A sigla DA será, doravante utilizada para designar Dificuldades de Aprendizagem.

problemas na compreensão daquilo que foi lido, na organização e retenção da informação, e na interpretação de textos. Mostram lentidão ao processar informações, possuem recursos pobres para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas. Claro está que todas estas características acarretam dificuldades de comunicação e hábitos de estudo ineficazes (Jardim, 2001 *cit in* Pinheiro, 2009).

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, tinham resultados de insucesso escolar. Assim, o aluno com DA é um aluno com um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância a transmitir-lhe, no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas (Correia, 2004).

Tal como descrito em Strauss, até se chegar à designação de DA, consensualmente aceite por pais e educadores, houve um longo caminho a percorrer (1973, *cit in* Silva, 2008). Na descrição dos casos com problemas de aprendizagem, começou-se pela tese da existência de lesão cerebral, a qual não foi bem aceite tanto pelos profissionais como pelos pais dessas crianças (Silva, 2008). Depois de um longo percurso de investigação em que as DA eram atribuídas nas desordens da área linguagem falada e escrita e nos problemas perceptivos-motores, a partir dos anos 60 até parte dos anos 80, um grupo de educadores, médicos e investigadores começam a centrar a sua atenção na área da linguagem, estabelecendo uma conexão entre as desordens de comunicação e as DA. Começaram então, por identificar e estudar crianças que tinham problemas de leitura, para depois se ocuparem com o estudo das DA, mais especificamente (Correia, 2004). Assim, surgiram nos últimos anos

programas educacionais eficazes, fruto de um esforço entre investigadores e pais, fazendo das DA controversas bem compreendidas e com bons prognósticos. Citando Correia (2004, p.370), hoje em dia “ (...) as DA em geral são entendidas como uma problemática recetora de serviços de educação especial, tendo os alunos que as apresentem direito a programações educacionais individualizadas que reflitam as suas características e necessidades”. Este é o caso dos meus alunos: ambos têm um apoio especializado, sendo acompanhados por técnicos de ensino especial, onde é incrementado um trabalho individual e personalizado que promove o desenvolvimento de novas competências.

Em Portugal, as DA são consideradas, por um grande número de profissionais de educação, como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que verificam nos alunos das nossas escolas, ou seja, um conjunto de situações, de índole temporário ou permanente em risco educacional ou NEE.

Conforme Correia (*idem/ibidem*, p.372), “ (...) as dificuldades de aprendizagem podem afetar um número considerável de capacidades cognitivas necessárias para o desenvolvimento de aptidões pré-académicas e, conseqüentemente, impedir uma aprendizagem com sucesso.”. Assim, identificou seis categorias de DA: auditivo-linguística (problema de perceção que levam o aluno a ter dificuldades na execução ou compreensão das instruções que lhe são dadas); visuo-espacial (inabilidade para compreender a cor, para diferenciar estímulos essenciais de secundários, e para visualizar orientações no espaço, apresentam também problemas de leitura das letras – b e d e p e q); motora (o aluno tem problemas de coordenação global ou fina, ou mesmo ambas); organizacional (aluno sente dificuldades quanto à localização do principio, meio e fim de uma tarefa); académica (mais comum das DA,

onde os alunos podem apresentar problemas numa ou em várias determinadas áreas disciplinares); por último, socioemocional (aluno tem dificuldades em cumprir regras sociais e em interpretar expressões faciais). São apresentadas, de seguida, algumas das características verificadas nos alunos com DA, no contexto educativo, no decorrer do meu estágio.

Segundo Little Club (1959), “paralisia cerebral é uma desordem do movimento e da postura, persistente, porém variável, surgida nos primeiros anos de vida pela interferência no desenvolvimento cerebral não progressiva”. O aluno com Paralisia Cerebral que acompanhei tem uma perturbação do controlo da postura e movimento, como consequência de uma lesão cerebral que atingiu o cérebro em período de desenvolvimento. Apresenta perturbações a nível visual, perturbações na fala e dificuldades de aprendizagem na categoria auditivo-linguística, onde realiza com dificuldade a leitura das letras n e m, b e d, s e c (reversões). A nível motor, tem problemas de coordenação global e fina e a lateralidade ainda não está definida. É acompanhado com apoio técnico várias vezes por semana, e a professora cooperante desenvolve as suas aprendizagens através do método das 28 palavras. É uma criança dita “normal” com apenas algumas limitações e, é de realçar a grande importância deste aluno estar inserido no contexto educacional: os colegas não a desprezam, até pelo contrário, integraram-na muito bem.

Cito de seguida, um acontecimento que verifiquei no decorrer do meu estágio, que esta criança ultrapassou uma das suas barreiras de nervosismo e receio de falhar em relação aos colegas. Ao trabalhar com a turma sobre o tema de S. Martinho, resolvemos, eu e a minha colega de estágio, arriscar e fazer uma pequena dramatização da lenda alusiva à época. Depois desta introdução dinâmica à lenda de S. Martinho,

dividimos ao acaso a turma e distribuímos o material necessário para a realização do trabalho³⁸ (vide planificação e fotos em apêndice 5). Posteriormente à conclusão da tarefa proposta, apresentaram o trabalho aos seus colegas de turma.

A criança com necessidades educativas especiais, quando estava no seu grupo de trabalho, chamou-me, dizendo que não conseguia ir apresentar o trabalho, estava muito agitada só de pensar que teria que ir apresentá-lo perante a turma e que não sabia ler nem escrever. Reagi, e enquanto a minha colega percorria pelos outros grupos de trabalho, decidi para poder tranquilizá-lo, realizar um trabalho individual, de forma a entender até que ponto ele compreendeu ou não o que era pretendido e a base da história da lenda. Assim, recortei as imagens da lenda, e pedi que ele organizasse. Explicou-me a sucessão das imagens e dos acontecimentos. Com a minha ajuda (apenas escrevi), criou falas para as personagens. A criança soube explicar na perfeição a lenda, para mim, revelou que conseguiu atingir o que realmente pretendíamos. Depois desta tarefa, esta criança ajudou o seu grupo onde estava inserido, e foi apresentar com eles o trabalho, dizendo “Olá! Vou contar-vos a lenda de S. Martinho.”, e os restantes colegas continuaram a apresentação. A professora felicitou-o por esta “barreira” ultrapassada, era notória a nossa e a sua alegria.

Analisando de seguida a criança que apresenta dislexia, propus-me primeiramente clarificar o conceito. Segundo Hennigh (2003, p. 18), citando Martins (2009, p. 66), “a dislexia é uma desordem a nível de desenvolvimento da linguagem cuja principal característica consiste

³⁸ Em grupo, com os variados materiais (uma cartolina, uma cola, um conjunto de imagens alusivas à lenda) os alunos tinham a tarefa de organizar as imagens criando uma sequência lógica, preencher os balões da banda desenhada, criando falas e um discurso coerente.

numa dificuldade permanente em processar informações de ordem fonológica. Esta dificuldade envolve codificar, recuperar e usar de memória códigos fonológicos e implica défices de consciência fonológica e de produção do discurso. Esta desordem, com frequência geneticamente transmitida, está por via de regra presente à nascença e persiste ao longo de toda a vida. Uma característica marcante desta desordem manifesta-se nas deficiências a nível da oralidade e da escrita”.

A aluna que acompanhei mostra a característica visuo-espacial da DA, visto que, revela ter dificuldades na linguagem escrita e por vezes oral e, tem dificuldades na leitura e compreensão (quer de palavras, quer de números). Por exemplo, muitas vezes acontece na leitura de textos em aula, não ler a palavra e lê-la de memória (exemplo: livraria/livro), saltar palavras ou linhas, distrair-se com mais facilidade e nos ditados e respostas a perguntas, trocar letras com os sons idênticos ou parecidos (por exemplo: f/v, p/b, p/t, v/z e b/d). É de realçar o grande esforço e força de vontade que esta aluna demonstra em combater os obstáculos. Como refere Pereira (2013), o aluno com dislexia devidamente intervencionado pode fazer tudo o que os outros fazem, com o dobro do esforço é certo, mas com a firmeza na crença de que nada o impede intelectualmente. Esta criança apesar de apresentar inúmeras dificuldades, e de ela própria ter a consciência desses obstáculos, denota-se o seu grande esforço na concretização de todas as atividades propostas e desenvolvidas. Por exemplo, na realização dos ditados, preocupa-se em estar com a máxima atenção à audição das palavras para depois as escrever, de forma a tentar não dar muitos erros. Na correção, apesar de ficar um pouco triste com a quantidade de erros, fiz ver que de ditado para ditado, esta evoluía sempre, e isso é o que realmente interessava.

É a função e o dever dos professores e demais agentes educativos observar os alunos atentamente, durante um período razoável de tempo, em ambientes diferenciados e em diferentes idades, para poderem perceber que tipo de subgrupos existem e poder atendê-los eficazmente.

Como afirma Correia (2004, p. 375): “ (...) a implementação de um sistema inclusivo responsável que tenha por base a colaboração entre os vários agentes educativos, a apropriação de recursos, o envolvimento parental e o respeito pelos direitos do aluno (...) conseguiremos assegurar aos alunos com DA uma educação de qualidade que se apoie não só nos atributos e na experiência dos professores, mas também em adequações curriculares eficazes que permitam responder às suas necessidades, maximizando as suas competências, quer nas áreas académicas e socioemocional, quer na sua preparação para a vida ativa, onde se pretende que eles venham a tornar-se em elementos o mais autónomos e produtivos possível.”

Em suma, e de acordo com Correia (1997), nas nossas escolas há muitos alunos com dificuldades de aprendizagem (15% dos alunos têm NEE e destes, 48% terão DA) que obtêm fraco rendimento escolar e que rejeitam a escola porque não aprendem e vivem em permanente sofrimento. Se o problema não for detetado e equacionado adequadamente, agudiza-se e a criança ou o adolescente desencadeia um processo de conflituosidade não só para com a escola como para com a família e o meio social. Sendo assim, o seu desenvolvimento como pessoa pode ficar comprometido. Torna-se portanto, urgente, tal como refere o autor citado, identificar tais alunos e concertar estratégias no sentido de se superarem as dificuldades evidenciadas. O percurso a efetuar tem que ser partilhado pelo próprio, pelos professores e pelos pais.

Investigação Pedagógica

1. Problemática

A alimentação é um aspeto fundamental para a promoção da saúde da criança. Efetivamente, é na escola que os jovens passam um elevado número de horas, sendo portanto aí que ingerem uma parte substancial de alimentos. Muitas vezes, no decorrer do estágio, apercebi-me que algumas das crianças não tomam o pequeno-almoço, não levam lanche para os intervalos, ou, por vezes, estes são compostos por doces e guloseimas, podendo pôr em causa, não só a saúde dos alunos, como também o seu rendimento escolar. Assim, faz todo o sentido estudar os comportamentos e as preferências alimentares dos alunos da turma onde estagiei e saber um pouco mais desta tão importante temática.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005, p. 44), “a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados.”. Assim, a problematização da minha investigação procura responder à questão: “de que forma a qualidade e quantidade de géneros alimentícios ingeridos pelos alunos tem impacto na sua saúde e bem-estar?”. O motivo da escolha desta temática de investigação reside na atualidade da problemática em causa, sendo um tópico de crescente preocupação e debate entre pais, famílias, indivíduos, entidades e as próprias instituições. A alimentação de uma criança é, assim, de vital importância, já que este é um período crucial para as fundações dos seus hábitos nutricionais e até intelectuais.

Partindo da referida problematização, procuro, mais especificamente, responder às seguintes questões:

- Será que os alunos têm comportamentos alimentares corretos?

- Têm os pais e encarregados de educação um papel essencial na educação alimentar dos seus filhos/educandos?
- Qual a importância do refeitório escolar no quotidiano dos alunos?
- Uma boa alimentação é imprescindível no desenvolvimento escolar de um aluno?

Pretendo, pois, nesta investigação, dar respostas às questões levantadas e tentar obter mais informações acerca dos comportamentos e preferências alimentares dos alunos, verificando, também, como é que a qualidade e quantidade de géneros alimentícios ingeridos em meio escolar poderão ter impacto na saúde e bem-estar dos mesmos. Por último, procuro conhecer a opinião dos agentes educativos: pais/encarregados de educação, professora cooperante, e de uma nutricionista sobre a alimentação das crianças.

2. Quadro teórico – conceptual

“Um programa de saúde escolar efetivo... é o investimento de custo-benefício mais eficaz que um país pode fazer para melhorar, simultaneamente, a educação e a saúde.”

(Gro Harlem Brundtland, Diretora- Geral da OMS, abril 2000.)

Atualmente, a qualidade da nutrição e a procura de um equilíbrio alimentar tornam-se as preocupações principais das sociedades ocidentais, pois comer bem significa também estar de boa saúde e, no fim de contas, viver bem e mais tempo. Evocando um aforismo popular, que nem por isso perde a sua veracidade, a saúde é o bem mais precioso que se pode possuir. Igualmente comum é a afirmação de que só nos lembramos da preciosidade desse bem quando o perdemos, isto é, quando a doença nos atinge. Ora, a alimentação constitui um fator com grande

repercussão na saúde individual e coletiva, modelando a qualidade e a duração de vida. Recorrendo novamente ao senso comum, somos o que comemos, crença que parece confirmar-se na literatura sobre o tema, já que, segundo Emílio Peres (1980), é a alimentação que nos faz pequenos ou grandes, imbecis ou inteligentes, frágeis ou fortes, apáticos ou intervenientes. Em suma, saber alimentar-se é saber viver.

Por mais eficientes que sejam os serviços de saúde que qualquer sociedade possa oferecer aos seus cidadãos, a prevenção da doença e a preservação da saúde dependerão sempre da adoção de estilos de vida saudáveis por parte das pessoas. Estilos de vida que são, acima de tudo, o resultado do combate a comportamentos de risco e da aquisição de conhecimentos e competências necessárias à adoção de hábitos e rotinas saudáveis. Neste âmbito, uma parte muito importante de aquisição de tais conhecimentos e hábitos tem o seu lugar na escola e o seu domínio na alimentação (Baptista, 2006).

- **A importância da alimentação e de comer corretamente**

A alimentação é um dos fatores que mais interfere na qualidade e na duração da vida humana. Quando faltam alimentos em quantidade necessária o organismo não cresce nem se desenvolve completamente, quer durante a vida intrauterina, quer durante a infância e adolescência; não cria defesas para lutar contra agressões do ambiente; e não consegue manter um ritmo de atividade biológica que o impeça de envelhecer em poucos anos. Resumindo, “onde há fome, o Homem não atinge a maturidade possível, vive doente e morre cedo” (Peres, 1980, p. 27). De acordo com o autor supracitado, para que uma alimentação seja correta, não interessa apenas que seja suficiente a quantidade de alimentos, interessa igualmente a sua qualidade, que melhora muito quando se varia

de alimentos. Reforça ainda que, os excessos alimentares não defendem melhor as pessoas nem lhes dão mais saúde, pelo contrário, prejudicam-nas. Assim, “comer bem, corretamente, racionalmente, é comer o suficiente (nem de mais, nem de menos), de modo que as crianças se desenvolvam física e intelectualmente e cresçam sem engordarem; que os adultos mantenham o peso ideal e que, ambos sintam bem-estar, uma boa capacidade para trabalho, resistência às doenças, capacidade física, intelectual e afetiva durante o maior número possível de anos” (*idem/ibidem*, p. 19).

É imprescindível, portanto, zelar pela qualidade do que se consome, tornando-se importante analisar as práticas alimentares, já que a infância e a juventude são as melhores alturas para se adquirirem as preferências e as boas práticas alimentares.

- **A alimentação saudável nas crianças em idade escolar**

A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhe possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens. Estes contextos referem-se particularmente à família e à escola. A aquisição das práticas alimentares saudáveis na infância “é determinante na saúde das crianças e, posteriormente, na sua saúde enquanto adultos” (Sousa, 2009, p. 3). Segundo a Direção Geral da Saúde (DGS) (2005, p. 5), 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 (exemplo: obesidade, doenças cardiovasculares, diabetes, certos tipos de cancro, etc.) e

contribui para o adequado crescimento e desenvolvimento das crianças e adolescentes.”

Na idade escolar, tal como noutras fases de desenvolvimento, a alimentação saudável é um dos fatores determinantes para o adequado crescimento, desenvolvimento e manutenção da saúde das crianças. Desta forma, o consumo de alimentos nesta fase deverá ser adequado às necessidades das crianças. Segundo Coimbra e Amaral (1994) citado por Sousa (2009, p. 4), “as crianças em idade escolar deverão consumir, por dia, três porções (30g) de carne ou peixe, três porções (240ml) de leite, três a quatro porções (100g) de hortaliças ou outros produtos agrícolas e duas porções (100g) de frutas. As crianças, nesta fase, deverão efetuar todas as refeições (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar) de uma forma variada, equilibrada e completa”.

