



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Saberes e sabores:

**As potencialidades integrativas da culinária no currículo da
Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Discente:

Mónica Mihaela Miler Nº 20315

Relatório Final para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico

Orientadoras:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientador:

Professor Doutor Hélder Costa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

2021/2022

Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo/ Odivelas



Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Departamento de Educação

Saberes e sabores

**As potencialidades integrativas da culinária no currículo da
Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Discente:

Mónica Mihaela Miler Nº 20315

**Relatório Final para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º
Ciclo do Ensino Básico**

Orientadoras:

Professora Especialista Débora Pinto, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Professora Doutora Paula Farinho, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

Coorientador:

Professor Doutor Hélder Costa, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo

2021/2022

Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo/ Odivelas

Agradecimentos

O percurso académico de cada aluno é único. Alguns entram no ensino com a perspetiva de concluir estudos graduados, acabando por desistir a meio caminho. Outros fazem-no de uma só vez, dedicando-se a tempo inteiro até à sua conclusão. No meu caso, desde sair do liceu até entrar na universidade, passaram-se largos anos. Estes hiatos complicam certamente a aprendizagem, pois o conhecimento, principalmente aquele que não se pratica, tem tendência a esvanecer-se nas brumas do tempo. E aprender é isto: construir sobre o que já sabemos. Nesse intervalo, comecei a trabalhar, e sem possibilidade de interromper a vida profissional quando regresssei à vida académica, tive de enfrentar mais essa dificuldade: basicamente, de encontrar tempo onde ele não existe. Se adicionarmos a todo este pano de fundo, o facto de que, entre sair do Liceu e entrar na Universidade, mudei de país, aprendi a língua de Camões e adquiri uma nova nacionalidade, facilmente se depreende que concluir agora este curso não teria sido possível sem a ajuda de muitas pessoas que sempre me incentivaram e apoiaram.

Primeiramente, agradeço à minha família que nunca deixou de acreditar em mim e nas minhas capacidades. Aos meus pais, Traian e Sofia, sem os quais, por maioria de razão, não estaria aqui hoje. Sunteți motivul pentru care ramân puternică. Mulțumesc!

Aos meus vários amigos(as), à Sónia, à Inês, à Simone, à Rita, à Vina, ao Luís, e muitos outros(as) pela compreensão, pela força e pela amizade que sempre demonstraram ao longo deste período académico, mas essencialmente pela paciência de aturar as minhas frustrações e mau-humor depois de várias noites passadas em branco!

Ao meu companheiro Jorge, porque foste um dos pilares fundamentais nesta longa caminhada, pelo encorajamento e auxílio nos momentos mais difíceis. E claro, por cozinhares para mim, enquanto eu permanecia agarrada ao “zoom”, ou a ler artigos, ou a “batalhar” pela noite adentro com o “Word” ou “Powerpoint”, que se vá lá saber porquê, raramente fazem aquilo que pretendemos!

Um especial agradecimento às professoras Débora Pinto e Paula Farinho e ao professor Hélder Costa, pela partilha de conhecimento e conselhos, pelo rigor e crítica, mas também por todas as palavras e atos de encorajamento, sem cuja orientação este trabalho não teria sido possível. Estou igualmente em débito com os restantes professores do ISCE, Eva Corrêa, Fernanda Carvalho, Filomena Rodrigues, Inês Ribeiros, Pedro Mucharreira, Rui Pereira,

Resumo

Neste relatório analisamos o papel do ensino de culinária e alimentação em contextos educativos de Jardim de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico. A preocupação com a alimentação saudável tem adquirido recentemente uma importância crescente, fruto do reconhecimento da elevada taxa de doenças e fatores de risco associados à alimentação desadequada que resulta em excesso de peso e obesidade. Este é um fenómeno a que as crianças em idade pré-escolar e escolar não estão imunes. No projeto que aqui relatamos pretendemos investigar se o ensino da culinária, para além do seu papel de consciencialização e alteração de comportamentos alimentares, apresenta outras contribuições que reforcem a sua utilidade na prática docente. Mais concretamente pretendemos estudar como as atividades de culinária e alimentação, em contexto de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, podem contribuir para a integração curricular. Sabemos que a integração curricular combate a compartimentalização disciplinar, o que contribui para aprendizagens significativas, em alternativa à memorização por repetição. Durante os estágios realizados numa sala de jardim de infância e numa turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, constatámos que é possível interligar várias áreas do saber em torno de experiências únicas relacionadas com a culinária e áreas afins, ancoradas nas vivências das crianças e dos alunos, e que estas lhes geram amplo entusiasmo, empenho, conhecimento crítico e científico.

Para entender eventuais obstáculos à inclusão de atividades de culinária no currículo, realizámos inquéritos ao corpo docente numa das instituições em que o projeto se desenvolveu. Verificámos que os professores reconhecem as vantagens didáticas destas atividades, mas consideram haver falta de equipamentos para as implementar de uma forma eficaz. Os resultados deste projeto contribuem para estabelecer a culinária como tópico de alto valor pedagógico que pode não só catalisar práticas alimentares saudáveis, como contribuir para melhores aprendizagens.

Palavras-chave: alimentação, culinária, integração curricular, aprendizagens significativas

Abstract

In this report we research the role of culinary activities in pre and primary schools. Culinary teaching has attracted increased attention, as society recognizes the risk factors and diseases of being overweight or obese, that an unbalanced diet can induce in children of an early age. It is well understood that food preparation knowledge can contribute to a better perception and understanding of this problem. In this article we want to go further and identify additional benefits of culinary teaching that can further justify inclusion into the school curriculum.

More specifically, we want to study the curriculum integration capabilities of culinary and nutrition teaching. Curriculum integration, as opposed to rote verbal learning, avoids discipline siloing and is at the base of meaningful learning.

We found that, through culinary activities, it is possible to interconnect multiple areas of knowledge, anchored in children's real-life experiences, and that these activities induce substantial dedication and eagerness of participation, resulting in enhanced critical and scientific knowledge.

To understand potential obstacles to curricular inclusion of culinary activities, we surveyed the schoolteachers, where our project was run. We noted that teachers recognize the benefits of these activities but consider that the lack of appropriate equipment hinders its adoption.

In conclusion, we found that culinary activities exhibit high pedagogical value that goes beyond fostering good nutrition practices, as they also contribute to enhanced learning.

Keywords: healthy eating, cooking, curricular integration, meaningful learning

Lista de Siglas e Acrónimos

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

AE – Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico

COSI - Childhood Obesity Surveillance Initiative

DGE – Direção Geral de Educação

DGS – Direção Geral de Saúde

EC – Educadora Cooperante

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

KDI – Indicador chave de desenvolvimento (modelo *highscope*)

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PC – Professora Cooperante

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RES – Referencial de Educação para a Saúde

Índice

Capítulo 1.	Introdução	1
Capítulo 2.	Enquadramento Teórico	5
2.1	Culinária, Alimentação e Nutrição	5
2.1.1	Culinária, revisão investigativa em contexto escolar.....	6
2.2	Alimentação Saudável	7
2.2.1	Referencial de educação para a saúde.	9
2.3	A Culinária como Veículo de Aproximação Escola-Família	12
2.4	Aprendizagens Significativas e Integração Curricular	13
2.5	Modelos e Currículos Educativos no Ensino Pré-Escolar	15
2.5.1	O modelo <i>Highscope</i> , os seus fundamentos e origens.	15
2.5.2	Princípios básicos do modelo <i>HighScope</i>	16
2.5.3	A importância das rotinas no modelo <i>HighScope</i>	17
2.5.4	Ambiente de aprendizagem no modelo <i>HighScope</i>	19
2.5.5	Relação família-escola na ótica <i>HighScope</i>	19
2.5.6	As OCEPE e articulação com o currículo <i>Highscope</i>	20
2.6	As Aprendizagens Essenciais no 1º ciclo do Ensino Básico	23
2.6.1	Português.	23
2.6.2	Estudo do Meio.....	24
2.6.3	Matemática.	25
2.6.4	Atividades inter-curriculares.	26
Capítulo 3.	Metodologia.....	29
3.1	Opções metodológicas.....	29
3.1.1	A metodologia de investigação sobre a própria prática	29
3.2	Plano de investigação	31
3.2.1	Questão de investigação e objetivos.....	31

Índice de Figuras

Figura 1: Roda de Aprendizagem.....	16
Figura 2: Estrutura de áreas, domínios, subdomínios e componentes das OCEPE.....	21
Figura 3: Fases principais do projeto de investigação.....	31
Figura 4: Planta da sala em contexto Educativo Pré-Escolar	37
Figura 5: Resultado da avaliação ECERS-R	41
Figura 6: Avaliação ECERS-R. O Arco dos itens é proporcional à avaliação absoluta .	41
Figura 7: Planta da sala do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	44
Figura 8: Teia de atividades do Jardim de Infância	50
Figura 9: Teia de atividades no 1º ciclo do Ensino Básico.....	53
Figura 10: Exploração de imagens alusivas a culinária.....	56
Figura 11: Materiais e utensílios de culinária.....	56
Figura 12: Caça ao tesouro na sessão de movimento	59
Figura 13: Nome de uma receita.....	61
Figura 14: Escolha de pratos para o menu.....	61
Figura 15: Preparação e exposição do menu	61
Figura 16: Construção e montagem do restaurante	63
Figura 17: Fichas com pratos típicos nacionais.....	66
Figura 18: Cartões com países que fazem parte da UE	66
Figura 19: Colocação no mapa dos pratos típicos dos países da Europa	67
Figura 20: Mapa com países estados-membros da UE.....	67
Figura 21: Mapa com as bandeiras	67
Figura 22: Colocação das bandeiras no mapa nos países correspondentes	68
Figura 23: Mapa do fluxo migratório antes da guerra na Ucrânia.....	68
Figura 24: Como emigram os povos	69