Como já foi referido, os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta, tornando esta questão de assinalável importância. Geralmente, estas rotinas traduzem-se nas crenças, atitudes e comportamentos parentais/familiares condicionados por fatores de ordem económica, social e cultural. Também os fatores ambientais, como a escola e os *mass media* (por exemplo, a publicidade alimentar na televisão), têm demonstrado uma grande influência nas práticas alimentares das crianças (Odgen, 2003 *cit in* Sousa, 2009).

▪ **Comportamento Alimentar**

De forma a compreender efetivamente os comportamentos alimentares dos alunos, devemos ter em conta a opinião de vários autores que referem a existência de fatores que determinam as escolhas e preferências alimentares.

Os fatores ambientais (por exemplo, as refeições adquiridas no contexto familiar, escolar, social, etc.) são considerados por Stanek, Abbot e Cramer (1990), citando Sousa (2009), como determinantes da promoção dos hábitos alimentares futuros nas crianças, no sentido em que a oferta de alimentos saudáveis torna mais provável que as escolhas saudáveis persistam ao longo da vida. Igualmente, Patrick e Nicklas (2005) defendem que os fatores ambientais³⁹ influenciam o comportamento alimentar das crianças e que o desenvolvimento de comportamentos relacionados com a alimentação está relacionado com as preferências alimentares.

No que diz respeito aos fatores fisiológicos (inatos com os alimentos), Stang (2006) afirma que estes determinam o comportamento alimentar das crianças, conjuntamente com os fatores ambientais⁴⁰ e com as preferências alimentares. Birch, Savage e Ventura (2007) defendem que o comportamento alimentar das crianças é influenciado pelos fatores fisiológicos (por exemplo, questões biológicas, hormonais, etc), pela observação de modelos (família/pais), pela escola, pela rede social, pelos *mass media* e pelas condições económicas durante a infância (fatores ambientais).

Citando Sousa (2009), o modelo descrito por Contento e Michela (1999) sobre os determinantes alimentares das crianças/adolescentes, faz referência à interação e junção entre vários fatores, nomeadamente, os fisiológicos, os fatores cognitivos/motivacionais e os fatores ambientais. Nos fatores fisiológicos, as propriedades químicas e o conteúdo dos

³⁹ contexto físico e social, valores culturais, crenças, práticas parentais, estrutura das refeições e estilos alimentares – consumo de determinados alimentos e restrição de outros.

⁴⁰ disponibilidade e acessibilidade dos alimentos; escolhas dos alimentos pelos modelos parentais; o reforço pelo consumo de determinados alimentos e as escolhas dos pares.

alimentos (p.ex., os açucarados ou salgados) provocam efeitos agradáveis ou desagradáveis no indivíduo, influenciando as escolhas de alimentos. Já nos segundos (cognitivos e motivacionais), as crenças, os conhecimentos alimentares da criança/adolescente, as motivações e os valores orientam a tomada de decisão em relação às escolhas alimentares. Concomitantemente, os fatores ambientais, como a disponibilidade e acessibilidade física, a situação económica, os requisitos da preparação dos alimentos, as práticas alimentares do contexto social, as mensagens e normas culturais, os grupos de referência, a família (pais/encarregados de educação), os pares, os professores, a escola, os *mass media* (televisão, os programas educacionais, etc.) e a disponibilidade cultural/familiar serão determinantes nas escolhas alimentares.

- **Adoção de práticas alimentares saudáveis**

Quanto mais velha é a criança, menor poderá ser o controlo alimentar que os pais exercem sobre ela. No entanto, as opções espontâneas da própria criança e as suas preferências são muito ditadas pela experiência e atitudes anteriores que ela vivenciou no meio que está inserida. Esta ideia é reforçada por Baptista (2006, p. 28), quando afirma que “os pais e encarregados de educação têm um papel fundamental na Educação Alimentar dos seus filhos/educandos. Desde cedo que lhes compete o papel de transmitir saberes, revelando condutas alimentares que ajudem a posterior modelação de comportamentos salutareos dos seus filhos/educandos”.

Muito embora a influência das escolhas dos amigos e da atitude da escola sejam bastante importantes, é possível os pais influenciarem as escolhas alimentares dos seus filhos, não só de uma forma direta (disponibilidade alimentar) como também de forma indireta (estrutura

familiar, nível socioeconómico e preferências alimentares). Assim, estes agentes educativos podem e devem tomar certas atitudes de forma a prevenir que os seus filhos tenham tendência a assumir opções alimentares incorretas. Dever-se-á, assim, por exemplo, promover um estilo familiar ativo: entender que a família é um todo, que a criança não poderá fazer escolhas por si só; sensibilizar para uma vida ativa (já que pais ativos educam filhos que gostam de atividade física); proporcionar um bom exemplo (pois mais importante do que dizer, é fazer); ter em atenção a quantidade de comida que a criança ingere; ensinar a comer pouco de cada vez e pelo menos cinco vezes ao dia; fazer ver que comer é uma necessidade e não uma ocupação de tempos livres, nem um entretenimento entre refeições (Rego & Peças, 2007). Como afirmam os autores pré-citados, os alunos estruturam o seu comportamento muito em função da atitude dos pais. O filho toma como primeira e principal referência para os seus comportamentos, o comportamento dos seus pais.

Por outro lado, cabe à escola uma função educativa, nomeadamente no que concerne à transmissão de conhecimentos essenciais para o crescimento intelectual e cognitivo dos alunos. Assim, escola e famílias devem cooperar e estar em consonância no sentido de incrementar uma educação para uma alimentação saudável.

▪ **Que opções tomar: almoçar no refeitório ou noutra local?**

A evolução do sistema de refeições em Portugal foi um processo que se desenvolveu por meio de um conjunto de programas alimentares e de várias mudanças (vide apêndice 6).

Atualmente, o refeitório escolar tem uma importância fundamental no quotidiano dos alunos, pois muitos deles passam grande parte do seu dia nas escolas, almoçando aí. Deste modo, é de reconhecido

valor o papel deste espaço, não só numa perspetiva nutricional, mas também social.

O refeitório da escola, para alguns alunos, é o local onde ingerem a sua única “refeição quente” do dia. Assim existe não só a responsabilidade acrescida de oferecer refeições saudáveis, equilibradas, agradáveis e apelativas, mas também refeições que ajudem a preencher as necessidades nutricionais e energéticas das crianças (Baptista, 2006). Assim, as ementas escolares devem incluir obrigatoriamente, segundo Oliveira (2010) “(...) uma sopa de hortícolas frescos; um prato de carne ou de peixe, em dias alternados a acompanhar com arroz, massa, batata ou leguminosas e legumes crus ou cozidos; um pão de mistura; uma peça de fruta à sobremesa e água como a única bebida permitida”.

Em termos de socialização, o refeitório permite também um momento de convívio muito importante, pois “(...) reforça laços afetivos quer inter alunos, quer entre os alunos e os próprios agentes educativos, podendo melhorar consideravelmente o clima da escola.” (*idem/ibidem*, p.24). Estes aspetos não podem ser descurados pelos alunos e respetivos encarregados de educação, pois são fatores de equilíbrio alimentar que se refletirão mais tarde na saúde das crianças.

▪ **Rendimento escolar e a boa alimentação**

Citando Silva (2010), “a alimentação atua diferentemente no crescimento e desenvolvimento, a criança má nutrida não pode participar nas atividades escolares como deveria, se tivesse bem alimentada”: portanto, uma boa alimentação é fundamental no desenvolvimento escolar de uma criança. Para que as crianças sejam estimuladas a desenvolver as suas potencialidades, é necessário ter uma alimentação equilibrada que ofereça os vários componentes fundamentais que

preparam uma base sólida para o crescimento e desenvolvimento satisfatório da criança.

Segundo Mata (2010), as crianças que se alimentam mal apresentam limitações de aprendizagem e não respondem adequadamente aos estímulos, reduzindo o interesse de brincar, estudar e explorar o mundo. Assim, a capacidade intelectual encontra-se fortemente relacionada com uma boa alimentação, a uma boa nutrição. Se a criança aparentemente apresentar baixos níveis de alimentação, é provável que a sua capacidade de aprendizagem será reduzida.

Sousa (2010) salienta que a alimentação deficiente reduz a glicose do sangue, provocando debilidade orgânica e irritação do sistema nervoso durante as aulas. Tal poderá resultar em apatia, inquietude ou desatenção do estudante, principalmente nas últimas horas de aula, antes da próxima refeição, podendo, por sua vez, esta situação reduzir drasticamente o seu aproveitamento escolar. As crianças devem ter então à sua disposição refeições completas nutricionalmente. No que respeita ao pequeno-almoço, refeição imprescindível e reguladora do apetite ao longo do dia e a principal “fonte de combustível” para o cérebro ser capaz de aprender deve ser “(...) tomado em casa, composto pelo menos de um produto lácteo e de um alimento rico em amido (pão, cereais, biscoitos) (...)” (Fricker, Dartois, Fraysseix, 2001, p. 417).

Os lanches, a meio da manhã e da tarde, devem ser ingeridos pelos alunos e são de extrema importância no sentido de regular o apetite para as refeições principais. Conforme elucida Rego e Peças (2007, p. 105), os “intervalos curtos entre refeições permitem que estas tenham menor volume, controlam mais facilmente a fome voraz e são mais saudáveis em termos metabólicos; ao inverso, jejuns longos, para além de comprometerem o trabalho cerebral e, conseqüentemente, o rendimento

escolar (criando fadiga, desatenção, perda de capacidade de raciocínio, agitação e irritabilidade), têm repercussões nefastas no controlo do apetite e no aproveitamento energético ao longo do resto do dia”.

Ao almoço e ao jantar, é necessário variar a alimentação das crianças a fim de criar bons hábitos alimentares. Desta forma, segundo Sousa (2010) deve-se incluir: proteínas (leite, ovos, carne e peixe); alimentos de origem vegetal (hortaliças, cereais e frutas); carboidratos – é importante também que a maior parte de carboidratos (açúcar, farinha) seja fornecida sob a forma de cereais integrais, vegetais e frutas. Os doces podem ser oferecidos somente como sobremesa, devendo eliminar os refrigerantes e sumos artificiais, substituindo-os por sumos de frutas naturais.

Em suma, de forma a proporcionar às crianças os bons hábitos alimentares e com isso conseguir melhores desempenhos escolares que irão decerto refletir-se por toda a vida, os pais e as escolas devem estar sensibilizados para a importância que uma alimentação adequada nos anos escolares tem na construção de um futuro saudável, evitando o uso de grandes quantidades de alimentos gordurosos, salgados e açúcar, produtos alimentícios contendo aditivos químicos e, por fim, aconselhar a prática desportiva.

3. Metodologia

“Na fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação... O investigador define a população e escolhe os instrumentos mais apropriados para efetuar a colheita dos dados. Assegura-se também de que os instrumentos são fiéis e válidos.”

(Fortin, 1996)

Após uma breve definição da problemática e posterior aprofundamento teórico dos temas das questões de investigação, é fundamental analisar e escolher as opções metodológicas mais adequadas para tentar compreender de que forma a qualidade e quantidade de géneros alimentícios ingeridos pelos alunos tem impacto na sua saúde e no seu bem-estar.

Para tal, utilizarei um estudo de caso de método qualitativo, pelo facto de se pretender estudar os géneros alimentícios ingeridos pelos alunos durante um período de tempo, pois como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...)”, ou seja, todo o processo é importante e deve ser valorizado, pois é através deste que será possível compreender os resultados. Os mesmos autores acrescentam que, “a preocupação central não é a de saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (Bogdan e Biklen, 1994 *cit in* Carmo e Ferreira, 2008, p.199).

A investigação qualitativa “focaliza-se em amostras relativamente pequenas, ou mesmo em casos únicos, selecionados intencionalmente” (Carlos e Ferreira, 2008, p.209). Assim, o meu estudo desenvolveu-se numa escola do 1.º CEB do agrupamento de escola Dr.ª Maria Alice

Gouveia, mais concretamente com os 17 alunos que compõem a minha turma de estágio, frequentando o 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

Na realização deste estudo, utilizei diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: a observação, o questionário e a entrevista. Afinal, “uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo de caso qualitativo o investigador deverá proceder à análise dos dados à medida que procede à sua recolha. O produto final é uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objeto de estudo.” (*idem/ibidem*, p. 236).

Deste modo, observei e registei durante três dias (7 a 9 de janeiro de 2013) os comportamentos alimentares dos alunos pelas tabelas de registo de alimentação (vide apêndice 7). Através de questionários realizados aos alunos (vide apêndice 8) e encarregados de educação (vide apêndice 9), analisei os comportamentos, as preferências e opiniões alimentares. Assim, retive “o conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores ou as suas opiniões.” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 94).

Por último, achei pertinente realizar uma entrevista à Professora Cooperante e outra a uma Nutricionista visto que “ (...) os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (...) estes processos permitem ao investigador retirar (...) informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” (*idem/ibidem*, p. 95).

Tratando-se de um estudo qualitativo que visa compreender a importância das preferências e dos hábitos alimentares das crianças e, tendo esta investigação surgido no decorrer da prática pedagógica e do interesse em aprofundar uma determinada situação problemática, estão apresentados, no quadro 3 (anexo 3), algumas características da amostra.

Em relação aos encarregados de educação, considereei que só um dos elementos parentais (pai ou mãe) responderiam ao inquérito, pois aplicando os instrumentos de recolha de dados a ambos os progenitores, poderiam ter tendência para expor uma opinião semelhante, conversando e influenciando-se mutuamente nas respostas às diferentes questões e, assim, dificultar a validade desta investigação.

4. Apresentação e análise de resultados

“O investigador analisa o conjunto dos resultados e interpreta-os segundo o tipo de estudo e quadro de referência utilizados, tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais.”

(Fortin, 1999, p. 331 *cit in* Pires, 2012, p. 28)

O propósito da análise de dados, consiste em “(...) organizar e tratar a informação para que se possa descrever, analisar e interpretar (...)” (Arnal *et al.*, 1994 *cit in* Santos, 2005, p.47); concretizando o seu objetivo, irei apresentar, de seguida, os dados da minha pesquisa, analisando-os e interpretando-os.

▪ Refeições realizadas pelos alunos

De acordo com Sousa (2009, p. 4), “as crianças (...) deverão efetuar todas as refeições (pequeno-almoço, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar) de forma variada, equilibrada e completa.”. Como sabemos, é através de uma alimentação saudável e ponderada que adquirimos determinados ganhos em saúde que se irão refletir pelo decurso da nossa vida. Assim, “a alimentação constitui fator importante de grande repercussão na saúde individual e coletiva; é mesmo o mais

importante e modela poderosamente a qualidade e duração de vida.” (Peres, 1980, p. 10).

De facto, em resposta à primeira pergunta do questionário - “Quais as refeições que fazes no teu dia-a-dia?”, todos os alunos afirmaram realizar as refeições principais, ou seja, o pequeno-almoço, o almoço, o lanche da tarde e o jantar. Apenas dois deles não comem lanche da manhã e, seis realizam a ceia, como podemos verificar no gráfico 1 (apêndice 10). A mesma questão foi colocada aos pais (“Quais as refeições que o seu educando realiza no dia-a-dia?”), obtendo as respostas presentes no gráfico 2 (apêndice 10). Constato que as respostas dos dois agentes educativos são idênticas.

▪ **O pequeno-almoço dos alunos**

Inicialmente, era colocada uma questão aos alunos de forma a identificar a frequência da toma do pequeno-almoço. Depois de selecionarem a opção, 16 alunos afirmaram que tomam todos os dias e, apenas um aluno diz tomar só às vezes, por falta de tempo. Todos os 17 alunos acharam importante fazer esta primeira refeição do dia e todos afirmaram que ao tomar o pequeno-almoço se sentiam com energia para ir para a escola. Quanto à pergunta “Onde tomas o pequeno-almoço?”, das opções dadas, 13 afirmaram tomá-lo em casa e as restantes quatro, no carro.

Para identificar as preferências e os hábitos dos géneros alimentícios constituintes do pequeno-almoço dos alunos, coloquei a questão “O que costumava comer ao pequeno-almoço?”, obtendo os resultados apresentados no gráfico 3 (vide apêndice 10).

O pequeno-almoço é uma refeição muito importante, pois é através dele que “carregamos as baterias” para o começo de um novo dia,

fornecendo ao corpo as energias que necessita, devendo ser completo, equilibrado e variado. Através dos resultados obtidos acima mencionados, comprovei que os meus alunos têm essa consciência e têm por bom hábito tomar o pequeno-almoço. Segundo Zenhas (2012), “dizem os entendidos que o pequeno-almoço é uma refeição muito importante, defendendo que até se trata da mais importante ao longo do dia. De facto, o organismo esteve sem receber alimentos durante um elevado número de horas. Se a esse número se adicionar ainda a quantidade de horas de aulas a que um estudante vai estar submetido ao longo da manhã, talvez se comece a compreender porque é que várias crianças têm dificuldades em estar atentas durante essas aulas (...)”.