Índice de Quadros

Quadro 1: Princípios da dieta mediterrânea	9
Quadro 2: Educação Alimentar no Referencial de Educação para a Saúde	10
Quadro 3: A rotina no modelo Highscope	18
Quadro 4: Cobertura das OCEPE pelos KDI do modelo HighScope.....	22
Quadro 5: Domínios e Conteúdos de Aprendizagem das AE e culinária.	27
Quadro 6: Questão de pesquisa, hipóteses a confirmar e objetivos do projeto	33
Quadro 7: Protótipo de horário HighScope.....	38
Quadro 8: Horário da turma do 1º ciclo do EB (até às 15:00).....	45
Quadro 9: Descrição do plano de ação em contexto pré-escolar por ordem temporal... ..	49
Quadro 10: Sequência de atividades do plano de ação para o estágio no 1º ciclo do Ensino Básico	52
Quadro 11: Materiais para a simulação do aparelho digestivo.....	78
Quadro 12: Avaliação pela EC do impacto das atividades no atingimento de KDI selecionados.....	82
Quadro 13: Avaliação pela EC do impacto das atividades no atingimento de competências.	85

Capítulo 1. Introdução

Este relatório documenta o projeto “Saberes e Sabores” desenvolvido ao longo de dois semestres, enquadrado no mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo (ISCE), mais especificamente, nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Seminário de Investigação. Os estágios decorreram em contexto de educação pré-escolar, com crianças dos três aos seis anos, e em contexto do 1º ciclo do Ensino Básico, numa turma do 4º ano. O ponto de partida para este trabalho encontra-se na constatação do interesse, empenho e desfrute que o grupo de crianças do jardim de infância demonstrava na realização de diferentes atividades envolvendo a culinária. Quando praticam culinária, as crianças têm a possibilidade de consumirem as suas próprias criações, contribuindo na prática para a construção do seu conhecimento sobre a alimentação saudável. É igualmente patente nestas atividades o seu caráter interdisciplinar. Observamos que brincar e trabalhar a culinária permite o desenvolvimento de várias aprendizagens, que se relacionam entre si.

O tema do projeto situa-se assim no cruzamento da alimentação com a aprendizagem, ancorado em atividades de culinária ou com ela relacionadas. A necessidade de incluir a alimentação no currículo justifica-se pelo papel que tem no desenvolvimento humano e na sociedade, mas ganha ainda mais importância se considerarmos a relevância que ela tem no quotidiano de crianças e alunos, e nas suas potencialidades formativas que em muito excedem o campo da nutrição.

A alimentação saudável é o pano de fundo deste trabalho, mas não o seu objetivo. O desenvolvimento cognitivo influencia os atributos que determinam se as crianças gostam ou não gostam de frutas e vegetais (Zeinstra et al., 2007). Assim, se nos preocupamos com alimentação saudável, devemos também questionar-nos se as atividades relacionadas com a culinária e a alimentação não serão excelentes veículos de aprendizagens.

São conhecidos os problemas atuais que resultam de uma alimentação deficiente. De facto, este é um foco temático de organizações tais como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e de vários outros organismos a nível nacional e local. Especialmente preocupante é o seu impacto nas camadas mais jovens da população, dadas as suas repercussões de longo prazo. A OMS iniciou o projeto “Child Observation Surveillance Initiative” (COSI) (Ana Rito, Sofia Mendes, Joana Baleia, 2021) há cerca de dez anos com o objetivo de acompanhar a evolução do sobrepeso e obesidade em crianças na faixa etária dos seis aos

científicos anteriores, diferentes perspectivas teórica; uma comunicação de forma correta (curta, clara e concisa), de informações, conhecimentos, resultados e conclusões sobre um determinado tema” (Sousa, 2005).

Ao longo do mestrado em educação pré-escolar e 1º Ciclo, trabalhando com crianças, constatei como a esmagadora maioria se envolve em processos de descoberta, amplificando ainda mais a satisfação quando a atividade é realizada autonomamente e de forma lúdica. Na conceção de Brock, Dodds, Jarvis, & Olusoga (2011, p. 37) “...a brincadeira é a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem. A *motivação intrínseca* é valiosa porque ela resulta na *aprendizagem iniciada pela criança*”.

Todo este processo empírico, prende-se com uma atmosfera de liberdade comunicativa e cooperativa, benéfica para a criatividade, em que as crianças expõem as suas ideias e os seus conceitos, as suas opiniões e a forma de raciocinar sobre problemas ou questões que possam surgir, justificando os motivos das suas ideias, compilando-as das mais diversificadas formas.

A interdisciplinaridade, como possibilidade de trabalhar o processo de ensino/aprendizagem na íntegra, evita a segmentação, com que as situações reais não se compadecem. No processo de aprendizagem, é desejável compreender até que ponto, uma atividade, na sua simplicidade, pode envolver as mais diversas áreas de conteúdo. Assim, ao eleger o tema alimentação e culinária, tive a preocupação de considerar como o mesmo trabalha as diversas áreas de conteúdo e disciplinas, tal como referidas nas OCEPE (I. L. da Silva et al., 2016) e nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2021).

Este trabalho de investigação sobre a abordagem interdisciplinar e transversal do tema alimentação e culinária, nasceu pela minha indagação prática, em que detetei o interesse e o prazer que as crianças do jardim de infância demonstravam na realização de diferentes atividades que envolviam a culinária. A nossa principal preocupação com a alimentação saudável e com o gosto pela culinária, tornou-se um foco de interesse do grupo.

Como refere Maria do Céu Roldão (2017, p. 17) antes de nos questionarmos sobre o que ensinar, já assumimos de alguma forma as opções de fundo quanto à sua justificação. Antes do “quê?” vem o “porquê?”. Esta reflexão guiou-nos na procura das razões que respondem a esta última questão. Trabalhar a Culinária traz múltiplas vantagens, o que influenciou a escolha. Por um lado, o facto de as crianças se verem a executar tarefas normalmente realizadas pelos adultos, contribui significativamente para a sua autoestima e desenvolvimento de independência e autonomia. Por outro a culinária oferece-nos a

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo abordamos as bases teóricas do ensino da culinária e do seu potencial didático-pedagógico. Nomeadamente, discutimos a sua inclusão curricular nos contextos relevantes, o impacto na saúde das crianças, a sua relação com aprendizagens significativas e integração curricular e a articulação com modelos de ensino e regulamentação da educação pré-primária e 1º ciclo do ensino básico.

2.1 Culinária, Alimentação e Nutrição

Embora distintas, a culinária, a alimentação e a nutrição estão fortemente relacionadas. As receitas que confeccionamos, alimentam-nos, enquanto os alimentos que ingerimos fornecem-nos nutrientes que suportam a vida. Numa ótica de aprendizagem significativa afigura-se-nos desejável expressar estas relações, criando sequências didáticas que as possam articular, o que justifica a sua inclusão neste projeto.

Podemos definir culinária como a preparação dos alimentos, revestida de uma forte componente cultural. Receitas e pratos típicos, que passam de geração em geração, acabam por ficar fortemente associados às regiões e aos povos que nelas habitam (Lima, 2015). A dimensão cultural da culinária é inegável e é disso expressão o reconhecimento que tem a nível social e político. Recordemo-nos da já célebre sugestão do ex-ministro Álvaro Santos Pereira de criar uma franquia mundial do pastel de nata, ou, facto mais sério e de grande impacto para a saúde de quem a consome, o reconhecimento da dieta mediterrânea como património imaterial da humanidade pela Unesco (Saulle & La Torre, 2010). A culinária desempenha um papel importante numa alimentação saudável, por ser onde a seleção de alimentos se inicia e por permitir a eliminação de patógenos presentes nos ingredientes crus. Nunes e Breda (2001, p. 14), clarificam que os termos alimentação e nutrição têm significados diferentes. Os autores descrevem estes termos da seguinte forma:

“Alimentação é um processo de seleção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo, processo esse que lhe permite escolher e distribuir as refeições ao longo do dia, de acordo com os seus hábitos e condições pessoais. Trata-se de um processo voluntário, determinado por fatores cognitivos, socioeconómicos, emocionais, psicológicos, afetivos e culturais.

Por outro lado, a nutrição é composta por um conjunto de processos que transforma e absorve determinadas substâncias vindas do mundo exterior, por meio da alimentação, com o principal propósito de obter energia, construir e reparar as estruturas orgânicas assim como

grande empenho nas atividades, o que criou uma excelente oportunidade de desenvolver o interesse na ciência e competências alimentares desde muito cedo.

Ainda fora do âmbito da saúde, Cardoso et al (2019) defendem a culinária como um excelente veículo para o ensino de géneros textuais em Português. Os autores remetem para Jean Paul Bronckart (1988), autor que alega que a utilização da língua se efetua sob a forma de enunciados concretos, únicos, orais ou escritos que emanam de uma dada atividade humana. A culinária é uma dessas atividades, e a receita culinária um género textual que lhe está associado. Os autores consideram que “... há vantagens no ensino deste género na escola, sobretudo com públicos mais jovens, incluindo alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente pelo elevado potencial para a promoção da integração curricular que este género apresenta”. Publicam ainda uma plataforma online (A. Cardoso et al., 2020) que usa a culinária para o ensino integrado de aprendizagens curriculares de ensino básico.

Em Inglaterra, desde Setembro de 2014, é obrigatória a inclusão do ensino de culinária no currículo da escola primária (Dimbleby & Vincent, 2013). O programa que deu origem a esta diretriz tem como principal objetivo combater o flagelo da obesidade infantil, melhorando por exemplo as refeições servidas na escola, mas não esquece os benefícios de ensinar a cozinhar desde tenra idade. Para isso, um vasto programa nacional foi iniciado que, entre outras iniciativas, inclui a criação de laboratórios de preparação de alimentos nas escolas, ou seja cozinhas adaptadas à idade dos alunos, onde podem aprender a cozinhar (Public Health England, 2015). Esta iniciativa não é única, veja-se o exemplo do estado de Washington que prescreve igualmente o ensino de culinária a partir dos 5 anos de idade (Davis, 2010).

2.2 Alimentação Saudável

A obesidade representa uma grande preocupação na presente época. Crianças em idade pediátrica não estão imunes a este problema e às suas consequências nefastas para a saúde. A comissão europeia (2014) desenvolveu um plano de ação (*EU Action Plan on Childhood Obesity 2014-2020*) que identifica áreas que os governos nacionais devem levar à prática nos seus próprios países e que incluem a promoção de ambientes saudáveis com especial enfoque no contexto escolar e pré-escolar. O papel das famílias é também reconhecido neste plano, em que se defende que, considerando que o impacto dos pais aparenta ter uma importância crucial (Van Stralen et al., 2011), as ações não devem endereçar exclusivamente as crianças, mas também o seu agregado familiar. Este impacto abrange o papel dos

Quadro 1: Princípios da dieta mediterrânica

I.	Frugalidade e cozinha simples que tem na sua base preparados que protegem os nutrientes como as sopas, os cozidos, os ensopados e as caldeiradas;
II.	Elevado consumo de produtos vegetais em detrimento do consumo de produtos alimentares de origem animal, nomeadamente de produtos hortícolas, fruta, pão de qualidade e cereais pouco refinados, leguminosas secas e frescas, frutos secos e oleaginosos;
III.	Consumo de produtos vegetais produzidos localmente ou próximos, frescos e da época;
IV.	Consumo de azeite como principal fonte de gordura;
V.	Consumo moderado de lacticínios;
VI.	Utilização de ervas aromáticas para temperar em detrimento do sal;
VII.	Consumo mais frequente de pescado comparativamente com consumo baixo e menos frequente de carnes vermelhas;
VIII.	Consumo baixo a moderado de vinho e apenas nas refeições principais;
IX.	Água como principal bebida ao longo do dia;
X.	Convivialidade à volta da mesa.

Extraído de (Graça, 2014, p. 22)

2.2.1 Referencial de educação para a saúde.

A educação para a saúde, e, em particular, a educação alimentar, pode contribuir para alterações comportamentais benéficas na sociedade, resultando em melhorias na saúde pública a médio e longo prazo (Bonaccio et al., 2016). Este resultado justifica uma intervenção atempada desde os primeiros anos de vida, reforçada pelo impacto que os hábitos alimentares têm no desenvolvimento e crescimento dos mais jovens.

Esta preocupação com a alimentação saudável constata-se no Referencial de Educação para a Saúde (RES) (Carvalho A et al., 2017), publicação resultante de uma parceria entre a Direção-Geral da Educação e da Direção-Geral da Saúde (instituições governamentais com responsabilidades de orientação dos recursos públicos nas suas respetivas áreas), em que a educação alimentar é um dos cinco temas que a constituem. O referido documento desagrega este tema em subtemas e objetivos por nível de ensino, como se pode ver no Quadro 2, para o nível pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico. Como se vê no referido quadro, a preparação de alimentos é um dos subtemas desta desagregação e articula-se diretamente com a temática

Extrato do RES para os níveis pré-escolares e 1º ciclo do Ensino Básico dos subtemas da Educação Alimentar

(Carvalho A et al., 2017, p. 10)

Como referido na introdução, a nossa questão de pesquisa prende-se com o potencial didático do ensino da culinária, nomeadamente nas suas dimensões de integração curricular e de promoção de aprendizagens significativas. Tal não significa que consideremos que a saúde das crianças e alunos não deva

Tema/Subtemas/Objetivos

Tema/Subtemas/Objetivos		Pré-escolar
Educação Alimentar		
Subtemas	Objetivos	
	Reconhecer a Dieta Mediterrânica como exemplo de um padrão alimentar saudável	✓
Alimentação e escolhas individuais	Reconhecer que as escolhas alimentares são influenciadas por determinantes psicológicos e sensoriais, a nível individual e de grupo	✓
	Analisar criticamente os comportamentos de risco na alimentação	
O Ciclo do alimento – do produtor ao consumidor	Reconhecer a origem dos alimentos	✓
	Identificar fatores que influenciam o produto alimentar antes de chegar à mesa do consumidor: a produção agrícola, a transformação industrial e a distribuição	✓
Ambiente e alimentação	Reconhecer o impacto que os padrões alimentares têm sobre o ambiente	✓
	Reconhecer o papel do cidadão e das suas escolhas alimentares na sustentabilidade ambiental	
Compra e preparação de alimentos	Adotar comportamentos adequados na aquisição, armazenamento, preparação e consumo de alimentos	✓
Direito à alimentação e segurança alimentar	Reconhecer o Direito à Alimentação como um direito humano consagrado pelas Nações Unidas	✓
Alimentação em meio escolar	Reconhecer a escola como um espaço próprio para a promoção da alimentação saudável e adoção de comportamentos alimentares equilibrados	✓

ser um foco de preocupação para os agentes educativos. Vários dos autores referidos nesta secção têm investigado o uso do ensino de culinária e de temas relacionados, com fortes indicações do seu contributo positivo.

envolvimento com as famílias. Este envolvimento não pode ser meramente prescrito por decreto das organizações de tutela do sistema de ensino, mas sim por uma praxis escolar que as considere como parte integrante do processo educativo e não como meros clientes (H. M. Costa, 2012, p. 4).

A questão de como desigualdades sociais são preditores do insucesso escolar, reforça a necessidade de articulação escola-família e docentes-encarregados de educação, principalmente sabendo-se que a obesidade em crianças e jovens estão associadas com o estatuto socioeconómico das famílias (Fernández-Alvira et al., 2013).

A relação escola-família é um tema central do sistema de ensino e extravasa largamente os aspetos ligados à alimentação e saúde infantil (H. M. Costa, 2012). No entanto, também nestas áreas, o tema da culinária e gastronomia pode ser um veículo de ligação e articulação, dado o espaço importante que ocupam na vida familiar.

2.4 Aprendizagens Significativas e Integração Curricular

Aprendizagens baseadas em vivências reais das crianças e alunos são mais facilmente justificáveis aos seus olhos, já que têm uma relação direta com a sua experiência. Não são compatíveis, todavia, com a compartimentalização disciplinar.

Vários autores têm deixado nota desta necessidade de integração do currículo. Por exemplo, Edgar Morin (2002, p. 1) afirma "A (...) aprendizagem fragmentada (...) deveria ser substituída por aprendizagens que abarquem assuntos no seu contexto, na sua complexidade, na sua totalidade". Leite (2012, p. 91) realça "a importância de procedimentos curriculares que permitam apreender a complexidade das situações em análise, aspeto que é facilitado quando interagem contributos de diferentes áreas do saber e que traduzem diferentes leituras". Beane defende que a organização das aprendizagens por disciplinas nas escolas elementares tem uma base histórica, já que originalmente o seu objetivo era preparar alunos para o ensino superior, com uma organização por disciplinas.

Hoje em dia entende-se que a escola deve, mais do que preparar o aluno para a universidade, prepará-lo para a vida ou seja "contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático" (Beane, 2003, p. 92). Sem dúvida que as atividades de culinária, ao usarem pesos e medidas, proporções, ao socorrerem-se de ingredientes com as suas origens e sazonalidades, ao

2.5 Modelos e Currículos Educativos no Ensino Pré-Escolar

Nesta secção descrevemos e enquadrámos teoricamente os modelos educativos utilizados nos contextos do projeto, as suas articulações com as OCEPE e AE, as suas principais características, e os possíveis pontos de contacto com o tema deste projeto.

2.5.1 O modelo *Highscope*, os seus fundamentos e origens.

O modelo *HighScope* foi desenvolvido para a educação pré-escolar, sendo os casos de aplicação a ciclos mais avançados de ensino relativamente escassos em Portugal (Gomes, 2007). Entende-se que o Modelo *HighScope* é uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, sustentada no desenvolvimento natural das crianças. Está direcionado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectuais, sociais e emocionais (A. Epstein, 2007).

O modelo *Highscope* enquadra-se numa abordagem do desenvolvimento construtivista, de base interativa, influenciado pela teoria de Piaget e de alguns dos seus discípulos. O currículo atual do modelo *HighScope* reflete estas influências (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007), como se constata por defender que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e que a construção do mesmo não é estática, mas sim resultante das suas próprias ações (Gomes, 2014, p. 74).

O currículo *HighScope* não possui unicamente contributos de Piaget. De acordo com Hohmann & Weikart (2011), este modelo baseia-se, nos seus aspetos práticos, nas teorias de investigadores como Case (1985) e Bullock & Lutkenhaus (1988), especialistas em desenvolvimento infantil, assim como em teóricos da educação tais como Smilansky & Shefatya (1990), Dewey (1963) e Erickson (1998), que se juntaram à equipa fundadora do *HighScope*.

Hohmann & Weikart (2011, p. 64), observando os distintos padrões comportamentais das crianças, concluem que “as crianças até à idade pré-escolar podem passar por três estádios de desenvolvimento social e emocional: confiança versus desconfiança; autonomia versus vergonha; e dúvida e iniciativa versus culpa”.

Segundo Erickson (1998), pretende-se que o contacto das crianças com experiências, conduzam a sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, e desenvolvam competências capazes de sustentar à vontade e capacidade de realizar determinado objetivo,

com pessoas, materiais e ideias” e “o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas apoiá-lo” (N. . Brickman & Taylor, 1996, pp. 3–4).

As atividades são desenvolvidas em pequeno grupo (A. S. Epstein, 2009), e grande grupo (Marshall, 2009), sustentadas nas determinações e concretizações individuais e coletivas de cada criança. O objetivo é não só promover a autonomia de cada criança, mas também a cooperação e a interação do grupo. “É igualmente importante, desenvolver relações de positividade na sala e construir uma comunidade que desenvolva a aprendizagem e o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo” (Marshall, 2009, p. 8).

Se considerarmos as características específicas de atividades de culinária, constatamos que podem contribuir para as experiências chave, tal como encaradas no modelo *HighScope*, já que implicam aprendizagens ativas, lidando com pessoas e materiais, apoiadas pelo adulto, quer em contexto escolar quer familiar. São atividades com produtos tangíveis, logo fáceis de avaliação, quer pelo educador quer pela própria criança.