Um pequeno-almoço nutritivo e completo para um bom funcionamento do organismo durante o dia deve incluir na ementa três alimentos fundamentais: cereais, leite e fruta. Como verificamos no gráfico 3 (apêndice 10), os alunos optam por comer cereais (59%) e leite (59%), logo de seguida, o pão (41%) e as bolachas (41%). Como seria de esperar, os alimentos menos consumidos são: batatas fritas, sumo e chocolates. Há um aluno que refere que também bebe água ao pequeno-almoço (6%).

Foi colocada ainda, dentro desta questão, um último tópico, de forma a saber qual o agente educativo que escolhe o que o aluno consome ao pequeno-almoço, com o intuito de saber se os encarregados de educação condicionam os hábitos e preferências alimentares dos seus educandos. Assim, conforme o gráfico 4 apresentados no apêndice 10, concluo que metade dos alunos escolhe o que ingere (50%), porém, os restantes são condicionados pelas opções dos pais (primeiramente a mãe – 36% e, por último, o pai – 14%).

Questionaram-se os encarregados de educação relativamente à frequência do seu educando tomar o pequeno-almoço, onde todos afirmaram que o seu filho o fazia todos os dias, assemelhando-se às respostas dos alunos. De seguida, questionei sobre a importância do mesmo, constatando igualmente, e à semelhança dos seus filhos, que todos consideram importante realizar esta grande e importante primeira refeição do dia. Contudo, quando questionados se acham que os seus educandos se sentem com mais energia para ir para a escola quando tomam o pequeno-almoço 16 afirmam achar que sim, porém dois encarregados de educação confirmam que não.

▪ **Hábito do lanche no intervalo da manhã e de tarde**

Através da análise dos inquéritos elaborados, na pergunta “Costumas trazer lanche para comeres no intervalo da manhã?”, conclui-se, segundo os resultados dos dados apresentados no gráfico 5 , no apêndice 10, que dois alunos afirmam que não levam lanche da manhã para a escola (um pela razão de não ter fome e outro porque só bebe o leite fornecido pela escola não tendo necessidade de levar mais nada para comer).

O aluno que só leva “às vezes” lanche para o intervalo da manhã, refere também como motivo o facto de não ter fome. Menciona ainda que é a mãe que escolhe o que ele come no lanche e, os alimentos constituintes costumam ser: cereais, leite, bolachas, pão, iogurte, sumo e bolos.

Catorze alunos, pelo contrário, dizem que levam todos os dias lanche para o intervalo da manhã. Sendo que os principais alimentos que o constituem, são os que apresento no gráfico 6 (vide apêndice 10). Analisando os dados, verifiquei que o pão (30%) é o alimento que as crianças trazem com mais frequência para o seu lanche da manhã;

averiguei também que há a existência de chocolates e bolos (4% e 5%, respetivamente), ainda que, numa percentagem reduzida.

No que diz respeito à pergunta “quem escolhe o que comes no lanche da manhã?”, apurei através do gráfico 7 (apêndice 10) que a maioria dos lanches é escolhida pelos pais, principalmente pelas mães (58%) dos alunos. De notar que, apenas 26% dos alunos que levam lanche todos os dias, escolhem os géneros alimentícios e, o pai (16%) é o agente que, na opinião dos alunos, não escolhe com tanta frequência o lanche dos seus filhos.

Contrariamente às respostas dadas pelos alunos, quando confrontados os pais com a questão “Quem escolhe, normalmente, o(s) lanches(s) do seu educando”, concluiu-se através do gráfico 8 (apêndice 10) que os pais referem ter um papel ativo nas escolhas alimentares dos seus filhos, primeiramente a mãe (65%), depois o pai (23%) e, só depois o aluno (12%).

Na pergunta relativa aos lanches da tarde, elaborada quer para os encarregados de educação quer para os alunos, posso concluir que existe alguma concordância entre as respostas dadas pelos pais com as respostas dadas pelos alunos; no entanto, um aluno afirmou que não costumava levar lanche para a tarde, contrariamente à opinião dos encarregados de educação.

Através das tabelas de registo da alimentação dos alunos (apêndice 7) realizadas ao mesmo tempo da implementação dos questionários, durante os dias 7 a 9 de janeiro de 2013, retive informações que complementam os questionários, onde posso ter uma visão de alguns dos hábitos e preferências alimentares dos meus alunos exercidos em contexto educativo.

Nesses três dias, todos os alunos tomaram o pequeno-almoço. Destes, apenas dois alunos não comeram lanche no intervalo da manhã, o lanche da manhã dos restantes foi constituído maioritariamente por pão, fruta e bolachas. Nestes dias, os lanches foram escolhidos em média pelas mães (61%), seguidamente pelo aluno (32%) e, por último pelo pai (7%) (vide gráfico 9, apêndice 10). De referenciar que, todos os alunos trouxeram, durante estes três dias, lanche para o intervalo da tarde.

Em suma, as refeições intercalares (lanches da manhã e da tarde) devem ser tão pensadas quanto as “ditas” principais – almoço e jantar (Veloso, 2012). Só assim se poderá garantir que os alunos ingiram de forma correta todos os nutrientes necessários ao seu saudável crescimento e desenvolvimento. Aos pais cabe a responsabilidade de certificar-se que “o *snack* que enviam (...) a meio da manhã e da tarde é saudável, equilibrado e variado (...)” (Rego & Peças, 2007, p. 104). Os mesmos autores alertam os pais para não mandar de lanche para os seus filhos “(...) uma bomba calórica sem qualquer interesse nutricional nem (...) guloseimas, pois o exemplo parte de si! (...) Escolha a variedade (...) de forma a garantir que não se verifique a saturação e um determinado paladar e que seja garantida a ingestão dos nutrientes necessários” (*idem/ibidem*, p. 104).

▪ **Consumo do leite escolar**

O desenvolvimento físico e intelectual das crianças depende muito da implementação de uma alimentação saudável desde a infância, estando também dependente deste tipo de alimentação o rendimento escolar, como já anteriormente foi referido. Um bom pequeno-almoço é essencial para as crianças que frequentam a escola, para que possam estar atentas e concentradas na aprendizagem de novos conceitos nas salas de aula. Por

essa razão, é considerada a principal refeição do dia onde deve estar presente o alimento mais completo, para as crianças, o leite.

Para que os alunos não sejam prejudicados pela possível ausência de um pequeno-almoço enriquecido em laticínios, atualmente os estabelecimentos públicos do 1.º CEB devem garantir a distribuição diária e gratuita do leite aos seus alunos.

Propus-me também verificar esta questão no meu contexto escolar. Contudo, é visível a falta de adesão de muitos alunos ao leite escolar, pois na minha turma de estágio, a maioria (12 alunos em 17) não bebe o leite fornecido pela escola. De realçar que apenas três alunos bebem o leite, quer de manhã quer de tarde, como podemos verificar nos dados dos questionários elaborados (gráfico 10, apêndice 10), e no registo da alimentação (apêndice 7).

Questionaram-se os encarregados de educação se têm conhecimento se o seu educando bebe o leite fornecido pela escola e, através do gráfico 11 (apêndice 10), constato que a maioria deles (9) afirmou que os seus filhos não bebem o leite escolar; dois encarregados de educação não responderam à pergunta, e dois afirmaram que o seu filho bebe o leite escolar de manhã e de tarde, indo ao encontro dos resultados obtidos pelos questionários dos alunos.

▪ **Hábitos e Preferências dos alunos**

Como mencionado no enquadramento da presente investigação, os hábitos alimentares aprendidos na infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta. Geralmente, estas rotinas traduzem-se nos comportamentos e atitudes parentais/familiares, condicionados ou não, por fatores económicos, sociais e culturais. Deste modo, propus-me analisar as preferências alimentares dos alunos e

constatei, como se pode verificar no gráfico 12, presente no apêndice 10, que os alunos preferem comer carne (14 alunos) a peixe (3 alunos). Relativamente aos hábitos alimentares, na pergunta “comes legumes cozido e/ou saladas a acompanhar as refeições?”, dois alunos afirmam nunca comer, a maioria dos alunos (10) afirma comer “às vezes”, e, apenas cinco alunos responderam que comem todos os dias (vide apêndice 10, gráfico 13).

No que se refere à pergunta “o que costumam beber à refeição?”, verifiquei que os alunos bebem mais vezes água (70%) do que sumo (30%), como podemos comprovar, recorrendo ao gráfico 14 no apêndice 10. Os alunos, à sobremesa, costumam comer maioritariamente fruta (68%), mas 32% deles afirmaram comer doces. Já na pergunta posterior, “comes bolos, chocolates, rebuçados, gomas”, todos (17 alunos) responderam comer “às vezes”, conforme podemos visualizar no gráfico 16, no apêndice 10.

▪ **Local onde os alunos almoçam**

Reconhecendo a importância do fornecimento de refeições equilibradas e racionais para todas as crianças e, pretendendo analisar se o refeitório escolar, onde os alunos almoçam, é um espaço privilegiado para a educação alimentar e para a promoção da saúde através da alimentação, questionei-os através de perguntas direcionadas nesse sentido. Deste modo, inicialmente coloquei a pergunta: “Nos dias que tens aulas, almoças onde?”. Dois alunos responderam “em casa”, tendo por hábito comer sopa, o prato principal e a sobremesa e a acompanhar a refeição com água. Quando questionados se gostam de almoçar em casa, ambos responderam que sim.

Os restantes alunos (15) almoçam na escola. Todos bebem água à refeição, comem sopa, prato principal e sobremesa. Treze deles afirmam gostar de almoçar na escola principalmente pela razão de estar com os amigos (ver gráfico 17, apêndice 10). Os restantes dois alunos, não gostam de almoçar na escola porque: um afirma que a comida não é saborosa, outro porque não gosta de almoçar com os amigos.

Em relação ao questionário aplicado aos pais, na pergunta “Nos dias de aulas, onde é que o seu educando almoça?”, dois afirmaram que o seu educando almoça em casa e, os restantes 15 na escola. Quando colocada a questão aos pais para saber se o seu educando gosta de comer na escola, 12 afirmam que sim, visto que pensam que o seu educando “gosta de almoçar com os amigos”. Dois confirmaram que não, dando o motivo seguinte: “não gosta particularmente, mas também não se queixa” e o outro declarou que o seu educando “não gosta da comida”. De notar que um encarregado de educação riscou a resposta, não sendo possível validá-la.

Por último, quando interrogados os pais dos alunos que almoçam na escola sobre o conhecimento da ementa das refeições semanais do seu educando, oito dizem verificar a ementa fixada no refeitório semanalmente (ver a ementa dos dias 7 a 9 de janeiro em anexo 4) e, os restantes quatro afirmaram não ter conhecimento. Para Baptista (2006, p. 28), os pais/encarregados de educação “(...) podem ter uma atitude pró-ativa junto da escola, exigindo que esta forneça alimentos e refeições saudáveis em detrimento de opções alimentares menos corretas e supervisionando as refeições dos seus filhos. (...)”.

▪ **Prática desportiva e alimentação saudável**

Como sabemos, as crianças deverão ter uma alimentação equilibrada e saudável, mas a esta também se deve associar a prática regular de exercício físico quer na escola, quer nos tempos livres.

Para além dos cuidados a ter na alimentação, compete ainda aos pais incentivar os filhos a serem fisicamente ativos, porque, segundo Rego & Peças (2007, p. 64), é importante “(...) a prática regular de exercício físico como promotor de um crescimento equilibrado em todas as vertentes: física, psico-afetiva e social. (...)”. Além de ter vantagens físicas para as crianças, reduz o risco de certas doenças, aumenta a autoestima e a socialização e há uma melhor aptidão académica através de uma maior capacidade de concentração. Deste modo, na amostra da minha investigação, apenas um aluno não pratica desporto, tendo os restantes dezasseis uma ou várias atividades físicas, como podemos verificar no gráfico 18, apêndice 10.

De forma a concluir o meu questionário, achei pertinente colocar a questão final - “achas que tens uma alimentação saudável?”, em que todos os meus alunos afirmaram que “sim”. Conforme defende Mata (2012), “uma boa alimentação é fundamental no desenvolvimento escolar de uma criança (...) é necessário ter uma alimentação equilibrada que ofereça os diversos componentes fundamentais que preparem uma base sólida para o crescimento e desenvolvimento satisfatório da criança.”.

▪ **Opinião dos encarregados de educação em relação à alimentação dos seus educandos**

Questionaram-se os pais em três principais afirmações com o intuito de tentar perceber as opiniões em relação à alimentação dos seus educandos (ver gráficos 19, 20 e 21, apêndice 10).

Segundo Mata (2012), “estudos realizados (...) revelaram que crianças que se alimentam de forma insuficiente e inadequada sofrem com dificuldades de concentração, problemas com a coordenação motora e comprometimento na aquisição/formulação do conhecimento”. Desta forma, na primeira afirmação – “A alimentação praticada pelo meu educando reflete-se no seu rendimento escolar.”, sete pais concordam totalmente com a afirmação, dez “concordam” e nenhum discorda. Na segunda afirmação – “O meu educando tem uma alimentação saudável”, seis pais concordaram totalmente, sendo que os restantes afirmaram simplesmente concordar com a afirmação. Os pais são, à partida, os principais responsáveis pela alimentação dos filhos, encontrando-se numa posição privilegiada para lhes proporcionar bons hábitos e práticas alimentares.

Por último, na terceira e última afirmação – “O comportamento alimentar do meu educando é influenciado pelas minhas preferências alimentares.”, houve resultados antagónicos, já que dois dos pais discordam, dez concordam com a afirmação e, os restantes cinco concordam totalmente. Na minha opinião, os pais têm um papel fundamental na educação alimentar dos seus filhos. Como afirmam Rego & Peças (2007, p. 99), as opções e as preferências das crianças “são muito ditadas pela experiência e atitudes anteriores que ela vivenciou (...) o filho é antes de mais a imagem dos pais ao espelho”. É importante que os pais façam uma autoanálise e identifiquem hábitos alimentares positivos e negativos que praticam, e esta consciencialização vai permitir realizar ou não pequenas modificações nos estilos de vida da sua família e, conseqüentemente, no seu educando.

5. Conclusão

Como conclusão desta minha investigação, posso incontestavelmente afirmar que a alimentação é essencial em todas as fases da nossa vida e as escolhas nutricionais que realizamos decerto se irão refletir durante o percurso de desenvolvimento humano. Comprovando esta afirmação, Peres (1980, p. 10) afirma que, “a alimentação constitui fator ambiente de grande repercussão na saúde individual e coletiva; é mesmo o mais importante e modela poderosamente a qualidade e duração de vida”, ou seja, como afirma a nutricionista Ana Faria (vide entrevista apêndice 11) “(...) é sobejamente reconhecida a expressão “somos o que comemos” por essa mesma razão.

Através dos dados relativos aos questionários realizados, quer aos alunos, quer aos encarregados de educação e da entrevista à Professora Cooperante (vide entrevista apêndice 12) concluo que o público-alvo da minha investigação aparenta ter comportamentos alimentares razoavelmente corretos.

A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança contata com diferentes contextos que lhes possibilita a aquisição quer de novas competências, quer hábitos, quer aprendizagens alimentares. Assim, segundo a Nutricionista Ana Faria “a escola e a família devem funcionar em sintonia, tentando, também no que respeita à instituição de hábitos alimentares saudáveis, contribuir para o crescimento da criança. É na escola que podem ser transmitidos os principais conceitos de alimentação saudável mas estes devem ser reforçados e encorajados no meio familiar”.

Os pais têm também um papel fundamental na educação alimentar dos seus filhos/educandos. Já a escola exerce também uma extrema importância na formação dos hábitos alimentares dos alunos, visto que

muitos deles passam grande parte do tempo do seu dia-a-dia na instituição, acabando por fazer a maioria das refeições aí (lanche da manhã, almoço e lanche da tarde). Constatou, uma vez mais, através da Professora Cooperante (vide apêndice 12), que “(...) a família é o pilar central da educação do aluno, a escola é o apoio fundamental para que essa educação continue.”.

O refeitório, por sua vez, é um sítio de grande importância visto que, além de fornecer alimentações saudáveis e completas a nível nutricional aos vários alunos, também lhe está inerente a função de socialização.

Em suma, e com esta investigação concluiu que, uma boa alimentação é fundamental e crucial no desenvolvimento e no rendimento escolar, não só nos meus alunos como verifiquei na entrevista à Professora Cooperante (“Um aluno que não faz uma boa alimentação equilibrada e regrada, apresenta sempre algumas dificuldades de concentração e motivação para trabalhar”), mas em todas as crianças, através do testemunho da nutricionista Ana Faria, quando afirma “Uma criança bem alimentada é, em princípio, uma criança bem nutrida. E um estado nutricional adequado é fundamental para o crescimento e desenvolvimento infantil”. Do testemunho de pais e alunos, pude também concluir que existe, de um modo geral, uma grande consonância nas opiniões relativas aos hábitos alimentares dos últimos. Foi importante a auscultação destes elementos, de forma a permitir compreender se poderiam existir entraves, do ponto de vista da alimentação e nutrição, a uma saudável aprendizagem escolar. Foi positivo e muito enriquecedor verificar que, de facto, os alunos com quem contactei, parecem não apresentar riscos desse ponto de vista, tendo hábitos geralmente saudáveis

Considerações Finais

Com a realização deste relatório final, tive oportunidade de consolidar, de forma consistente, todos os conhecimentos que fui adquirindo ao longo do meu percurso académico. Efetivamente, as experiências e aprendizagens adquiridas, através do contacto com as realidades educativas, permitiram-me crescer pessoalmente e profissionalmente.

Todas as considerações apresentadas neste documento, através da reflexão pessoal e análise cuidada de documentos e bibliografia, foram importantes para aprofundar e consolidar todos os meus conhecimentos, e aprender mais acerca de vários temas, aumentando assim, o meu leque de competências e conhecimentos. No decorrer dos estágios pude aperceber-me, não só das minhas potencialidades, mas também das minhas limitações, ao mesmo tempo que retive informações e exemplos por parte da equipa educativa que pretendo utilizar futuramente como modelo de inspiração para o meu trabalho.

A conclusão deste relatório marca um momento de transição, o término da fase académica, e o começo da fase profissional. De toda a experiência que adquiri com os estágios e com a reflexão que me proporcionaram, fico com a convicção que, apesar de hoje em dia ser uma profissão pouco valorizada do ponto de vista social, o papel do educador e do professor é de extrema importância, pois, ao contactarmos e proporcionarmos experiências enriquecedoras às crianças, temos uma grande responsabilidade na medida em que influenciaremos as suas vidas futuras e os adultos de amanhã. Finalizo, assim, este relatório com uma citação de Susanna Tamaro que, a meu ver, reflete o quão importante é o papel do educador/professor na vida das nossas crianças/alunos:

“ A vida não é feita para construir, mas para semear (...) Na ampla dança de roda, desde o início ao fim, passa-se e espalha-se a semente.

Talvez nunca a vejamos nascer porque, quando despontar, já não existiremos. Não tem qualquer importância. O que importa é deixarmos atrás de nós qualquer coisa capaz de germinar e de crescer.”

(Susanna Tamaro, *A Alma do Mundo*, Editorial Presença, 1998, p. 196)

Bibliografia

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (2006). *Cooperação Família-Escola: Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa.

Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Amadora: PrimeBooks.

Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar*. Lisboa: Editora Esfera dos Livros.

Baptista, M. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar – Referencial para uma oferta alimentar saudável*. Ministério da Educação. 1.ª edição.

Barbosa, M. e Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed Editora. São Paulo.

Bassan, V. (1978). *Como interessar a criança na escola*. Coimbra: Edições Almedina.

Benson, J. (2000). *Caraterísticas das escolas eficazes*. Acedido em 10 de março de 2013, no Web site: <http://observatorio.por.ulusiada.pt/files/escolaseficazes.pdf>.

Birch, L., Savage, J., Ventura, A. (2007). Influences on the Development of Children's Eating Behaviours: From Infancy to Adolescence. *Canadian Journal of Dietetic Practice and research*, v. 68 (1).

Campos, A. (2012). *1.º ano: uma nova etapa!* Acedido em 30 de janeiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=C30C4034D355C7CDE0400A0AB80001B8&opsel=2&channelid=0>.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. 2.^a edição.

Condessa, I. (2009). *(Re)Aprender a brincar – da especificidade à diversidade*. Universidade dos Açores. Ponta Delgada.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*. **2 (XXII)**: pp. 369-376.

Costa, J. (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Porto: Texto Editora.

Delgado-Martins, E. (2008). *Um programa de Educação Parental*. – Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada na Especialidade de Psicologia Educacional. Instituto Superior de psicologia Aplicada – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 473p.

DeVries, R. e Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Artmed: Porto Alegre.

Ferreira, D. (2010, Agosto). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância*, Volume 90: p. 12-13.

Ferreira, S., & Triches, M. (2009). O Envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ*, **22**: 40-55.

Formosinho, J. (1989a). A Direção das Escolas Portuguesas – da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada. Comunicação ao congresso «A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa», organizado pelo Departamento de Educação e Formação do Partido Socialista, Lisboa, 5 a 7 de Maio de 1989.

Formosinho, J. (1994). *Pareceres e recomendações 1994. I Volume A educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: C.N.E..

Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação – da concepção à realização*. Lusociência.

Fricker, J., Dartois, AM., Fraysseix, M. (2001). *Guia da alimentação da criança da concepção à adolescência*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gaspar, M. (2004). Educação parental e educação pré-escolar: Uma parceria a construir, um projeto sócio-educativo a investir. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, **38**: 255-268.

Gaspar, M. (2010). Brincar e criar Zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de educação de Infância*, **90**: 8-10.

Gomes, B. (2010). A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de educação de Infância*, **90**: 45-46.

Gonçalves, C. (1998). Educação Familiar e Parental. *Descobrir*, **6**: 4-5.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Fundação. Calouste. Gulbenhian. Lisboa.

Holt, J. (2001). *Como aprendem as crianças*. Lisboa: Editorial Presença.

Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família – As fronteiras da cooperação*. 1.ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lallemmand, O. (2011). *Mamã Maravilha*. Lisboa: Editorial Presença.

Marcano, B. (2000). *Talleres integrales en educación infantil*. 1.ª Edição. Ediciones de la Torre. Madrid.

Martins, M. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas Centradas na Leitura e Práticas Eficazes de intervenção*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga. 155p.

Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In. H. Marchabd., & H. R. pinto (Eds), *Família: contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (p. 129-141). Lisboa: Educa.

Mata, H. (2010). *A alimentação inadequada pode influenciar no desempenho escolar*. Acedido em 1 de janeiro de 2013, em: <http://www.camacarinoticias.com.br/leitura.php?id=97012> .

Meirieu, Ph. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3ª Edição. ME. Lisboa.

Ministério da Saúde (2005). Direção-Geral de saúde. *Princípios para uma alimentação saudável*. Lisboa: DGS.

Montadon, C., Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível?*. Oeiras: Celta Editora.

Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Artmed Editora.

Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed Editora. Porto Alegre.

Musitu, G. (2003). *A bidirecionalidade das relações família/escola*. Pais e Escola parceria para o sucesso. Porto.

Oliveira, S. (2010). *O refeitório escolar tem uma importância fundamental*. Acedido em 16 de março de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=7803CEACA10A3686E0400A0AB8002553&channelid=7803CEACA10A3686E0400A0AB8002553&schemaid=&opsel=2>.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M e Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância, dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed: São Paulo.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 3.^a Edição. Porto Editora: Porto.

Pereira, M. (2009). *A participação parental no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Departamento de Ciências da Educação e do Património – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. 127p.

Pereira, M. (2013). *O aluno com Dislexia – um sofrimento muitas vezes solitário e silencioso*. Acedido em 31 de janeiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=CC5DF95AACF02167E0400A0AB8005707&opsel=2&channelid=0>.

Peres, E. (1980). *Alimentação e saúde*. Biblioteca da Saúde. Lisboa: Caminho. 6.^a edição atualizada.

Perrenout, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Pinheiro, S. (2009). *Dificuldades específicas de aprendizagens: a dislexia*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Departamento de Ciências da Educação e do Património – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto. 129p.

Pires, S. (2012). *Os trabalhos de casa*. – Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Castelo Branco – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. 128p.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. 4.ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.

Projeto Curricular de Grupo. 2011. Coimbra (documento policopiado).

Projeto Curricular da Instituição. 2011. Coimbra (documento policopiado).

Projeto Curricular do Agrupamento. 2011/2012. Coimbra (documento policopiado).

Projeto Curricular de Turma. 2012. Coimbra (documento policopiado).

Projeto Educativo do Agrupamento. 2010/2013. Coimbra (documento policopiado).

Projeto Educativo da Instituição. 2010. Coimbra (documento policopiado).

Quivy, R., Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal numa coorte de alunos. *Interações*. 1: pp. 7-24.

Rego, C., & Peças, M. (2007). *Crescer para cima – como prevenir ou tratar a obsessão da criança e do adolescente*. 101 Noites – Criação de Produtos Culturais.

Regulamento Interno. 2010/2013. Coimbra (documento policopiado).

Santana-Maia, L. (2008). *Liberdade sem medo*. Acedido em 18 de janeiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=4B7885E1FA9C42F1E04400144F16FAAE&channelid=8A4D0E7C9C13D646AD251EDC9DBAA203&schemaid&opsel=2>.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão – Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo de ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. (2011). *O vídeo como recurso didático no ensino da matemática*. – Dissertação de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Goiás. 198p.

Silva, G. (2010). *Rendimento escolar e a boa alimentação*. Acedido em 10 de março de 2013, em: <http://www.escolasaps.org.br/portal/?tipo=print&id=810&class=5>.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. 1.ª Edição. Lisboa: Texto Editores.

Sousa, M. (2009). *Promoção da alimentação saudável em crianças em idade escolar: estudo de uma intervenção*. – Dissertação de Mestrado Integrado em

Psicologia Clínica e Saúde. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa. 304p.

Sousa, D. (2010). *Rendimento escolar e a boa alimentação: como atingir o equilíbrio*. Acedido em 1 de janeiro de 2013, em: http://educacaoadventistariosul.com.br/cacg/noticia.php?cod_noticia=30 .

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação. Calouste. Gulbenhian. Lisboa.

Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Fundação. Calouste. Gulbenhian. Lisboa.

Stang, J. (2006). Improving the Eating patterns of Infants and Toddlers. *Supplement to the Journal of the Dietetic Association*, v. **106** (1).

Tamaro, S. (1998). *A alma do mundo*. Lisboa: Editorial Presença.

Trüninger, M., Teixeira, J., Horta, A., Alexandre, S., Silva, V. (2012). *A evolução do sistema de refeições escolares em Portugal (1933-2012): 1ª Relatório de pesquisa*. Acedido em 27 de dezembro de 2012, em: http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2012/er2012_4.pdf .

Vale, V. (2012). *Tecer para não ter de remendar: o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. - Tese doutoramento, Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. 311p.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *A educação de infância no cruzamento de fronteiras*. 1.^a Edição. Texto Editores. Lisboa.

Veloso, P. (2012). *Saúde dentro da lancheira*. Acedido em 10 de janeiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=C30C0A8CA6E00E77E0400A0AB80001BA&opsel=2&channelid=0>.

Webster-Stratton, C. (2010). *Os anos incríveis – guia de resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilibrios Edições. Braga.

Zabalza, M. (1998) *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zenhas, A. (2011). *TPC? Sim, mas com conta, peso e medida*. Acedido em 18 de janeiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B443A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0&schemaid=&opsel=2>.

Zenhas, A. (2012). *Pequeno-almoço? Sim, obrigado!*. Acedido em 3 de fevereiro de 2013, no Web site do Portal da Educação: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=AFE1FF4B79F14B2EE0400A0AB8003C4A&opsel=2&channelid=0>.

Legislação

Declaração dos Direitos das Crianças. Assembleia das Nações Unidas, 20 de novembro de 1959.

Referências Eletrónicas

<http://www.fbb.pt/index.php/educacao/casas-da-crianca/casas-da-crianca>.

Acedido em: 24 setembro de 2012.

<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=brincar>. Acedido em: 24

setembro de 2012.

<http://www.tvi.iol.pt/videos/13774821>. Acedido em: 18 janeiro de 2013.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Paralisia_cerebral. Acedido em: 30 janeiro de 2013.

http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/ap_orais/CARMO_Crianc_aPC_COR.pdf. Acedido em: 30 janeiro de 2013.

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>. Acedido em: 6 janeiro de 2013.

Anexos

Anexo 1

Quadro 1 - Organização das atividades letivas

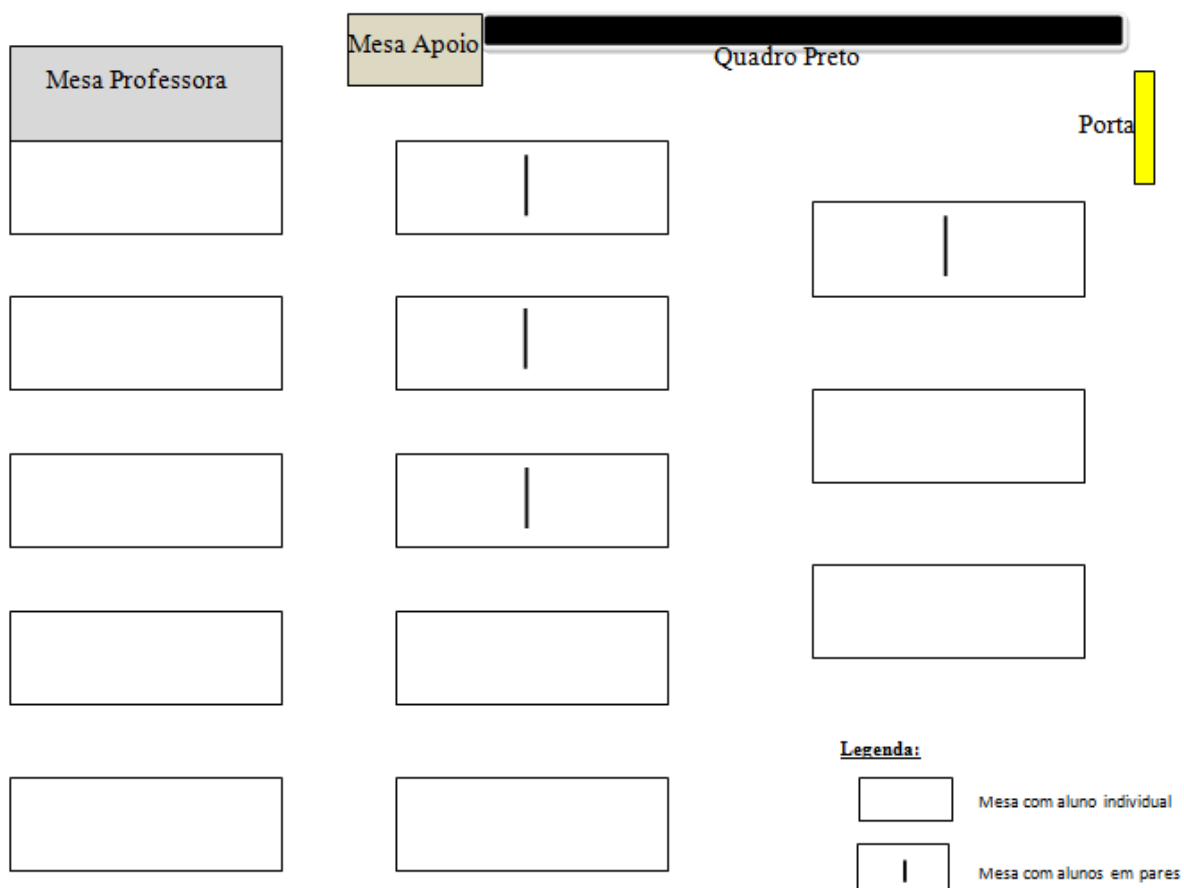
Horário	Atividade
9h30m – 10h30m	Aulas
10h30m – 11h00m	Intervalo da manhã
11h00m – 12h00m	Aulas
12h00m – 13h30m	Almoço
13h30m – 15h30m	Aulas
15h30m – 16h00 m	Intervalo da tarde/ Fim das aulas ⁴¹
16h00m – 17h30m	AEC's ⁴²

⁴¹ Caso os alunos tenham AEC's ou não.

⁴² Estas atividades estão estipuladas e distribuídas nos horários consoante o ano de escolaridade.

Anexo 2

Organização do espaço psicopedagógico – disposição das mesas da sala do 3.º A



Anexo 3

Quadro 3 - Caraterização da amostra a população da investigação

Caraterização da amostra da população da investigação		
Intervenientes	Total	
Alunos	17	
	Masculino	Feminino
	9	8
Encarregados de Educação	17	

Anexo 4

Ementa da escola (afixada na porta da cantina) nos dias 7 a 9 de janeiro



gertaleduca
alimentação inteligente

MUNICIPIO DE COIMBRA
- Ementa -

Semana de 07-01-2013 a 11-01-2013

ALMOÇO

Dia	Menu	Data
Segunda	SOPIA PRATO SOBREMESA	07-01-2013
Terça	SOPIA PRATO SOBREMESA	08-01-2013
Quarta	SOPIA PRATO SOBREMESA	09-01-2013
Quinta	SOPIA PRATO SOBREMESA	10-01-2013
Sexta	SOPIA PRATO SOBREMESA	11-01-2013

FRUTA DA SEMANA: Maçã Golden, Clementina, Pera, Gelatina e Maçã Starking

Logos: Essência 13000, Cofre, and various certification logos (APCER, Net, APCER, Net).