2.5.3 A importância das rotinas no modelo HighScope.

O modelo HighScope não defende a “diretividade de aprendizagens pré-estruturadas, mas também não acredita em situações totalmente desestruturadas em que os meros acessos de energia da criança sugerem, no momento, cursos de ação ao educador” (Oliveira-Formosinho, 1998). Assim, “a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 227).

Hohmann & Weikart (2011) realçam que o planeamento pedagógico deve concentrar-se no desenvolvimento de uma rotina diária e no ciclo planear-fazer-rever. Assim, no modelo *HighScope* integra-se este “processo de revisão na já existente sequência do planeamento e do tempo de trabalho, por forma a fortalecer a capacidade da criança para refletir sobre os seus planos e ações” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 250). Esta rotina permite que a criança antecipe o momento que se segue, evoluindo num ambiente seguro. Como afirmam Hohmann, Banet & Weikart (1995, p. 133). “quando as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, podem facilmente descontrolar-se se não souberem o que vão fazer a seguir e aquilo que se espera delas”.

A rotina diária é construída a partir dos segmentos temporais “cuidadosamente planeados para incluir experiências da aprendizagem individuais, em pequenos grupos e grande grupo”

2.5.4 Ambiente de aprendizagem no modelo *HighScope*.

Segundo (Murphy, 2012), para o modelo *HighScope*, o planeamento das atividades e a seleção dos materiais adequados são de máxima importância para que as crianças estejam integradas num contexto de aprendizagem ativa, tendo a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões.

Relativamente ao espaço de sala, (Fewson, 2008) afirma que a mesma deve conter distintas áreas, de acordo com as suas funções. É fundamental que o espaço seja dividido em áreas de interesse identificadas, tais como área da areia e água, área dos blocos, área da casa, área das atividades artísticas, área dos brinquedos, área da leitura e da escrita, área da carpintaria, área da música e movimento, área dos computadores e área do exterior.

Para (Baqueiro, 2008), todas as crianças devem encontrar, usar e arrumar autonomamente os materiais de sala. A sala deve conter vários materiais para “permitirem à criança direcionar as suas próprias descobertas e possibilitar a aprendizagem de várias competências” (Fewson, 2008, p. 11).

Para (Oliveira-Formosinho, 1998), a organização do espaço de aprendizagem deve permitir à “(...) criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa, e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e o implícito (...)”.

O modelo *HighScope* não prescreve os materiais ou as áreas de interesse do espaço de sala, somente que devem ser diversificadas, claramente distintas e, subentende-se alinhadas com os objetivos e necessidades curriculares. A decisão de incluir uma área e materiais de culinária recai assim na equipa educativa, exercendo a sua autonomia pedagógica.

2.5.5 Relação família-escola na ótica *HighScope*.

As crianças tendem a seguir os seus progenitores como referência de educação, sendo que a família influencia as escolhas das crianças. O método *HighScope* reconhece a importância do papel das famílias no desenvolvimento das crianças e jovens, apoiando assim, um forte clima de envolvimento familiar no percurso escolar das mesmas (Hohmann & Weikart, 2011).

As OCEPE identificam áreas de conteúdos que são hierarquicamente divididas em domínios e componentes. A estrutura na versão atual das OCEPE pode ser representada tal como se mostra na Figura 2.

Esta estrutura será utilizada adiante para estabelecer elos de ligação que mostram como o modelo *HighScope* respeita e coloca em prática as OCEPE.

OCEPE	Área	Formação Pessoal e Social	Expressão e Comunicação													Conhecimento do Mundo						
	Domínio			Educ. Motora	Educação Artística				Linguagem Oral e Abordagem à Escrita				Matemática									
					Artes Visuais	Dramatização	Música	Dança	Comunicação Oral	Consciência Linguística	Uso em Contexto	Convenções	Motivação	Números e Operações	Tratamento de Dados	Geometria	Interesse e Curiosidade					
Subdomínio / Componentes	Identidade e autoestima	Independência e autonomia	Consciência de si como aprendiz	Democracia e cidadania																Metodologia Científica	Abordagem às Ciências (mundo social e físico)	Tecnologias

Figura 2: Estrutura de áreas, domínios, subdomínios e componentes das OCEPE

2.5.6.1 As experiências-chave do modelo *HighScope* e as áreas de conteúdo das OCEPE.

Hohmann & Weikart (2011, p. 454) identificam 58 experiências-chave (KDI) que “orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar atividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares, estando planificadas nas seguintes áreas: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo. Estes KDI suportam o desenvolvimento em oito áreas e subáreas curriculares:

- 1) Abordagem à aprendizagem;
- 2) Linguagem, literacia e comunicação;
- 3) Desenvolvimento social e emocional;
- 4) Desenvolvimento físico, saúde e bem-estar;
- 5) Artes e ciências
 - a) Matemática
 - b) Ciência e Tecnologia
 - c) Estudos Sociais
 - d) Artes

Como se constata no Quadro 4, todos os níveis mais detalhados de componentes das orientações curriculares estão cobertos nas áreas e indicadores de desenvolvimento do modelo *HighScope*. Uma visão da cobertura dos KDI articulada com as áreas, domínios,

2.6 As Aprendizagens Essenciais no 1º ciclo do Ensino Básico

O legislador define as AE como:

“... um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Preâmbulo do Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto).

A culinária não se encontra explicitamente referida em nenhum dos documentos normativos (DGE, 2021) associados às AE para os quatro anos do 1º ciclo em qualquer das componentes do currículo. Apesar do preâmbulo citado acima poder não o deixar claro, na realidade as AE definem referenciais e logo não pretendem ser detalhadamente exaustivas. Assim, em vez de procurar uma prescrição direta do ensino de conteúdos de alimentação, culinária e gastronomia, cabe ao professor, entender em que medida estes conteúdos contribuem para a aquisição de conhecimentos mais gerais tal como indicados nas AE. A flexibilidade conferida ao professor para estes ajustes curriculares encontra-se claramente enquadrada pelo decreto-lei 55/2018, nomeadamente na alínea c) do Artigo 3º em que se estabelece a possibilidade de enriquecimento do currículo por parte da escola (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2930).

2.6.1 Português.

Adriana Cardoso et al.(2020) referem o uso das receitas culinárias para o ensino de escrita de géneros textuais enquadrado na aprendizagem essencial de “Escrever textos de géneros variados, adequados a diferentes finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes” (DGE, 2018b, p. 11). O mesmo certamente se pode afirmar relativamente à “leitura de textos com características (...) descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias (...)”, ou a “Identificar o tema e o assunto do texto ou partes do texto” (DGE, 2018c, p. 7 e 8). Quanto ao domínio da oralidade, se considerarmos que as atividades de preparação de comida se podem executar em pequeno grupo, a seleção de informação relevante em função dos objetivos pretendidos, configura-se como um ponto crítico para o sucesso das tarefas, assim como “Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos” (DGE, 2018c).

A culinária é inerentemente uma atividade experimental. Poderá pensar-se que ao planejar e executar uma receita se está muito longe deste cenário. Afinal pouco parecerá haver de mais prescritivo do que uma receita de culinária. No entanto, refletindo sobre as oportunidades criadas quando se cozinha, a grande quantidade de imponderáveis rapidamente salta à vista, a começar pelo famoso “quanto baste” (qb) da lista de ingredientes. Todos estes imponderáveis são partes do problema que o aluno enfrenta em contexto e que o levam a desenvolver e a exprimir a sua criatividade¹.

A ligação ao Estudo do Meio está claramente patente nas atividades de alimentação e culinária. Considere-se por exemplo a sazonalidade dos ingredientes alimentares que trazem consigo temas de biodiversidade, do ciclo da água, da vida animal e vegetal, da sua relação com o clima ou o relevo, ou do domínio das atividades económicas que gravitam à volta da indústria da alimentação.

2.6.3 Matemática.

Há várias décadas que se reconhece a discrepância entre o número crescente de problemas e a capacidade da humanidade de os reconhecer, mitigar ou resolver (Meadows et al., 1972). O que não está no processo não pode aparecer no resultado, e ao formarmos os alunos para uma cidadania ativa e responsável, temos que transversalmente, ensinar a resolver problemas se os quisermos enfrentar. O ensino puramente transmissivo, descontextualizado, carece desta característica. É neste contexto que aparece a aprendizagem baseada em problemas (APB) (Souza & Dourado, 2015, p. 184). Por ser essencialmente uma construção mental, é talvez na matemática que o risco de afastamento da realidade é maior.

A colocação de problemas e a sua solução pode tornar-se uma atividade didática chave. Podemos trabalhar problemas com múltiplas soluções, problemas com dados indefinidos, problemas com dados contraditórios, problemas com várias formas de solução, ou problemas com dados espúrios (Cotič & Zuljan, 2009). Todas estas condições podem ser trabalhadas no 1º ciclo em atividades de culinária, envolvendo conceitos matemáticos, por exemplo vários tipos de açúcar têm um poder edulcorante diverso, como substituí-los? Quantas

¹ Será neste sentido que o currículo nacional Inglês para os estados 1 e 2 (correspondentes ao 1º ciclo do ensino básico Português) remete o ensino de culinária para a unidade curricular de “design” e tecnologia.

interdisciplinaridade curricular mais do que na científica, numa ótica de eficácia didática.

Olga Pombo afirma que:

... a interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva - sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável - mas também em termos de atitude - curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum. (2006, p. 13)

Estes são aspetos facilmente reconhecíveis como fortemente desejáveis nas faixas etárias dos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 5: Domínios e Conteúdos de Aprendizagem das AE e culinária.