Apêndices

Apêndice 1 – Atividade da leitura da história “Mamã maravilha”

PLANIFICAÇÃO						
Grupo: 3 anos Data: Sexta-feira, 4/5/2012						
Horas	Sala	Recursos Materiais	Atividade	Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição
9.30	Sala	Livro “Mamã maravilha”, projetor, computador, power point, música “Mozart para bebés”, boneca “Miquelina”	Leitura da história “Mamã Maravilha” de Orianne Lallemand.	Linguagem Oral	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de escuta. - A criança descrever os principais acontecimentos da história. 	Apresentação da nova mascote da sala, a “Miquelina” para captar a atenção das crianças. Com auxílio do power point, onde constam as imagens do livro e uma música de fundo com o objetivo de acalmar as crianças, a estagiária conta a história da “Mamã Maravilha”. Conversa em grupo dos acontecimentos da história.
11.30	Atividades de rotina diárias: momentos de higiene, almoço, sono, lanche.					
15.00	Atividades dinamizadas pela Educadora.					

Fotos da atividade da leitura da história “Mamã maravilha”:



Figura 1 – Projeção da história “Mamã maravilha”



Figura 2 – Mascote boneca Miquelina

Apêndice 2 – Atividade “A caixa mágica dos instrumentos musicais”

PLANIFICAÇÃO						
Grupo: 3 anos		Data: Sexta-feira, 31/5/2012				
Horas	S a l a	Recursos Materiais	Atividade	Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição
10.30	C i ê n c i a s	-Caixa -Instrumentos musicais: flauta, reco-reco, xilofone, castanholas, pandeireta, triângulo. -Imagens em cartolina com os instrumentos selecionados para a atividade	- “A caixa mágica dos instrumentos musicais”	- Expressão musical - Linguagem oral - Matemática	- Reprodução de diferentes sons musicais. - Reconhecer e identificar os diferentes instrumentos musicais. - Contagem das imagens dos instrumentos musicais.	A atividade tem início com a apresentação da caixa mágica. Ao abanar a caixa, perguntamos às crianças o que estão a ouvir, bem como o que poderá estar dentro da caixa. A estagiária tira um dos instrumentos da caixa, e pergunta às crianças de que instrumento se trata. Se sabem como se toca, pedindo que uma das crianças exemplifique como aquele instrumento deve ser tocado. E assim sucessivamente até mostrar todos os instrumentos pertencentes à caixa mágica. Como as crianças já conhecem todos os instrumentos, pedimos a um elemento do grupo para se deslocar para junto da caixa. Quando todas as restantes crianças tiverem de olhos fechados, ela toca o instrumento que escolheu sem as outras crianças saberem de qual se trata, tendo estas de adivinhar pelo som, qual o instrumento escolhido pelo seu colega. Assim sucessivamente, até que todas as crianças tenham experienciado tocar num dos instrumentos.
11.30	Atividades de rotina diárias: momentos de higiene, almoço, sono, lanche.					
15.30	Atividades dinamizadas pela Educadora.					

Apêndice 3 – Atividade “Chupa-chupas coloridos”

PLANIFICAÇÃO						
Grupo: 3 anos		Data: Quinta-feira, 28 / 6 / 2012				
Horas	Sala	Recursos Materiais	Atividade	Áreas de conteúdo	Objetivos	Descrição
9.30	Refeitório	- Rebuçados triturados de diversos sabores; - Pauzinhos de espetada	“Chupa-chupas coloridos”	Conhecimento do mundo	- Apelar à criatividade e à imaginação; - Desenvolver a motricidade fina.	O grupo dirige-se para o refeitório. De seguida, é-lhes explicado como vão realizar os chupa-chupas para entregar aos seus amigos. Cada criança tem à sua disposição 5 taças com diferentes rebuçados triturados de diferentes sabores e cores (branco, amarelo, azul, vermelho, verde). Vão realizar o desenho pretendido, de seguida, colocam o pauzinho de espetada, para poder fixar ao rebuçado, quando este for ao forno. Depois de todas as crianças realizarem os chupa-chupas, os tabuleiros vão ao forno. As crianças entregam os chupa-chupas coloridos aos seus amigos, dando-lhes um forte abraço, dizendo “obrigada”.
12.00	Atividades de rotina diárias: momentos de higiene, almoço, sono, lanche.					
16.00	Exterior	Brincadeira livre no espaço exterior (recreio), devido a reunião das estagiárias com a orientadora e educadora cooperante.				

Fotos da atividade “Chupa-chupas coloridos”:



Figura 3 – Confeção dos “chupa-chupas” pelas crianças



Figura 4 – “Chupa-chupas coloridos” no forno



Figura 5 – “Chupa-chupas coloridos”



Figura 6 – “Chupa-chupas coloridos” – resultado final

Apêndice 4 – Planificação aula do sistema excretor

Planificação diária

segunda - feira, 5 de novembro de 2012

Horário	Área curricular	Estagiária
9.00 – 10.30	Matemática	Alejandra
11.00 – 12.00	Estudo do Meio	Patrícia
12.00 – 13.30	Almoço	
13.30 – 14.30	Expressão Musical	
14.30 – 15.30	Estudo do Meio	Patrícia

Área curricular	Objetivos	Recursos	Estratégias metodológicas
Matemática	-Compreender, construir e memorizar a tabuada do 8;	- Imagem: cartucho com 8 castanhas; - Puzzle da tabuada do 8;	- A aula tem início com a abertura do dia no quadro e respetivamente no caderno pelos alunos; - Introdução ao conteúdo programático (tabuada do 8) com o exemplo do cartucho com 8 castanhas. - Registo para o caderno diário do exemplo dado pela estagiária; - Em grande grupo no quadro preto a estagiária

			pergunta: 8x1, 8x2, 8x3 e assim sucessivamente. A cada resposta está associada parte de uma imagem que no fim dará uma imagem completa que será o resultado da tabuada do 8.
Aula cedida a Expressão Musical – Coadjuvação Professor			
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> -Descrever as funções vitais (excretora); -Observar e comentar a imagem representativa do sistema excretor (sistema urinário); -Observar o elemento constituinte do aparelho excretor (pele) ao microscópio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poster Alfa com explicação do sistema urinário; - Filtro de café, areia, borras de café, farinha; - Rim de porco; - Luvas; - Microscópio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciação da aula com a pergunta aos alunos: “Como eliminamos do nosso corpo as substâncias desnecessárias?”. - Conversa sobre o vídeo que visualizaram na última aula sobre o sistema urinário de forma a iniciar o conteúdo programático. - Definição do termo excreção. - Com recurso ao poster, explicação aos alunos como é constituído o sistema urinário. - Experiência com o filtro do café para demonstrar a semelhança da função do rim. Fazer passar cada um dos produtos (café, farinha, borras de café) pelo filtro e retirar conclusões.

			<ul style="list-style-type: none">- Demonstração aos alunos de um rim de porco visto se assemelhar ao dos humanos.- Explicação aos alunos sobre a função da pele, alertando os cuidados a ter. Concluída esta tarefa, cada aluno dirige-se à secretária para poder verificar no microscópio a sua pele e os pelos.
--	--	--	---

Fotos da aula do sistema excretor:



Figura 7 – Esquema no quadro do processo do sistema excretor



Figura 8 – Experiência rim de porco (alunos)



Figura 9 – Visualização dos rins de porco



Figura 10 – Alunos verificam o tecido de pele no microscópio

Apêndice 5 – Planificação aula da Lenda de S. Martinho

Planificação diária

quarta- feira, 7 de novembro de 2012

Horário	Área curricular	Estagiária
9.00 – 10.30	Língua Portuguesa	Alejandra e Patrícia
11.00 – 12.00		
12.00 – 13.30	Almoço	
13.30 – 14.30	Matemática	Patrícia
14.30 – 15.30		

Área curricular	Objetivos	Recursos	Estratégias metodológicas
	-Ordenar sequencialmente as ações de uma banda desenhada; -Elaborar por escrito e de forma autónoma	- Cartolina; - Cola; - Imagens da banda desenhada;	- As estagiárias começam por fazer uma breve dramatização sobre a lenda de São Martinho; - A turma é dividida em 6 grupos, sendo que cinco são de 3 elementos e um de 2; - É dado a cada grupo

<p>Língua Portuguesa</p>	<p>diálogos entre personagens de uma banda desenhada;</p> <p>- Promover a troca de conhecimentos entre os membros constituintes do grupo;</p> <p>- Dialogar com os colegas e professoras sobre o trabalho realizado.</p>	<p>- Marcadores;</p> <p>- Lápis.</p>	<p>uma cartolina e as imagens desorganizadas e sem texto que constituem a banda desenhada da lenda de São Martinho;</p> <p>- Com o material disponibilizado os grupos terão de organizar as imagens com sequencialidade e preencher os balões de fala vazios que se encontram na banda desenhada;</p> <p>- Quando o trabalho estiver concluído cada grupo terá de apresentar o trabalho realizado aos restantes grupos.</p>
--------------------------	--	--------------------------------------	---

<p>Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, construir e memorizar a tabuada do 9; - Explorar regularidades em tabelas numéricas e em particular relativamente aos múltiplos do 9; - Recorrer à propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de cachos de uva; - Cartolina com cacho de uva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação do conteúdo programático – tabuada do 9, recorrendo a exemplos ilustrativos (uvas) no quadro preto; - Registo para o caderno diário do exemplo dado pela estagiária; - De forma a consolidar a matéria, os alunos realizam uma atividade no quadro, preenchendo os bagos da uva apresentada, com a tabuada do 9.
-------------------	--	--	---

Fotos aula da Lenda de S. Martinho:



Figura 11 – Dramatização da lenda de S. Martinho pelas estagiárias



Figura 12 – Trabalho em grupo na construção da lenda



Figura 13 – Alunos na construção da lenda de S. Martinho

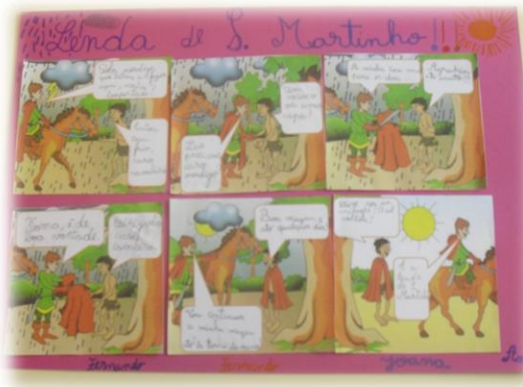


Figura 14 – Trabalho realizado em aula



Figura 15 – Apresentação dos trabalhos

Apêndice 6

Evolução do sistema de refeições em Portugal

Até 1936, a gestão da alimentação disponibilizada nas escolas estava a cargo das associações escolares que disponibilizavam refeições gratuitas aos alunos mais carenciados. A partir desse ano, a alimentação ficou a cargo de uma organização criada pelo Estado Novo – a Mocidade Portuguesa – que tinham por objetivo ajudar as famílias disponibilizando alimentos e roupas. A dimensão da rede de cantinas permaneceu bastante reduzida e, em 1971, criou-se o Instituto de Ação Social Escolar (IASE). A alimentação escolar, ainda que inacessível à maioria das crianças, era feita a partir de ementas produzidas pelos médicos escolares e tinha o objetivo de assegurar pelo menos uma refeição “completa” por dia.

A partir de 1971, houve a extinção da Mocidade Portuguesa e a alimentação escolar ficou sob alçada do IASE, as refeições escolares sofreram um conjunto de transformações. Houve a necessidade de generalizar, racionalizar e normalizar a oferta alimentar de acordo com os princípios de uma alimentação equilibrada para responder às necessidades de carência nutricional da população escolar. Assim, em 1975, foi introduzido o Programa de Alimentação Racional que incluía a distribuição do suplemento alimentar. Mais tarde (1977), este suplemento alimentar deu lugar ao Programa do Leite Escolar, que consistia na distribuição diária de leite nas escolas. A alimentação passou a cumprir um papel central na promoção do bem-estar físico e do desenvolvimento intelectual das crianças.

Em 1984, o Estado português decretou a transferência de competências em matéria de ação social escolar, onde foram publicadas

as novas Normas Gerais de Alimentação, com o objetivo de regular o funcionamento e fornecimento da alimentação nas escolas. Contudo, a composição das ementas não foi alterada e apenas se reforçaram as orientações prévias sobre a importância de uma alimentação equilibrada. Durante a década de 80, foi determinante a massificação do acesso às respetivas refeições através da acentuação da tendência de crescimento do número de cantinas.

Em 1993, o IASE foi extinto e as competências de ação social escolar ficaram a cargo dos municípios e das Direções Regionais de Educação. A rede de cantinas escolares abarcava 83% da população escolar e permanecia integrada numa dinâmica de crescimento.

Em 2006, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular produziu novas recomendações sobre a alimentação nas escolas que passaram fundamentalmente por um controlo mais apertado do tipo de produtos disponibilizados, da higiene e da segurança alimentares, bem como pela definição da escola com um espaço promotor de estilos de vida saudáveis.

Todas estas restrições tinham como objetivo o combate dos efeitos negativos para a saúde (p.ex.: diabetes e excesso de peso) decorrentes dos hábitos alimentares das crianças. Além de todas estas mudanças, foi implementado em 2009, o Regime da Fruta Escolar que consiste na distribuição gratuita de fruta a todas as crianças do 1.º CEB, contribuindo assim para a educação alimentar no espaço escolar. Conforme cita Oliveira (2010), “o regime de fruta escolar (...) visa a promoção de hábitos alimentares mais saudáveis através da distribuição gratuita de uma peça de fruta, pelo menos duas vezes por semana (...) assim, pretende-se capacitar as crianças e famílias para a adoção de

competências que levem a um consumo de fruta em substituição de alimentos de fraca qualidade.”

Em 2012, o Programa Escolar de Reforço Alimentar que visa o fornecimento do pequeno-almoço na escola aos jovens e crianças referenciados por estarem inseridos em situações de pobreza alimentar (Trüniger et al, 2012).

Apêndice 7

TABELA DE REGISTO DE ALIMENTAÇÃO DOS ALUNOS

DIA 7/JANEIRO/2013

Almoço no refeitório da escola: sopa de abóbora e repolho; esparguete à bolonesa com milho e salada de alface; fruta; água.

Alunos	Tomaste o pequeno-almoço antes de vires para a escola?		Trazes lanche para o intervalo da manhã?		O que é o teu lanche do intervalo da manhã?	Quem escolheu o lanche?	Vais beber o leite escolar?	Trazes lanche para o intervalo da tarde?	
	Sim	Não	Sim	Não				Sim	Não
Aluno 1	X		X		Pão, fruta (maçã) e sumo	Mãe	Não	X	
Aluno 2	X		X		Pão e fruta (laranja)	Mãe	Não	X	
Aluno 3	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 4	X		X		Sumo e fruta (maçã)	Mãe	Não	X	
Aluno 5	X		X		Pão e iogurte	Mãe	Não	X	
Aluno 6	X		X		Pão e fruta (banana)	Aluno	Não	X	
Aluno 7	X		X		Bolachas (água e sal) e fruta (laranja)	Mãe	Sim	X	
Aluno 8	X		X		Iogurte	Aluno	Não	X	
Aluno 9	X		X		Pão e bolo	Aluno	Não	X	
Aluno 10	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 11	X			X	---	---	Sim	X	
Aluno 12	X		X		Chocolate (Kinder délice)	Aluno	Sim	X	
Aluno 13	X		X		Pão e sumo	Mãe	Não	X	
Aluno 14	Não esteve presente neste dia de aulas								
Aluno 15	X			X	---	---	Não	X	
Aluno 16	X		X		Pão, bolachas e iogurte	Aluno	Não	X	
Aluno 17	X		X		Croissant de chocolate e fruta (banana)	Aluno	Não	X	

TABELA DE REGISTO DE ALIMENTAÇÃO DOS ALUNOS**DIA 8/JANEIRO/2013**

Almoço no refeitório da escola: sopa de alho francês, cenoura e couve-flor; lombinhos fogueiro no forno com arroz de cenoura; couve-flor cozida; fruta; água.