<i>Aprendizagens Essenciais e Culinária</i>	
Componente Curricular	Domínios e Conteúdos de Aprendizagem
Estudo do Meio	Sociedade
	Natureza
	Tecnologia
	Oralidade
Português	Leitura
	Escrita
	Gramática
	Operações
	Números Racionais
Matemática	Resolução de problemas
	Raciocínio Matemático
	Medidas de Volume
	Medidas de Massa
	Medidas de Dinheiro
	Medidas de Tempo
	Representação e tratamento de dados

Estes domínios podem ser tratados por atividades relacionadas com a culinária e alimentação para desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes.

Numa ótica de aprendizagem significativa, interdisciplinar e baseada na resolução de problemas, vários elementos do currículo podem ser trabalhados em conjunto. A. Cardoso et al (2019, p. 198) defendem a realização de sequências didáticas interdisciplinares de componentes curriculares tais como o Português, o Estudo do Meio, Matemática e desenvolvimento da autonomia, dando como exemplos de conteúdos a abordar, a saúde alimentar, a origem biogeográfica de ingredientes, a sustentabilidade ambiental, números racionais, proporções, operações monetárias, estratégias de localização de informação,

Capítulo 3. Metodologia

Ao longo do nosso projeto mantivemos uma reflexão constante dentro de um paradigma de investigação em educação que se distingue dos paradigmas positivistas, interpretativos e críticos. Não se tratou de aplicar métodos puramente quantitativos, típicos dos defensores do positivismo, nem métodos exclusivamente interpretativos, nem de introduzir proactivamente os nossos próprios valores, típico do paradigma de teoria crítica. A nossa metodologia segue em linhas gerais o modelo de investigação da própria prática (Ponte, 2002), centrada em objetivos de compreensão ainda que estes possam vir a servir para alterações na prática profissional futura.

3.1 Opções metodológicas

A investigação dividiu-se em quatro momentos distintos:

- i. a formulação das questões do estudo, ou seja, compreender as melhorias na aprendizagem potenciadas pelas atividades de culinária;
- ii. a recolha de elementos que permitam responder a esse problema, ou seja a definição de atividades, dos seus propósitos e formas de avaliação de resultados;
- iii. a interpretação e reflexão sobre a informação recolhida com vista a tirar conclusões,
- iv. e finalmente a divulgação dos resultados e conclusões obtidas.

Pretendemos respeitar os critérios de qualidade propostos por João Pedro da Ponte (2002, p. 18) nomeadamente (i) referir-se a uma situação prática por nós experienciada, (ii) exprimir o ponto de vista dos participantes, (iii) ter critérios de novidade (iv) recolher evidências para posteriormente retirar conclusões e (v) ser pública e apresentada a um público próximo mas também afastado, para quem o projeto fosse novidade.

3.1.1 A metodologia de investigação sobre a própria prática.

De acordo com Ponte (2002, p. 7) a investigação sobre a própria prática pode servir dois objetivos: pode servir para alterar a própria prática assim que a necessidade de alteração se justifique, mas também para entender qual a origem e tipo de problemas que afetam essa prática com vista ao desenvolvimento de uma estratégia de mudança que contribua para os resolver. Virginia Richardson (1994, p. 5), ao discutir a investigação sobre a prática educativa, distingue a pesquisa levada a cabo por investigadores, com um cariz mais teórico, e a do próprio praticante, de um cariz mais empírico e que potencialmente leva a resultados mais

3.2 Plano de investigação

O plano de investigação deve considerar os ambientes e contextos do projeto, a caracterização dos seus participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, levando a um plano de atividades norteado pela necessidade de responder às questões de investigação e aos objetivos do projeto. O desenvolvimento do plano seguiu em linhas gerais o diagrama apresentado na Figura 3.

O plano de investigação foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada II, III, IV e de Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final I, II. O ponto de partida, como referido, foi o interesse constatado por parte do grupo de crianças da sala do pré-escolar, o que nos levou, após reflexão à questão de investigação e aos objetivos do projeto.

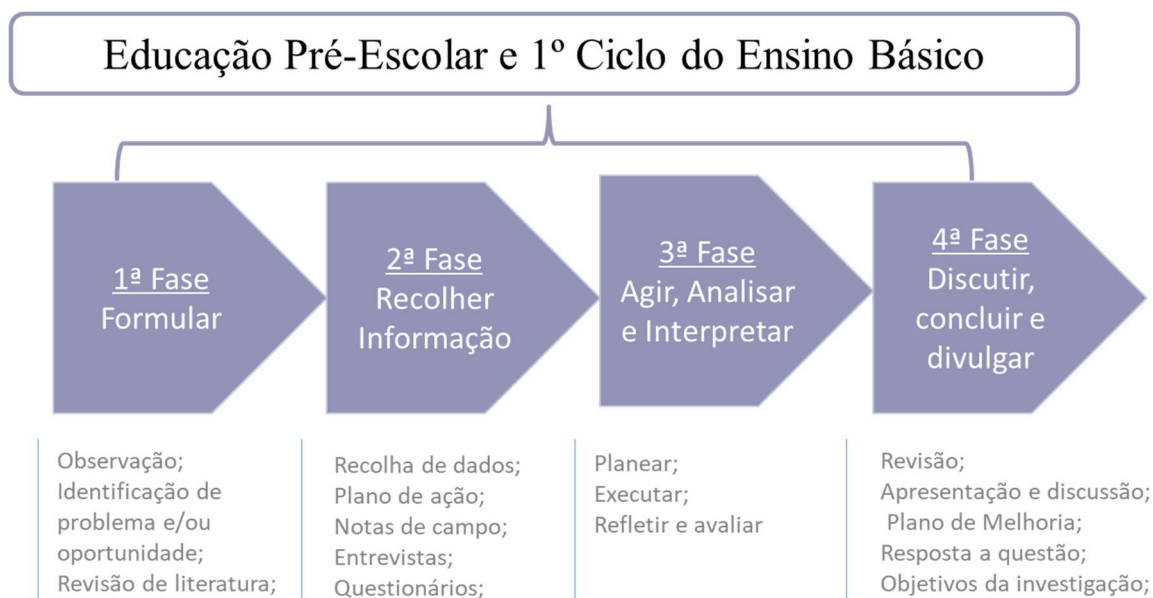


Figura 3: Fases principais do projeto de investigação

Nas subsecções subsequentes descrevemos o plano começando pela questão de investigação e objetivos, ao que se segue a caracterização dos ambientes educativos e sequências didáticas (teias de atividades).

3.2.1 Questão de investigação e objetivos.

O elevado interesse pela culinária das crianças do contexto pré-escolar levou-nos a refletir sobre a razão desse interesse e da sua possível articulação com o tema mais alargado da alimentação, principalmente da alimentação infantil. Em diálogo com as crianças, rapidamente se verificou que fatores tais como: ser uma atividade associada aos adultos, ser

Quadro 6: Questão de pesquisa, hipóteses a confirmar e objetivos do projeto

Fundamentos da Investigação “Saberes e Sabores”	
Elemento	Descrição
Questão de Pesquisa	Qual o contributo das atividades de culinária para a integração curricular e a melhoria das aprendizagens?
Hipóteses a verificar	H1: O ensino baseado em atividades relacionadas com a preparação de alimentos fomenta um alto empenho e contribui eficazmente para a aprendizagem.
	H2: É possível abordar simultaneamente temas do Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões através de atividades ligadas à alimentação.
Objetivos para a Educação Pré-Escolar	H3: É possível abordar múltiplas áreas de conteúdo no ensino pré-Escolar com atividades de culinária.
	O1: Qualificar o potencial da culinária na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de competências das crianças
Objetivos para o 1º Ciclo do Ensino Básico	O2: Contribuir para uma consciencialização e para práticas de alimentação saudável, combatendo o desperdício.
	O3: Compreender qual o contributo das atividades de culinária para o desenvolvimento de aprendizagens e integração curricular.
	O4: Analisar o empenho, interesse dos alunos e resultados das aprendizagens em atividades de culinária.
	O5: Analisar a perceção dos professores do uso da culinária em contexto de ensino.
	O6: Analisar os recursos disponíveis para o ensino da culinária na formação dos alunos.
	O7: Contribuir para uma consciencialização e para práticas de uma alimentação saudável.

3.2.2 Caraterização dos contextos educativos.

Os dois contextos específicos deste projeto, o jardim de infância e o 1º ciclo do Ensino Básico, adotam modelos educativos distintos, adequados ao nível de ensino que lhes corresponde. No primeiro contexto, o colégio onde o projeto decorreu adota o modelo *HighScope* (Hohmann & Weikart, 2009), enquanto que no segundo contexto várias técnicas e métodos são adotados, respeitando em ambos os casos as diretivas relativas às componentes pedagógicas e didáticas da educação pré-escolar e do ensino básico da Direção Geral do Ensino (DGE).

O colégio encontra-se inserido numa zona calma, com poucos prédios habitacionais e dispõe de um parque de estacionamento. Os dois recreios possuem uma superfície coberta para os dias de chuva. No seu exterior encontram-se vários equipamentos para jogos tradicionais, uma casa de madeira de pequenas dimensões, triciclos e uma caixa com areia. Pelas suas características, o espaço exterior revela uma grande amplitude e segurança, o que permite que as crianças realizem as suas brincadeiras de forma livre.

No espaço interior o JI dispõe de três salas de ensino pré-escolar; cinco casas de banho (duas destinadas as crianças e as outras ao corpo docente e não docente), uma sala de equipa, uma sala do pessoal, um refeitório, dois gabinetes; um da direção e outro de psicóloga, um parque de arrumação dos catres e um economato onde está o material de requisição.

O colégio baseia-se no modelo curricular *HighScope*, modelo que propõe que a criança aprenda de forma ativa, promovendo autonomia ao longo de vários momentos da rotina.

Hohmann & Weikart (2011), defendem que este modelo beneficia as crianças enquanto “agentes ativos, que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (p. 22).

A instituição tem como missão proporcionar um espaço educativo com horários alargados e flexíveis e tem como principais objetivos educativos: despertar nas crianças a curiosidade pela descoberta e pelo conhecimento; promover a autonomia ao longo dos vários momentos da rotina diária; orientar para um crescimento como indivíduos e seres sociais e desenvolver a criatividade, a iniciativa, a autoestima e hábitos de vida saudável.

3.2.2.1.1 Caracterização do Grupo

Como já referido, o grupo de crianças é heterogéneo, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo sete de género feminino e 18 de género masculino. No que diz respeito à nacionalidade, 20 crianças são portuguesas, duas crianças venezuelanas, e três brasileiras. Todas as crianças frequentaram o Jardim-de-infância de Alfragide no ano letivo 2019/20, pelo que no ano letivo 2020/21, período em que ocorreu a realização deste estudo, a adaptação das crianças foi imediata e muito uniforme, já que todas as crianças conheciam o jardim-de-infância, bem como os seus colegas e adultos da sala.

exterior é visto como um espaço de descontração e de exploração das capacidades físicas e sensoriais de todos.

A sala está organizada por áreas de interesse, identificada com símbolos correspondentes,

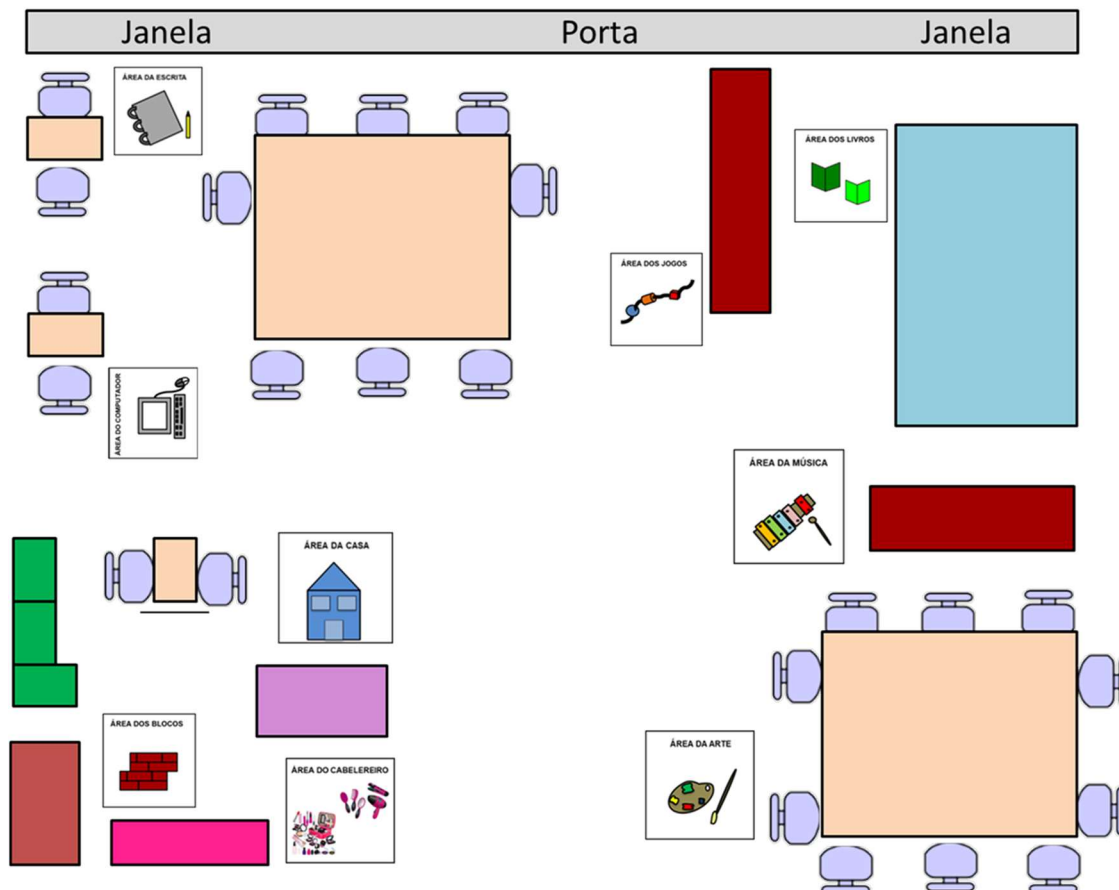


Figura 4: Planta da sala em contexto Educativo Pré-Escolar

cujas utilizações ocorrem em diversas ocasiões, como é o caso do quadro das mensagens (Figura 4). Em conclusão, podemos afirmar que a organização do espaço, fomenta e permite à criança observar, experimentar, descobrir, criar, manipular, escutar e realizar experiências e descobertas, alcançando novas conquistas.

3.2.2.1.4 Dimensão temporal.

Por dimensão temporal, entende-se o tempo dedicado a cada espaço, dependendo do que nele se desenvolve.

A rotina diária é construída a partir de segmentos temporais cuidadosamente planeados para incluir experiências da aprendizagem individuais, em pequenos grupos e grande grupo, que englobam a reunião informal (tempos de transição), tempos de planear-fazer-rever, tempos em pequenos e grandes grupos, tempos no exterior e tempos para comer e descansar, em que

Para (Hohmann & Weikart, 2011), “as transições são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a seguinte” (p. 232) sendo que, a forma como as crianças as encaram no cada dia pode afetá-las diretamente, afetando diretamente os seus colegas e os adultos. O tempo de planeamento relaciona-se com a tomada de decisões do grupo sobre o que vão fazer, partilhando com um adulto que as observa e as ouve, de modo a registar o plano de ação de cada criança.

3.2.2.1.5 Dimensão relacional.

Entende-se por dimensão relacional as relações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente, entre adultos e crianças e crianças com os seus pares. Tal como referido anteriormente, as crianças aprendem através das suas experiências e descobertas e por isso o papel do adulto no processo de aprendizagem e do desenvolvimento da criança é fundamental. A confiança e crença nos outros inicia-se no nascimento e possibilitam à criança aventurar-se em ações, sabendo que as pessoas de quem dependem lhe darão o apoio necessário, de modo a se sentirem “confiantes antes de serem capazes de explorar e de aprender” (N. Brickman & Taylor, 1996, p. 15).

Neste colégio, os adultos são apoiantes do processo do desenvolvimento das crianças, tendo como principal intuito incentivar a aprendizagem ativa das mesmas assim como orientar, de forma ativa, participante e reflexiva, toda a prática educativa. Para tal assumem-se como observadores participantes conscientes. Enquanto as crianças se relacionam com o meio, de modo a contruir a sua própria perceção da realidade, os adultos constatarem e interagem com as crianças de forma a perceber como as mesmas pensam e raciocinam, tornando-se cada vez mais capazes de identificar e de dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças.

A educadora da sala revela claramente prazer e vontade de estar com as crianças, ajudando-as e apoiando-as, encorajando o seu desenvolvimento bem como o respeito pelo outro. Procura estar sempre atenta às intencionalidades e às atitudes positivas, como naturalmente às fragilidades individualizadas de cada criança. Ao longo do período de estágio, procuramos estimular a autonomia e a participação, incentivando a criança a ter iniciativa própria bem como criatividade, durante a realização de trabalhos/projetos.

Estrutura ECERS-R com arcos proporcionais às cotações absolutas



Figura 6: Avaliação ECERS-R. O Arco dos itens é proporcional à avaliação absoluta (Elaboração própria)

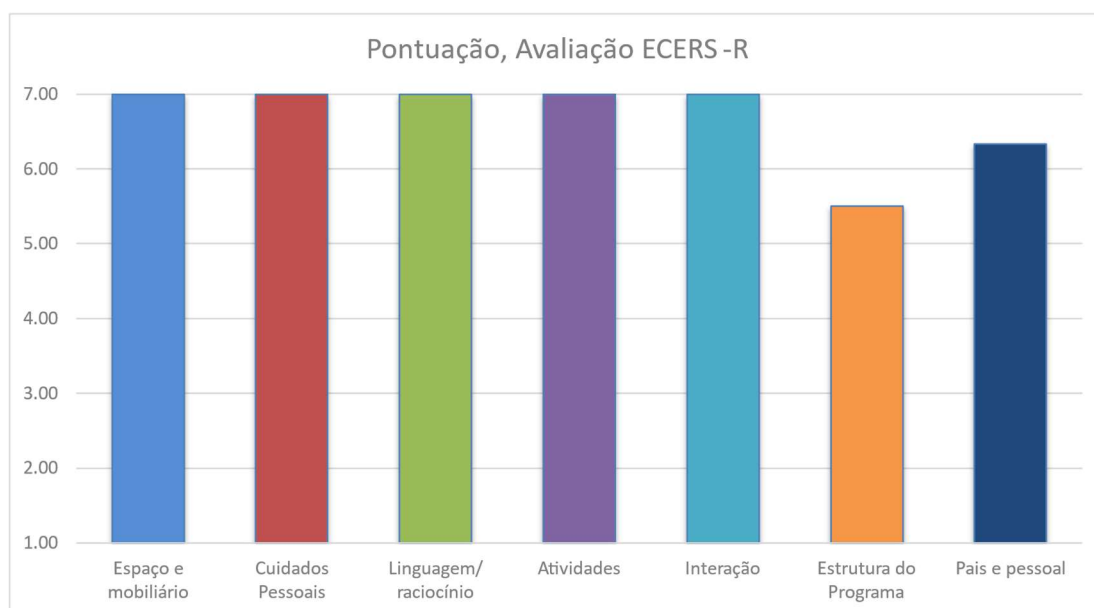


Figura 5: Resultado da avaliação ECERS-R

3.2.2.2.1 Caracterização do grupo (turma).

A turma do 4ºA é constituída por 20 crianças, nove raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos respetivamente.