Alunos	Tomaste o pequeno-almoço antes de vires para a escola?		Trazes lanche para o intervalo da manhã?		O que é o teu lanche do intervalo da manhã?	Quem escolheu o lanche?	Vais beber o leite escolar?	Trazes lanche para o intervalo da tarde?	
	Sim	Não	Sim	Não				Sim	Não
Aluno 1	X		X		Pão, fruta (tangerina), sumo e bolo	Mãe	Não	X	
Aluno 2	X		X		Pão	Aluno	Não	X	
Aluno 3	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 4	X		X		Sumo e fruta (pêra)	Mãe	Não	X	
Aluno 5	X		X		Pão e leite	Mãe	Não	X	
Aluno 6	X		X		Pão, água e leite	Aluno	Não	X	
Aluno 7	X		X		Bolachas (água e sal), leite e fruta (pêra)	Pai	Sim	X	
Aluno 8	X		X		Iogurte	Pai	Não	X	
Aluno 9	X		X		Pão	Aluno	Não	X	
Aluno 10	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 11	X			X	---	---	Sim	X	
Aluno 12	X		X		Chocolate (Kinder délice)	Aluno	Sim	X	
Aluno 13	X		X		Bolachas (Oreos) e sumo	Mãe	Não	X	
Aluno 14	X		X		Pão e sumo	Aluno	Não	X	
Aluno 15	X			X	---	---	Não	X	
Aluno 16	X		X		Bolachas e leite	Mãe	Não	X	
Aluno 17	X		X		Croissant de chocolate e fruta (maçã)	Mãe	Não	X	

TABELA DE REGISTO DE ALIMENTAÇÃO DOS ALUNOS**DIA 9/JANEIRO/2013**

Almoço no refeitório da escola: sopa de feijão vermelho com couve;
perú estufado com espirais e salada de tomate; fruta; água.

Alunos	Tomaste o pequeno-almoço antes de vires para a escola?		Trazes lanche para o intervalo da manhã?		O que é o teu lanche do intervalo da manhã?	Quem escolheu o lanche?	Vais beber o leite escolar?	Trazes lanche para o intervalo da tarde?	
	Sim	Não	Sim	Não				Sim	Não
Aluno 1	X		X		Bolo e fruta (pêra)	Mãe	Não	X	
Aluno 2	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 3	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 4	X		X		Leite e fruta (tangerina)	Mãe	Não	X	
Aluno 5	X		X		Pão e leite	Mãe	Não	X	
Aluno 6	X		X		Fruta (banana)	Aluno	Não	X	
Aluno 7	X		X		Bolachas (água e sal) e fruta (maçã)	Mãe	Sim	X	
Aluno 8	X		X		Iogurte	Pai	Não	X	
Aluno 9	X		X		Pão	Aluno	Não	X	
Aluno 10	X		X		Pão	Mãe	Não	X	
Aluno 11	X			X	---	---	Sim	X	
Aluno 12	X		X		Chocolate (Kinder délice)	Mãe	Sim	X	
Aluno 13	X		X		Bolachas (Oreos) e sumo	Mãe	Não	X	
Aluno 14	X		X		Croissant de chocolate e leite	Aluno	Não	X	
Aluno 15	X			X	---	---	Não	X	
Aluno 16	X		X		Bolachas e iogurte	Mãe	Não	X	
Aluno 17	X		X		Bolo e leite	Mãe	Não	X	

Apêndice 8 – Questionário realizados aos Alunos

Questionário sobre hábitos alimentares

1. Quais as refeições que fazes no teu dia-a-dia?

Pequeno-almoço_____ Lanche da manhã_____

Almoço_____

Lanche da tarde_____ Jantar_____

Ceia_____

2. Tomas o pequeno-almoço:

Todos os dias_____ (passa para a pergunta 2.1.)

Às vezes_____ (passa para a pergunta 2.2.)

Nunca_____ (passa para a pergunta 2.3.)

2.1. Se escolheste a opção “**Todos os dias**”, responde:

2.1.1. Achas importante tomar o pequeno-almoço?

Sim_____

Não_____

2.1.2. Tomas o pequeno-almoço, sentes-te com energia para vires para a escola?

Sim_____

Não_____

2.1.3. Onde tomas o pequeno-almoço?

Casa_____

Carro_____

Escola_____

Outro_____

2.1.4. O que costumás comer ao pequeno-almoço?

Cereais____ Batatas fritas____ Leite____
Bolachas____
Pão____ Iogurte____ Sumo____
Bolos____
Torradas____ Chocolates____ Fruta____
Outro_____

2.1.5. Quem escolhe o que comes ao pequeno-almoço?

Tu____ Mãe____ Pai____
Outro_____



PASSA PARA A PERGUNTA 3.

2.2. Se escolheste a opção “Às vezes”, responde:

2.2.1. Qual ou quais os motivos porque tomas o pequeno-almoço só às vezes?

Fico mal disposto____ Não é importante comer de
manhã____

Não tenho tempo____ Não tenho comida para comer____

Não tenho fome____ Outro

motivo:_____

2.2.2. Achas importante tomar o pequeno-almoço?

Sim____ Não____

2.2.3. Quando tomas o pequeno-almoço, sentes-te com energia para vires para a escola?

Sim_____

Não_____

2.2.4. O que costumavas comer quando por vezes tomas o pequeno-almoço?

Cereais_____

Batatas fritas_____

Leite_____

Bolachas_____

Pão_____

Iogurte_____

Sumo_____

Bolos_____

Torradas_____

Chocolates_____

Fruta_____

Outro_____

2.2.5. Quando tomas o pequeno-almoço, quem é que escolhe o que comes?

Tu_____

Mãe_____

Pai_____



Outro_____

PASSA PARA A PERGUNTA 3.

2.3. Se escolheste a opção “Nunca”, responde:

2.3.1. Qual ou quais os motivos porque nunca tomas o pequeno-almoço?

Fico mal disposto_____
manhã_____

Não é importante comer de

Não tenho tempo_____

Não tenho comida para comer_____

Não tenho fome____ Outro
motivo:_____

2.3.2. Achas importante tomar o pequeno-almoço?

Sim____ Não____

2.3.3. Apesar de não tomares o pequeno-almoço, sentes-te com energia para vires para a escola?

Sim____ Não____



PASSA PARA A PERGUNTA 3.

3. Costumas trazer lanche para comeres no intervalo da manhã?

Todos os dias____ (passa para a pergunta 3.1.)

Às vezes____ (passa para a pergunta 3.2.)

Nunca____ (passa para a pergunta 3.3.)

3.1. Se escolheste a opção “**Todos os dias**”, responde:

3.1.1. Quais os alimentos do teu lanche da manhã?

Cereais____ Batatas fritas____ Leite____

Bolachas____

Pão____ Iogurte____ Sumo____

Bolos____

Torradas____ Chocolates____ Fruta____

Outro_____

3.1.2. Quem escolhe o que comes no lanche da manhã?



Tu _____ Mãe _____ Pai _____

Outro _____

PASSA PARA A PERGUNTA 4.

3.2. Se escolheste a opção “Às vezes”, responde:

3.2.1. Qual ou quais os motivos porque trazes só às vezes lanche para comeres no intervalo da manhã?

Fico mal disposto _____ Não é importante comer de manhã _____

Não tenho tempo _____ Não tenho comida para comer _____

Não tenho fome _____ Outro

motivo: _____

3.2.2. Quando por vezes trazes o lanche da manhã, quais são os alimentos?

Cereais _____ Batatas fritas _____ Leite _____

Bolachas _____

Pão _____ Iogurte _____ Sumo _____

Bolos _____

Torradas _____ Chocolates _____ Fruta _____

Outro _____

3.2.3. Quem escolhe o que comes no lanche?

Tu _____ Mãe _____ Pai _____



Outro _____

PASSA PARA A PERGUNTA 4.

3.3. Se escolheste a opção “Não”, responde:

3.3.1. Qual ou quais os motivos porque não trazes lanche para comeres no intervalo da manhã?

Fico mal disposto _____ Não é importante comer de manhã _____

Não tenho tempo _____ Não tenho comida para comer _____

Não tenho fome _____ Outro _____



Outro: _____

PASSA PARA A PERGUNTA 4.

4. Bebes o leite dado pela escola?

Sim, bebo só de manhã _____ Sim, bebo só de tarde _____

Sim, bebo de manhã e de tarde _____ Não bebo _____

5. Gostas mais de comer:

Carne _____ Peixe _____

6. Comes legumes cozidos e/ou saladas a acompanhar as refeições?

Todos os dias _____ Às vezes _____

Nunca _____

7. O que costumavas beber à refeição?

Água_____

Sumo_____

Nada_____

8. À sobremesa, costumavas comer:

Fruta_____

Doces_____

Outro_____

9. Comes bolos, chocolates, rebuçados, gomas:

Todos os dias_____

Às vezes_____

Nunca_____

10. Nos dias em que tens aulas, almoças onde?

Em casa_____ (passa para a pergunta 10.1.)

Na escola_____ (passa para a pergunta 10.2.)

Outro_____ (passa para a pergunta 11.)

10.1. Se escolheste a opção “Em casa”, responde:

10.1.1. Ao almoço comes: Sopa_____ Prato Principal_____

Sobremesa_____

10.1.2. Ao almoço bebes: Água_____ Sumo_____

Nada_____

10.1.3. Gostas de comer em casa? Sim_____ Não_____



PASSA PARA A PERGUNTA 11.

10.2. Se escolheste a opção “Na Escola”, responde:

10.2.1. Ao almoço comes: Sopa_____ Prato Principal_____

Sobremesa_____

10.2.2. Ao almoço bebes: Água____ Sumo____
Nada____

10.2.3. Gostas de comer na escola?

Sim____

Não____

Se escolheste a **opção “Sim”**, responde à pergunta: **Porque gostas de comer na escola?**

Porque a comida é saborosa _____

Porque gosto de almoçar com os meus amigos _____

Porque a comida é saudável _____

Outro _____ Qual?

Se escolheste a **opção “Não”**, responde à pergunta: **Porque não gostas de comer na escola?**

Porque a comida não é saborosa _____

Porque não gosto de almoçar com os meus amigos _____

Porque a comida não é saudável _____

Outro _____ Qual?

11. Costumas trazer lanche para comeres no intervalo da tarde?

Sim_____

Às vezes_____

Não_____

12. Praticas algum desporto?

Não_____

Sim_____

Qual?_____

13. Achas que tens uma alimentação saudável?

Sim_____

Não_____

Apêndice 9 – Questionário realizado aos Encarregados de Educação

Questionário sobre hábitos alimentares

Instruções de preenchimento:

As perguntas que vão ser colocadas referem-se à alimentação do seu educando.

Agradeço desde já a sua colaboração.

1. Quais as refeições que o seu educando realiza no dia-a-dia?

Pequeno-almoço____ Lanche da manhã____

Almoço____

Lanche da tarde____ Jantar____

Ceia____

2. O seu educando toma o pequeno-almoço:

Todos os dias____ (passe para a pergunta 2.1.)

Às vezes____ (passe para a pergunta 2.1.)

Nunca____ (passe para a pergunta 2.2.)

2.1. Se selecionou a opção “Todos os dias” ou “Às vezes”, responda:

2.1.1. Acha importante que o seu educando tome o pequeno-almoço?

Sim____

Não____

2.1.2. Acha que o seu educando quando toma o pequeno-almoço, se sente com energia para ir para a escola?

Sim____

Não____

2.1.3. Onde costuma o seu educando tomar o pequeno-almoço?



Casa _____

Carro _____

Escola _____

PASSE PARA A PERGUNTA 3, POR FAVOR.

2.2. Se selecionou a opção “Nunca”, responda:

2.2.1. Qual ou quais os motivos porque o seu educando nunca toma o pequeno-almoço?

Fica mal disposto _____
manhã _____

Não é importante comer de

Não tem tempo _____
comer _____

Não tem comida para

Não tem fome _____
motivo: _____

Outro

2.2.2. Acha importante o seu educando tomar o pequeno-almoço?

Sim _____

Não _____

2.2.3. Apesar do seu educando não tomar o pequeno-almoço, acha que ele se sente com energia para ir para a escola?

Sim _____

Não _____

3. O seu educando costuma levar lanche para a escola?

Sim, só para o intervalo da manhã____ (passe para a pergunta 3.1.)

Sim, só para o intervalo da tarde____ (passe para a pergunta 3.1.)

Sim, para o intervalo da manhã e da tarde____ (passe para a pergunta 3.1.)

Não____ (passe para a pergunta 3.2.)

3.1. Quem escolhe, normalmente, o(s) lanche(s) do seu educando?

Aluno____

Mãe____

Pai____

Outro_____



PASSE PARA A PERGUNTA 4, POR FAVOR.

3.2. Qual ou quais os motivos porque o seu educando não leva lanche para os intervalos?

Fica mal disposto____
manhã____

Não é importante comer de

Não tenho tempo de preparar____
comer____

Não tem comida para

Não tem fome____
motivo:_____

Outro

4. Tem conhecimento se o seu educando bebe o leite fornecido pela escola?

Sim, o meu educando bebe o leite só de manhã _____

Sim, o meu educando bebe o leite só de tarde _____

Sim, o meu educando bebe o leite de manhã e de tarde _____

Não, o meu educando não bebe o leite dado pela escola _____

5. Nos dias de aulas, onde é que o seu educando almoça?

Em casa _____ (passe para a pergunta 6.)

Na escola _____ (passe para a pergunta 5.1.)

Outro _____ (passe para a pergunta 6.)

5.1. Se escolheu a opção “Na Escola”, responda à pergunta:

5.1.1. Acha que o seu educando gosta de comer na escola?

Sim _____

Não _____

Se escolheu a opção “Sim”, responda: **Porquê?**

Porque não estou em casa _____

Porque gosta de almoçar com os meus amigos na escola _____

Porque a comida na escola é saudável _____

Outro _____

Qual?

5.1.2. Tem conhecimento da ementa das refeições semanais do seu educando?

Sim _____

Não _____

6. Seguem-se 3 questões que visam avaliar opiniões dos encarregados de educação em relação à alimentação dos seus educandos. Para cada afirmação deverá escolher a opção que está de acordo.

	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A alimentação praticada pelo meu educando reflete-se no seu rendimento escolar.			
O meu educando tem uma alimentação saudável.			
O comportamento alimentar do meu educando é influenciado pelas minhas preferências alimentares.			

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 10 – Apresentação e análise de resultados da investigação

▪ Refeições realizadas pelos alunos

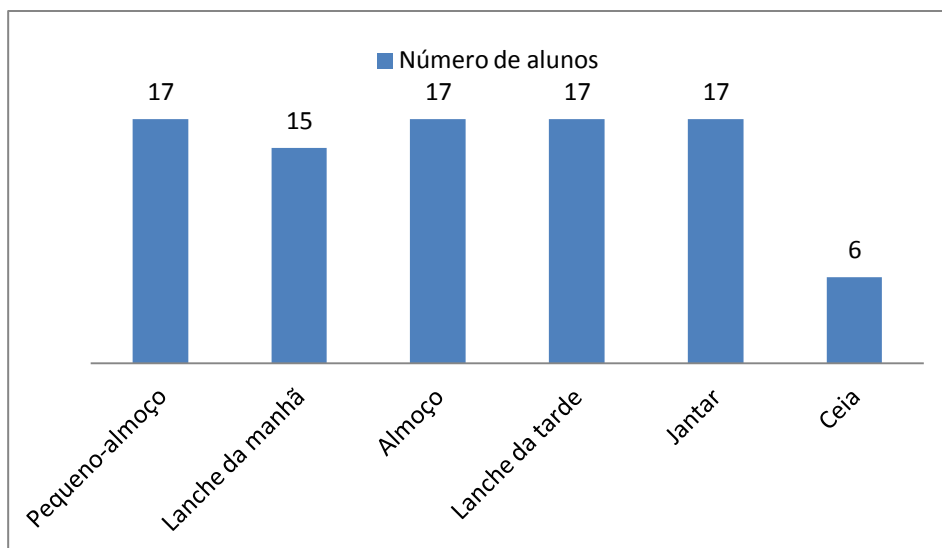


Gráfico 1 – Refeições realizadas no dia-a-dia pelos alunos

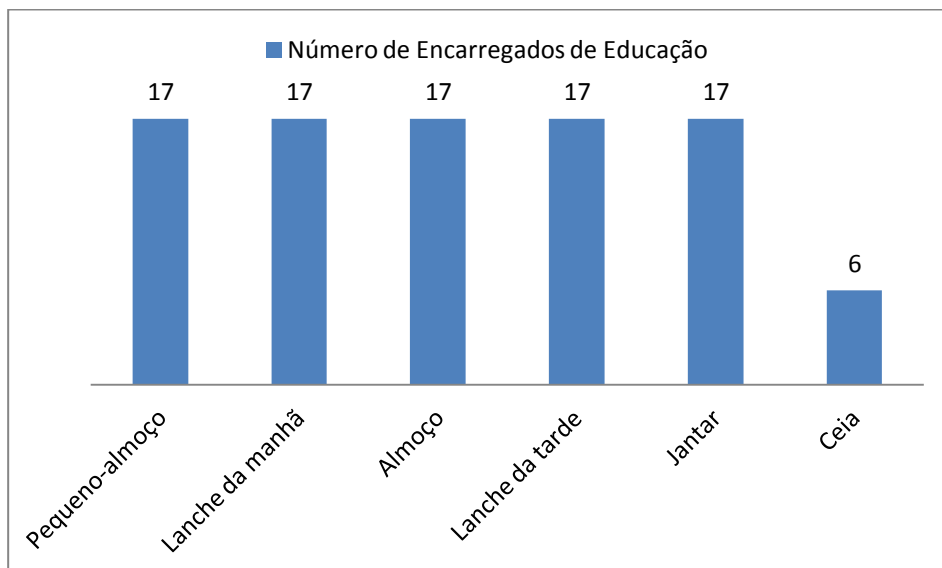


Gráfico 2 – Resposta dos encarregados de educação à pergunta das refeições realizadas no dia-a-dia pelos seus educandos