Trata-se de uma turma heterogénea, ainda assim, existem disparidades no que toca ao nível de desenvolvimento cognitivo, motor e linguístico, justamente porque cada aluno detém as suas próprias características e um ritmo de aprendizagem diferente, o que o distingue de todas as outras. Do grupo, fazem parte três crianças com necessidades educativas especiais (NEE), de carácter prolongado, abrangidos por medidas educativas ao abrigo do Dec. Lei nº54/2018 e lei nº 116/2019 de treze (13) de setembro (PEI)

Geralmente, é um grupo assíduo e pontual e motivados para a aprendizagem de todas as áreas curriculares. No entanto, os momentos de atenção/concentração dos alunos são muito curtos, verificando-se ainda alguma falta de cumprimento de regras.

A observação participante, realizada na fase inicial do projeto, permitiu-nos constatar que, em termos de desenvolvimento pessoal e social, o grupo encontra-se numa fase crescente de autonomia e independência, sendo a rotina cumprida quotidianamente.

Os alunos demonstram capacidade de aquisição de novos conhecimentos, e a realização das atividades propostas em sala de aula são bem-sucedidas. No que toca a afetividade, as crianças manifestam um temperamento equilibrado, comunicativo e sociável. Na sua esmagadora maioria os alunos vivem com os familiares mais próximos (pais/pais e irmãos), verificando-se, nalguns casos a existência de famílias monoparentais (mãe/mãe e irmãos).

3.2.2.2.2 Dimensão Física.

A dimensão física inclui não só o espaço físico e as suas condições estruturais, mas também os objetos nele contido e a sua organização. A sala de aula é o espaço onde os alunos passam a maior parte do tempo durante o período letivo.

A sala tem boa luminosidade natural, um espaço apto para a permanência dos alunos ao longo de vários períodos, apesar de ser frequentemente afetado pelo ruído do exterior. A disposição da sala permite fazer adaptações conforme as necessidades dos alunos, no entanto como a sala é partilhada as alterações são sempre temporárias e limitadas. O mobiliário existente na sala encontra-se em bom estado de conservação. As disposições das secretarias estão colocadas tradicionalmente, estando três filas de frente para o quadro de giz. As secretárias e as cadeiras são de madeira e ferro. Na sala existem áreas definidas e separadas.

organizada através da agenda semanal. A semana tem os momentos que se visualizam no Quadro 8.

Quadro 8: Horário da turma do 1º ciclo do EB (até às 15:00)

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
8:00	PORT		MAT/Proj. Crescendo		PORT		ING		MAT	
9:00	PORT		MAT		MAT		PORT		EF	
10:00	AE		EA		MAT		PORT		EA	
10:30	INTERVALO									
11:00	MAT		ING		EM		EM		PORT	
12:00	EA		AE		AFD		OC/AE		AFD	
13:00	ALMOÇO									
14:00	MÚSICA		EXP		EA		MÚSICA		PORT	
15:00										

3.2.2.2.4 Dimensão Relacional

Observa-se um clima positivo entre todos os intervenientes, tanto alunos como adultos, impactando as aprendizagens bem como todo o seu processo. A interação professora-aluno é produtiva, caracterizada por uma preocupação constante com o processo de aprendizagem. A professora titular trabalhava para incluir os encarregados de educação no dia a dia dos alunos, criando um grupo de conversa numa rede social online, para partilha de fotografias de atividades desenvolvidas no decorrer das aulas e também para partilha de informações e comunicados da escola.

Na interação de aluno para aluno, a turma é sociável, apresentando interesse, curiosidade e participação nas dinâmicas ou atividades propostas.

ela, o investigador vai reconhecendo a sua realidade. Por outras palavras, as reflexões sobre as práticas implementadas, são acompanhadas por uma maior sensibilização aos problemas, contribuindo para a sua resolução.

De todas as técnicas utilizadas a observação direta e participante e as respetivas notas de campo recolhidas foram uma das principais fontes de reflexão e análise, uma vez que é por meio da observação que compreendemos os interesses das crianças/alunos, registando evidencias relevantes e significativas para a investigação. Numa investigação, as notas de campo são realizadas através da observação, registando os comportamentos das crianças/alunos perante determinadas situações no contexto educativo. Com as entrevistas à educadora e professora cooperante pretendemos triangular resultados, e auscultar uma segunda opinião sobre a relevância do tema de investigação. Os inquéritos aos pais permitiram traçar um perfil de preferências e comportamentos alimentares dos alunos e crianças participantes, ainda que sob o filtro, nem sempre livre de parcialidade, da perceção dos encarregados de educação. O inquérito aos professores do segundo contexto teve como objetivo analisar a sensibilidade da comunidade educativa ao tema da alimentação e a sua opinião sobre a relevância do ensino da culinária na promoção de uma alimentação saudável, mas também na construção de conhecimentos identificados nos currículos.

Nas entrevistas tentámos manter um equilíbrio entre questões abertas e fechadas. Raymond Quivy e Luc van Campenhoudt (2008) afirmam que esta técnica é crítica na recolha de dados para ocorrer uma verdadeira troca de informação permitindo ao entrevistado exprimir autenticidade e profundidade. Dentro dos diversos tipos de entrevistas identificadas por estes autores (2008, p. 193), a nossa cai essencialmente no formato de entrevista centrada com o objetivo de permitir ao entrevistado emitir a sua opinião sobre o impacto das atividades implementadas em suporte do projeto de investigação. Optámos por este tipo de entrevista, usando um guião previamente preparado, servindo o mesmo de orientação para a entrevista, mas permitindo ao entrevistado responder de forma flexível.

Os guiões das entrevistas à educadora e professora cooperantes podem ser consultados respetivamente no Apêndice B e Apêndice C.

Em ambos os contextos, as narrativas reflexivas permitiram registar todas as intervenções espontâneas das crianças/alunos. As narrativas servem de registo contextualizado de tudo que tem relevância, seja de ocorrências na rotina das crianças/alunos, seja de pormenores especialmente significativos ao longo do dia. As reflexões do investigador relativamente às

Quadro 9: Descrição do plano de ação em contexto pré-escolar por ordem temporal

<i>Plano de Ação para o Estágio em Contexto Pré-Escolar</i>			
Dia	Fase	Atividades	
06/04/21	Fase 1: Observação/ recolha de Informação	Observação participante ECERS-R Inquérito aos pais	Observação dos interesses e a dinâmica das crianças na sala.
18/04/21		Exploração de materiais alusivos à culinária: Através de vários materiais disponibilizados, o grupo explora os mesmos	
18/05/21		Leitura de uma história “O Serafim está sempre constipado”	
19/05/21		Exploração de uma salada de fruta	
27/05/21	Fase 2: Planificação de	Caça ao tesouro – à descoberta dos ingredientes	
17/06/21	Atividades	Elaboração de menus	
18/06/21		Produção do nome da receita através da escrita	
18/06/21		Produção do prato através do desenho	
28/06/21		Criação de um restaurante	
02/07/21		Partilha de momentos de refeição no restaurante	
05/07/21	Fase 3: Análise e Discussão de resultados	Entrevista à Educadora Cooperante Tratamentos de Dados Apresentação de Resultados	

essenciais e o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, sem esquecer obviamente os objetivos do projeto.

Tal como no contexto Pré-Escolar, este plano foi norteado pelo tema da alimentação e culinária, obedecendo aos interesses e curiosidades da turma. As fases foram, na sua estrutura, em tudo semelhantes às do estágio anterior. De igual modo foi realizado um questionário aos encarregados de educação, para melhor entender as preferências e as escolhas alimentares dos seus educandos.

Para promover bons e saudáveis hábitos alimentares, é necessário principalmente entender a origem dos comportamentos, pois se as motivações não compreendidas condicionam efetivamente o alcance da aplicação de estratégias adequadas de intervenção (Glanz, 1988). A escolha de alimentos pelas crianças/alunos não são uma capacidade inerente que considere o seu valor nutricional, muito pelo contrário, os hábitos alimentares são essencialmente adquiridos através da experimentação, observação e naturalmente da educação (Nunes & Breda, 2001). Neste sentido, este projeto obedece e relaciona-se intimamente com a importância do comportamento alimentar das crianças/alunos.

Na ótica de Viana (2002), a escolha de alimentos está relacionada e associada ao prazer e ao sabor dos alimentos, mas também às práticas e atitudes conhecidas no seio familiar e consequentemente a fatores psicológicos e sociais. Os mesmos autores consideram que as escolhas alimentares, também se devem aos fatores cognitivos, motivacionais e ambientais. Neste sentido, na planificação das atividades, consideramos os hábitos da cultura tradicional local, procurando sempre valorizar hábitos alimentares saudáveis.

Realizamos também uma pesquisa de receitas gastronómicas, pedindo aos alunos para escolherem uma receita preferida e escrevê-la numa folha previamente preparada. Sendo este um “trabalho para casa” obtivemos o envolvimento das famílias nesta pesquisa. Também comparamos receitas, ingredientes e igualmente a tabela nutricional dos alimentos. Por tudo o que afirmamos e referimos acima, é necessário conduzir as crianças e levá-las a adquirirem o gosto por alimentos saudáveis ainda desde muito novas, já que este gosto não ocorre de uma forma natural, sabendo nós das restrições e pressões a que as crianças estão sujeitas.

Quando comparadas com as crianças da Educação Pré-Escolar, os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico tinham a perfeita noção de como distinguir o que representa um alimento saudável e não saudável, ainda que a sua prática possa não estar conforme a esse

Plano de Ação para o 1º Ciclo do Ensino Básico

13/05/22		Ida ao restaurante – Estudo realizado sobre as atividades económicas envolvidas
15/05/22	Fase 3: Análise e discussão de resultados	Entrevista à educadora cooperante
16/05/22		Tratamentos de dados
21/05/22	Fase 4: Conclusão	Avaliação, Reflexões Finais

Todas estas considerações condicionaram o plano de ação para este estágio, sempre com a preocupação de envolver componentes curriculares de Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões.

Na Figura 9 podemos ver a teia de atividades planeada e executada, com as respetivas sequências didáticas e a ligação ao perfil do aluno e às AE. No Quadro 10 encontramos a calendarização do plano.