▪ **O pequeno-almoço dos alunos**

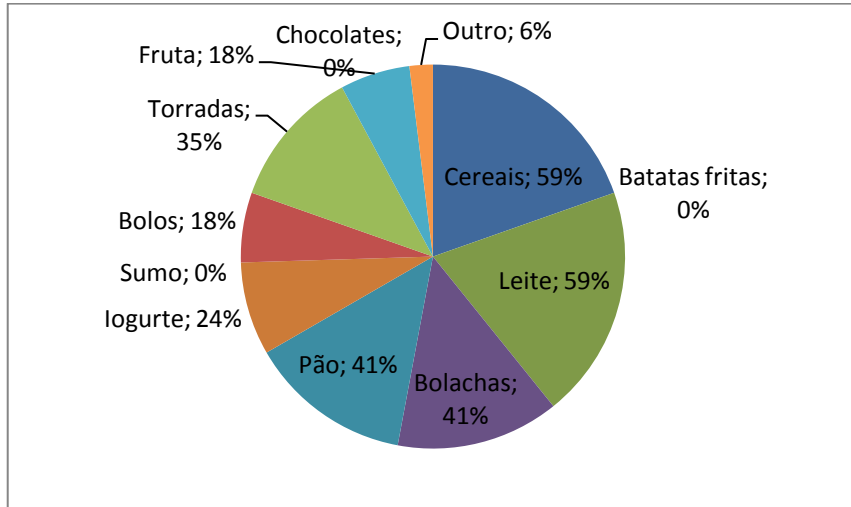


Gráfico 3 – Géneros alimentícios ingeridos pelos alunos ao pequeno-almoço

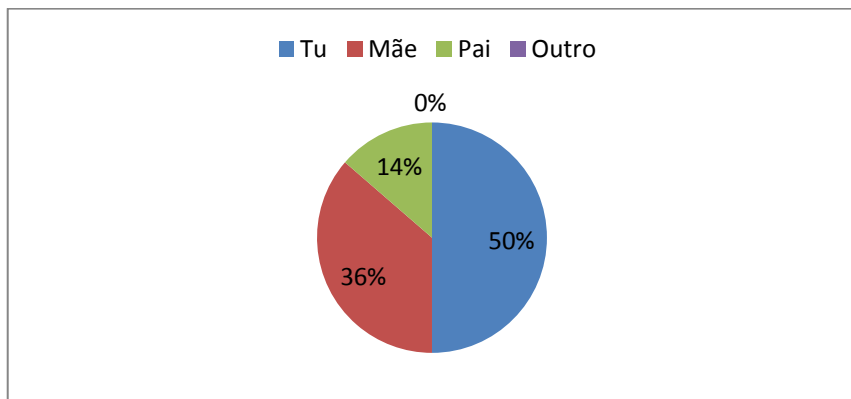


Gráfico 4 – Escolha do pequeno-almoço dos alunos (respostas dadas pelos alunos)

▪ **Hábito do lanche no intervalo da manhã e de tarde**

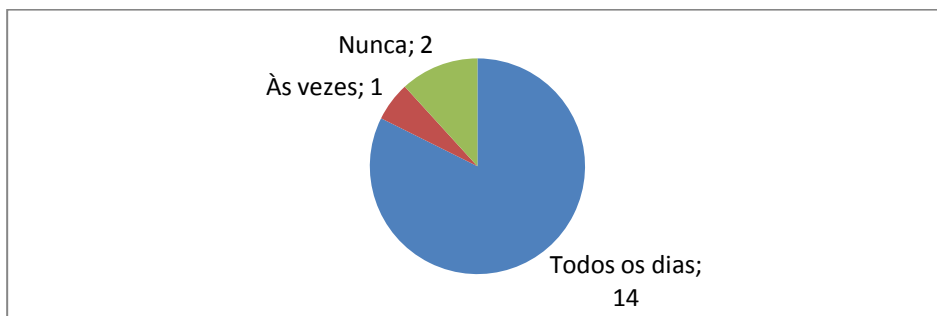


Gráfico 5 – Frequência do lanche da manhã

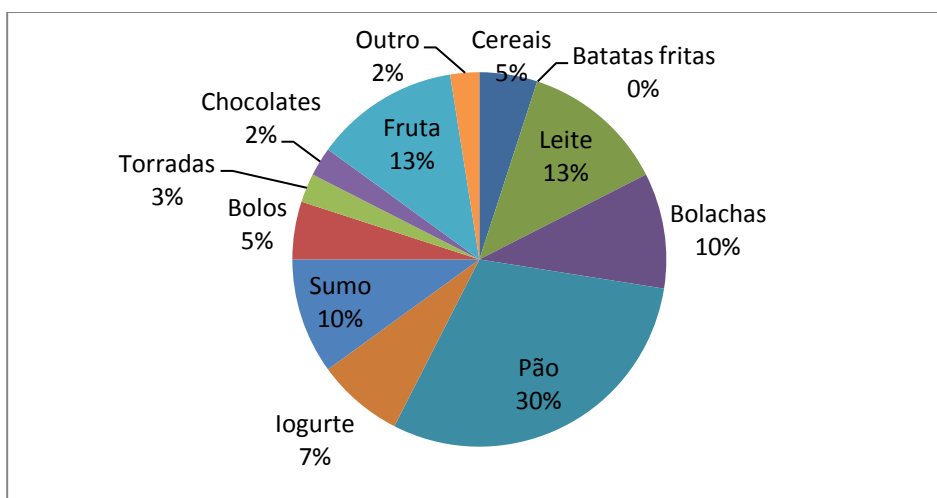


Gráfico 6 – Alimentos constituintes do lanche da manhã dos alunos

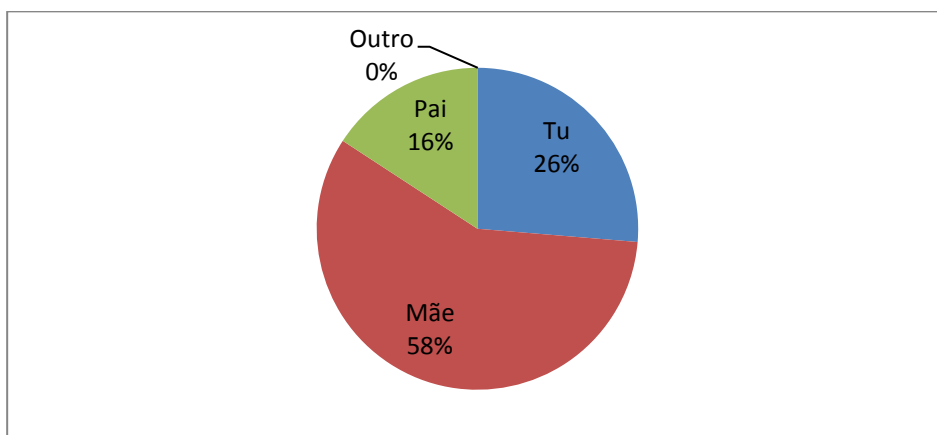


Gráfico 7 – Quem escolhe o que o aluno come no lanche da manhã (resposta dada pelos alunos)

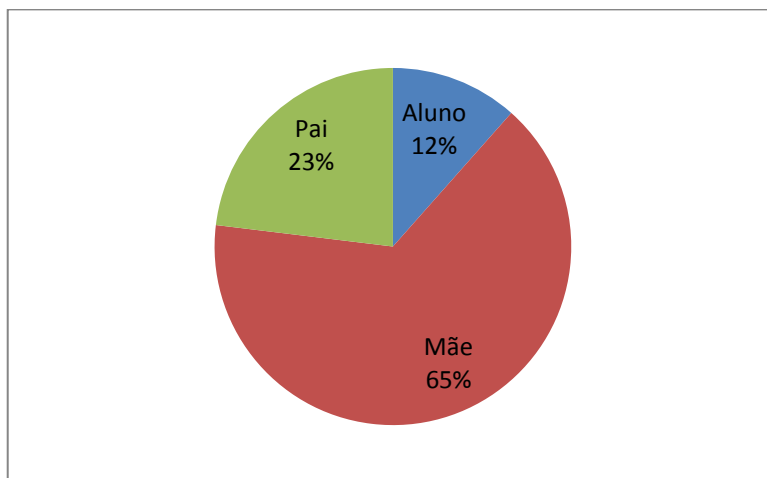


Gráfico 8 – Quem escolhe o que o aluno come no lanche da manhã (resposta dada pelos encarregados de educação)

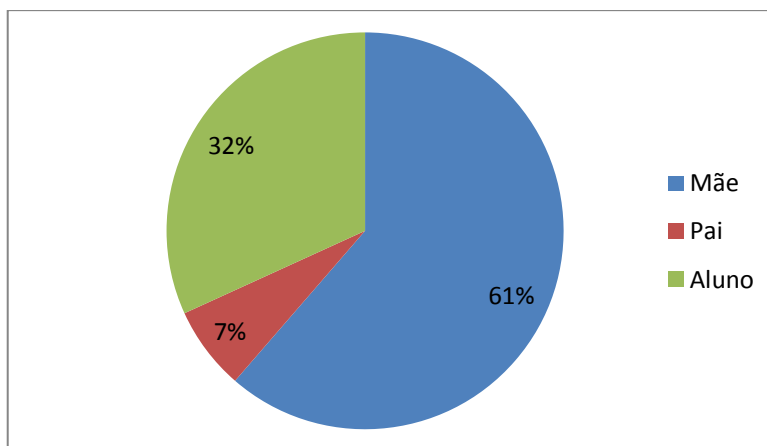


Gráfico 9 – Gráfico do registo da alimentação dos alunos (quem escolheu os lanches durante os 3 dias de observação)

▪ **Consumo do leite escolar**

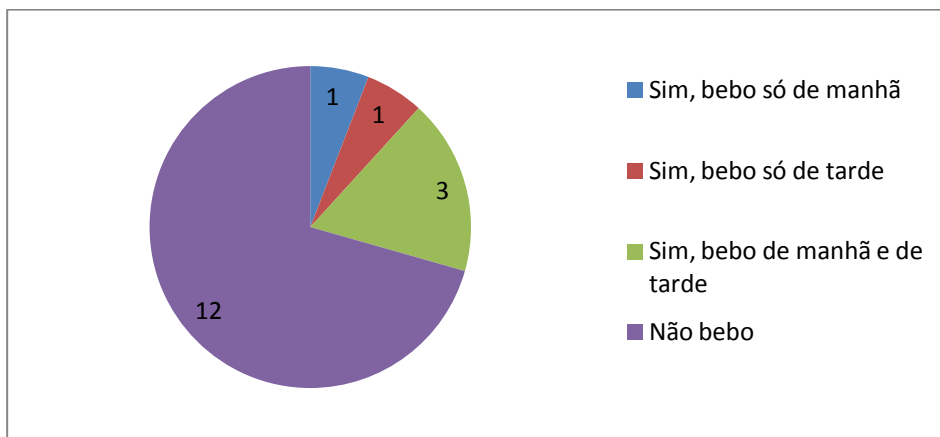


Gráfico 10 – Aderência ao leite escolar (respostas dadas pelos alunos)

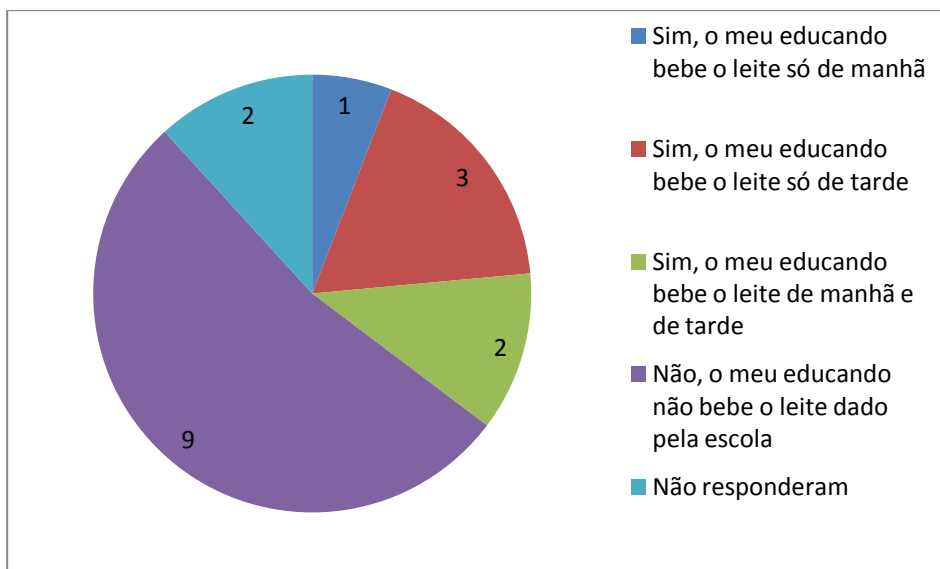


Gráfico 11 – Respostas dos encarregados de educação em relação à aderência ao leite escolar pelo seu educando

▪ **Hábitos e Preferências dos alunos**

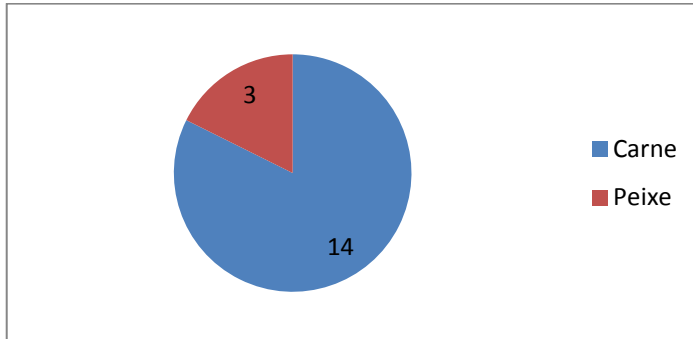


Gráfico 12 – Preferência dos alunos entre carne e peixe

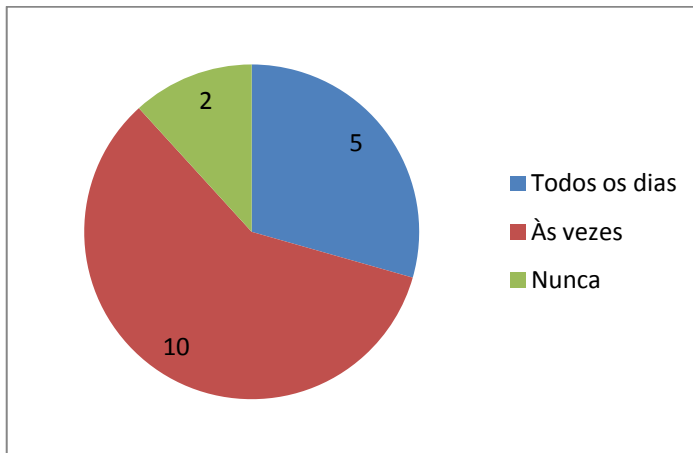


Gráfico 13 – Resposta dos alunos à pergunta - Comes legumes cozidos e/ou saladas a acompanhar as refeições?

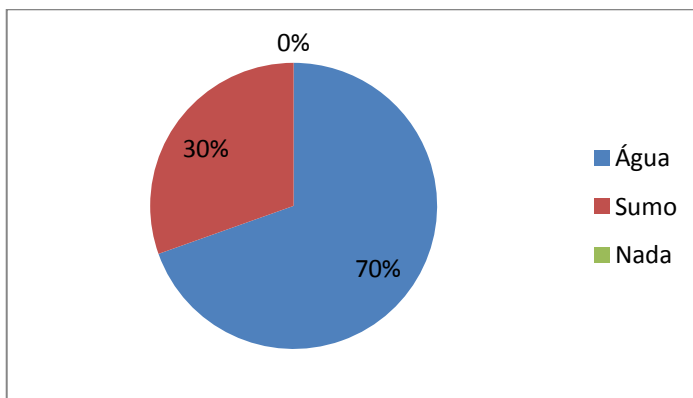


Gráfico 14 – O que os alunos costumam beber à refeição.

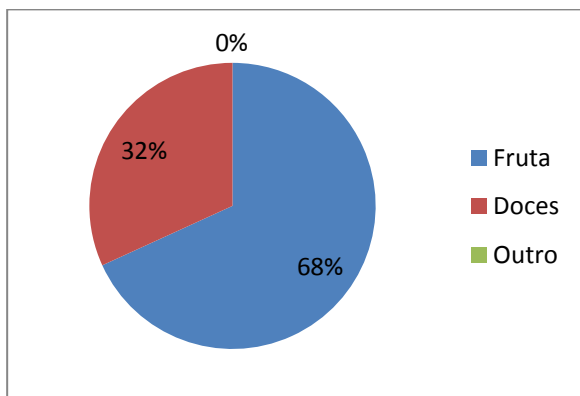


Gráfico 15 – O que os alunos costumam comer à sobremesa.

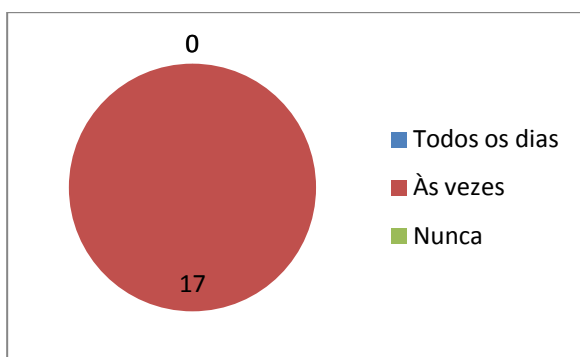


Gráfico 16 – Pergunta: “Comes bolos, chocolates, rebuçados e gomas?”

▪ **Local onde os alunos almoçam**

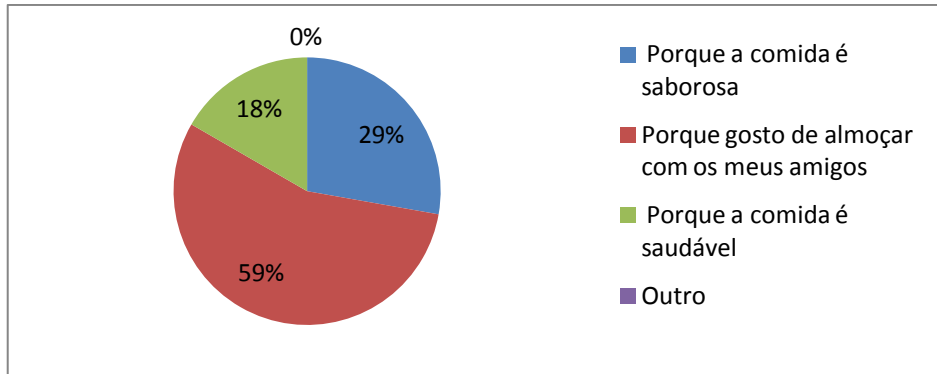


Gráfico 17 – Razões porque os alunos gostam de comer na escola

▪ **Prática desportiva e alimentação saudável**

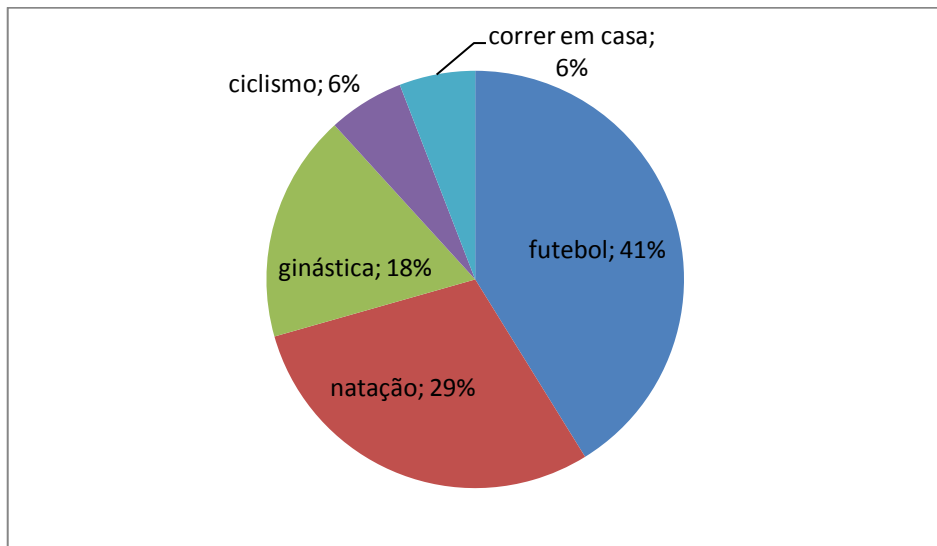


Gráfico 18.1

- **Opinião dos encarregados de educação em relação à alimentação dos seus educandos**

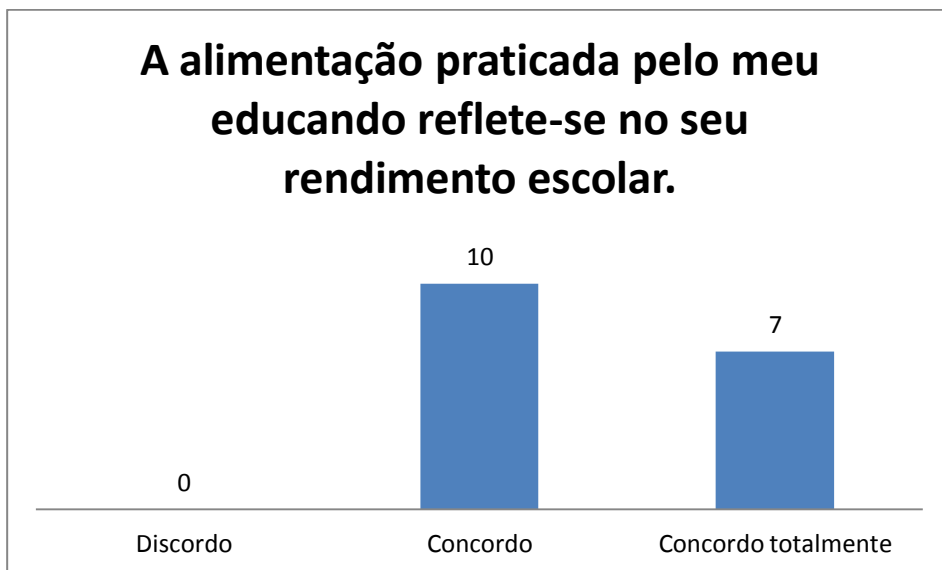


Gráfico 19 2(alimentação reflete-se no rendimento)

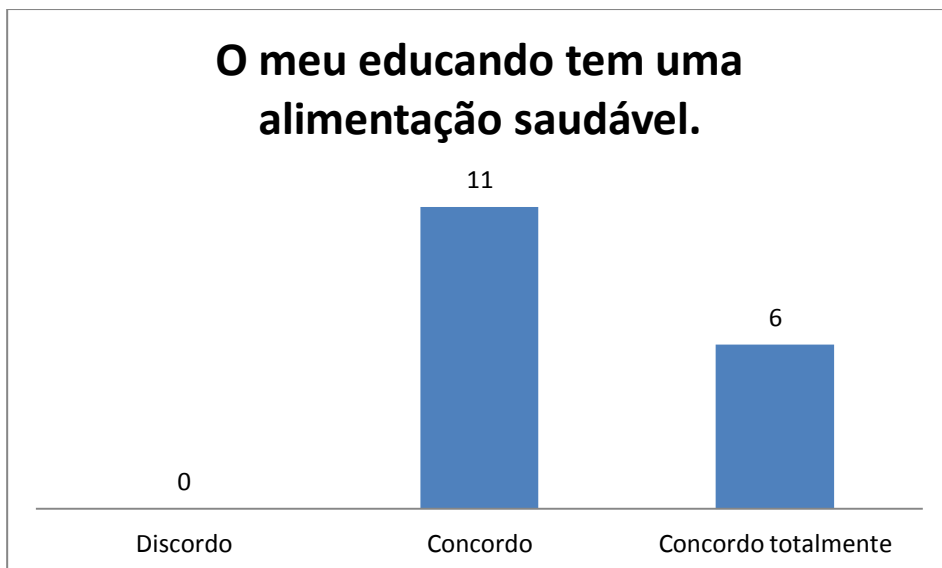


Gráfico 20 3

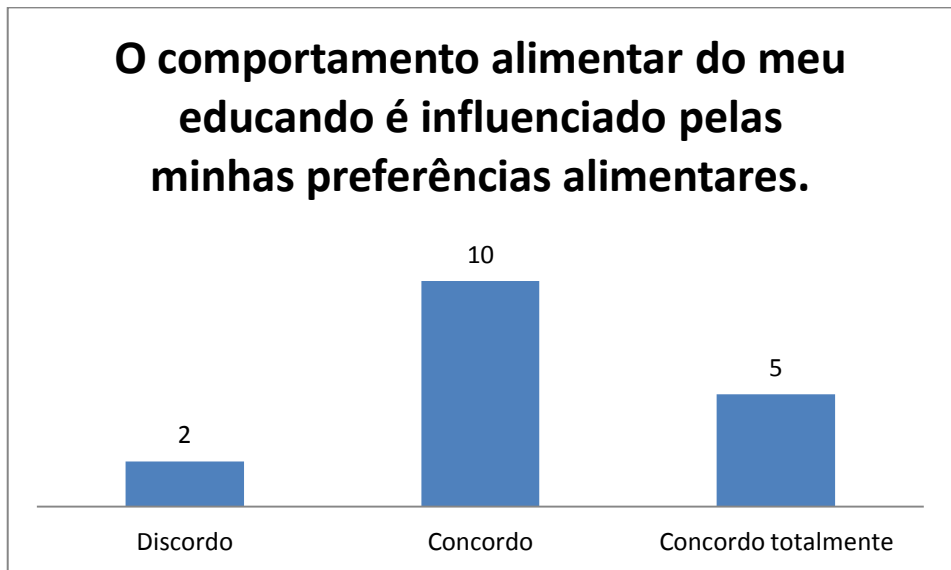


Gráfico 21 4

Apêndice 11 – Entrevista realizada à Nutricionista Ana Faria

Entrevista à Nutricionista (Ana Faria) sobre hábitos alimentares

As perguntas que vão ser colocadas referem-se aos hábitos alimentares das crianças.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Pergunta 1) A alimentação é um dos fatores que mais interfere na qualidade e na duração da vida humana. Concorda? Acha que, atualmente, os alunos demonstram ter qualidade de hábitos alimentares?

Nutricionista: Sem dúvida que a alimentação é um dos fatores que mais contribui na saúde e na doença dos indivíduos. Aliás, é sobejamente reconhecida a expressão “somos o que comemos” por essa mesma razão. Atualmente, há uma crescente preocupação com a alimentação das crianças, no entanto, ainda há um longo percurso pela frente porque apesar da melhor qualidade alimentar que as nossas crianças têm hoje em dia à sua disposição no meio escolar, existem ainda famílias que optam com alguma frequência por refeições mais rápidas e por vezes menos cuidadas e saudáveis para a família.

Pergunta 2) A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhes possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens. Estes

contextos referem-se particularmente à família e à escola. Qual pensa ser o papel de cada uma delas? A escola e famílias devem cooperar no sentido de uma educação para uma alimentação saudável?

Nutricionista: Concordo plenamente. A escola e a família devem funcionar em sintonia, tentando, também no que respeita à instituição de hábitos alimentares saudáveis, contribuir para o crescimento da criança. É na escola que podem ser transmitidos os principais conceitos de alimentação saudável mas estes devem ser reforçados e encorajados no meio familiar.

Pergunta 3) Acha que os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta?

Nutricionista: Sim, sem dúvida. Um estilo de vida saudável se for adquirido desde cedo, tem muito mais hipóteses de sucesso na idade adulta. Por isso, quanto mais cedo forem adquiridos hábitos saudáveis, maiores serão as chances destes perdurarem consistentemente.

Pergunta 4) Na sua opinião, quais os principais fatores condicionantes e determinantes nos comportamentos alimentares das crianças?

Nutricionista: As crianças são altamente sensíveis a tudo o que passa em seu redor e, por isso, tudo o que as rodeiam pode com alguma facilidade determinar o seu comportamento. Desempenham, por isso, um papel fundamental neste aspeto, a família, o grupo de amigos e a publicidade, por exemplo.

Pergunta 5) Para si, as escolhas alimentares dos amigos e da atitude da escola são importantes para as crianças? É possível os pais influenciarem as escolhas alimentares dos seus filhos?

Nutricionista: Sim, os pais devem ter um papel ativo nesse processo. E, se todos os pais assim o fizerem será muito mais eficaz a aquisição de hábitos saudáveis transmitidos no meio escolar.

Pergunta 6) O refeitório escolar tem uma importância fundamental no quotidiano dos alunos, a nível nutricional e social. Concorda? Acha que as instituições escolares oferecem refeições saudáveis, equilibradas e seguras, que ajudam a preencher as necessidades nutricionais das crianças?

Nutricionista: Concordo que tem uma importância fundamental, porque não se trata só de transmitir conhecimentos mas sim de também colocá-los em prática. Na sua maioria, as instituições escolares de hoje já têm uma preocupação significativa em fornecer refeições saudáveis às crianças. Salvo alguns casos pontuais, parece-me que estamos a caminhar no bom sentido. Muito tem sido feito mas há que continuar.

Pergunta 7) Acha que uma boa alimentação influencia o desenvolvimento e o rendimento escolar de uma criança?

Nutricionista: Sim, claro que sim. Uma criança bem alimentada é, em princípio, uma criança bem nutrida. E um estado nutricional adequado é fundamental para o crescimento e desenvolvimento infantil.

Apêndice 12 – Entrevista realizada à Professora Cooperante

Entrevista à Professora Cooperante sobre hábitos alimentares

As perguntas que vão ser colocadas referem-se aos hábitos alimentares dos alunos.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Pergunta 1) A alimentação é um dos fatores que mais interfere na qualidade e na duração da vida humana. Concorda? Acha que, atualmente, os seus alunos demonstram ter qualidade de hábitos alimentares?

Professora Cooperante: Sim. A maioria dos alunos sim. Tirando um ou outro que não tem uma alimentação rica nos diferentes alimentos, ou seja, consome sempre o mesmo.

Pergunta 2) A fase escolar é um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhes possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens. Estes contextos referem-se particularmente à família e à escola. Qual pensa ser

o papel de cada uma deles? A escola e famílias devem cooperar no sentido de uma educação para uma alimentação saudável?

Professora Cooperante: Para mim a família é o pilar central da educação do aluno, a escola é o apoio fundamental para que essa educação continue. Ambas as partes devem caminhar no mesmo sentido para que a educação do aluno seja equilibrada e com sentido lógico. Na escola é transmitida a noção de uma alimentação saudável e equilibrada, esta noção tem de ter continuidade em casa.

Pergunta 3) Acha que os hábitos alimentares aprendidos durante a infância determinam os comportamentos alimentares na idade adulta?

Professora Cooperante: Sim.

Pergunta 4) Na sua opinião, quais os principais fatores condicionantes e determinantes nos comportamentos alimentares dos seus alunos?

Professora Cooperante: Os principais fatores, que não minha opinião influenciam são: a falta de tempo dos familiares e a falta de hábitos de consumo de determinados alimentos.

Pergunta 5) Para si, as escolhas alimentares dos amigos e da atitude da escola são importantes para os seus alunos? É possível os pais influenciarem as escolhas alimentares dos seus filhos?

Professora Cooperante: muitas vezes os alunos gostam de comer o que os colegas trazem. É possível que, futuramente, queiram trazer o mesmo tipo de alimentos. Relativamente à escola, quando é abordado um tema relacionado com a alimentação, nos primeiros tempos os alunos tentam

cumprir, mas devido, muitas vezes, à indisponibilidade dos pais, isso deixa de acontecer.

Na minha opinião os pais influenciam os gostos alimentares dos filhos.

Pergunta 6) O refeitório escolar tem uma importância fundamental no quotidiano dos alunos, a nível nutricional e social. Concorda? Acha que esta instituição escolar oferece refeições saudáveis, equilibradas e seguras, que ajudam a preencher as necessidades nutricionais das crianças?

Professora Cooperante: Sim. Não estou muito a par das refeições servidas no refeitório da escola mas, pela opinião dada pelos alunos, sim.

Pergunta 7) Acha que uma boa alimentação influencia o desenvolvimento e o rendimento escolar de um aluno?

Professora Cooperante: Claro que sim. Um aluno não faz uma boa alimentação equilibrada e regrada, apresenta sempre algumas dificuldades de concentração e motivação para trabalhar.