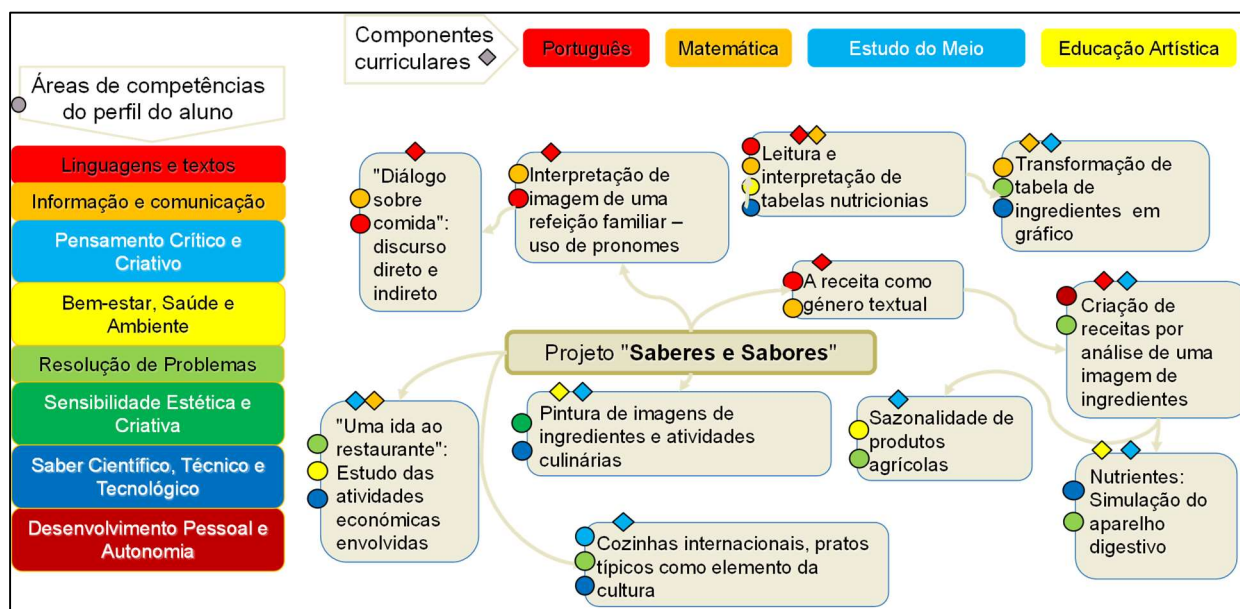


Figura 9: Teia de atividades no 1º ciclo do Ensino Básico

Capítulo 4. Apresentação, análise e discussão de resultados

Neste capítulo apresentamos as atividades do nosso plano de investigação que se nos afiguram mais significativas, suportada com as evidências recolhidas através das técnicas e instrumentos de recolha de dados previamente mencionados. A análise das observações e resultados das atividades é elaborada à medida que as atividades são apresentadas por uma questão de clareza e fluxo lógico, sendo tratadas em secções separadas por contexto pedagógico. Após estas secções, apresentamos e discutimos os resultados obtidos em inquéritos e entrevistas, ao que se segue uma secção de discussão que permite englobar os resultados de ambos os estágios.

4.1 Atividades de suporte ao projeto: Apresentação e análise

As sequências pedagógicas de intervenção foram promovidas em ambos os contextos por meio de atividades de interação e cooperação, que se revelaram apropriadas para os contextos educativos e para as questões de pesquisa. Ao longo da análise são apresentadas evidências dos alunos resultantes da observação e recolhidas em notas de campo, bem como as entrevistas realizadas a ambas as orientadoras, aos inquéritos por questionário aos encarregados de educação relativamente aos dois contextos e finalmente o inquérito sobre o uso da culinária no ensino básico aos docentes da escola de acolhimento do estágio. Descrevemos e refletimos fundamentadamente, procurando sempre salientar o desenvolvimento das crianças/alunos, indo, dentro do possível, ao encontro dos interesses dos mesmos.

4.1.1 Educação pré-escolar

Neste contexto planeámos e executámos 15 atividades em suporte do projeto, tendo selecionado quatro que de seguida apresentamos.

4.1.1.1 Atividade: Exploração de materiais alusivos à cozinha.

Após uma fase de observação em que reunimos informação sobre a constituição do grupo, o seu ambiente educativo e a sua rotina, preparámos uma primeira atividade de contacto com o tema do projeto. Tínhamos previamente detetado o grande interesse do grupo pelos temas da culinária pelo que esperávamos uma participação ativa das crianças. A atividade foi preparada, planificada e posteriormente realizada no dia 18 de abril de 2021 (ver planificação e reflexão em apêndice p.G-1).

Algumas escolheram reproduzir fotografias de pratos recorrendo à pintura ou ao recorte. De uma forma natural e sem necessidade de estímulo emergiu um diálogo entre o grupo pela partilha e pelo gosto pela culinária e pela vontade de cozinhar. Outras discutiam pratos de que mais gostavam, enquanto outras recortavam os ingredientes para os preparar.

Grupo	“Mónica, o que vamos fazer?”
N. T. (6 anos)	“Uma exposição de comida!”
D. (5 anos)	“Eu gosto de arroz com carne e de salada de fruta!”
M. (6 anos)	“Eu gosto de folhados de salchicha.”
Estagiária	“Gostariam de ter um restaurante na sala?” A maior parte reagiu positivamente, apreciando a ideia.
D. (5 anos)	“Os restaurantes têm mesas e cadeiras”.

Nota de Campo 1: 18/04/2021

Após as tarefas iniciais, abrimos espaço de discussão sobre as diferentes criações, pinturas, recortes e intenções de cozinhar, capturando as motivações e conhecimentos das crianças estabelecendo diálogos com amplo espaço de expressão.

Conversamos e discutimos sobre o que foi realizado, possibilitando a cada criança a oportunidade de se expressar sobre o mais gostou de fazer, ouvir as suas sugestões de melhoria futura das atividades. Esta atividade, com a promessa de podermos vir a cozinhar com ingredientes reais e abertura de um futuro “restaurante” serviu de mote para as restantes.

4.1.1.1.4 Análise.

Com esta primeira atividade prática confirmámos o empenho das crianças no tema, e criámos expectativa de futuras atividades para além do simples “faz-de-conta”. A expressão livre dos seus interesses levou-nos a justar o plano de atividades, vindo a incluir uma atividade de criação de um “restaurante”, com todas as potencialidades didáticas que as respetivas tarefas nos iriam proporcionar. Constatámos igualmente os seus interesses pelos “pratos” e pela escolha de ingredientes que lhes está subjacente. Uma receita de culinária tem como objetivo, inculcar e orientar por meio de várias etapas, várias ações a serem desempenhadas com a finalidade de atingir com sucesso um objetivo. Geralmente, as receitas culinárias contêm duas etapas: A primeira etapa corresponde à identificação de alimentos/produtos, determinando a medida/quantidade do que será utilizado. Já a segunda, constitui-se na descrição de cada passo e da forma de elaboração. A nossa intenção é que a criança faça a

feita em grupo. Foram previamente escondidos os ingredientes, e distribuídas pistas. Após o achamento e a recolha, os grupos negociaram trocas para produzir as receitas que pretendiam.

4.1.1.2.3 Detalhe das tarefas.

Inicialmente, formamos três equipas (Equipa 1, 2 e 3). Cada equipa tinha um envelope com cinco pistas, identificadas com o número correspondente a cada equipa. As pistas eram evidentes e claras, não competitivas, mas obrigavam a algum raciocínio apropriado à idade. Como sabíamos de antemão quais as receitas que os grupos queriam preparar, misturámos os ingredientes de forma que não conseguissem criar uma receita sem trocas entre grupos. implicando a necessidade de negociação para juntar os ingredientes necessários para uma receita. Estas sessões de movimento são efetuadas no exterior, o que permitiu amplo espaço para a criação de circuitos, e locais para dificultar o encontro dos sacos de ingredientes, que foram colocados em sítios baixos, médios e altos, tendo ainda alguns obstáculos a ultrapassar para os recolher (Figura 12).



Figura 12: Caça ao tesouro na sessão de movimento

4.1.1.2.4 Análise.

O espaço exterior é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Nele, as crianças podem expressar-se de forma livre, brincarem e interagirem com os adultos e os seus pares. O espaço exterior, nomeadamente os pátios, são explorados pelas crianças com entusiasmo e prazer manifesto. A exploração de diferentes formas de movimento permite à criança tomar consciência das várias partes do corpo, das suas capacidades e limitações, facilitando progressivamente a interiorização do esquema corporal, assim como a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço. O corpo é a principal fonte de todas as expressões, tornando-se num templo, onde a criança guarda todas as suas experiências adquiridas ao longo da vida, experiências essas que irão acompanhá-la e ajudá-la no seu desenvolvimento (Onofre, 1999).

Esta atividade obteve resultados muito positivos, envolvendo a curiosidade, o desfrute do objetivo atingido, a interação social em relações em que ambos ganhamos (aquilo que em língua inglesa popularmente se chama de *WinWin*), mantendo-se contextualizada no âmbito

A criança **I.S.** escolhe num livro, e aponta para o nome de uma receita: “Mónica é este tipo



Figura 13: Nome de uma receita

de comida que podemos por no menu”. “Podes dizer-me o que está aqui escrito”? A mesma criança ainda acrescenta: “Adoro isto”! Eu perguntei: “O que tu achas que isso poderia ser”? Ao qual, a criança **I.S.** responde: “Algo muito bom”. Escolheu uma folha de papel, e reproduziu no nome da receita. Depois de ter reproduzido o nome, continuou a folhear o

livro, e diz: “Olha Mónica adoro folhados de salchicha, também podemos por no nosso menu”! Acrescenta ainda: “Eu vou escrever aqui”!

A criança **P.F.** enquanto folheava outro livro, olhou para uma das imagens e disse: “Monica também podemos escrever espetadas de frutas”? “Podemos comer como sobremesa”. De imediato, sem esperar pela resposta, convencida da sua própria lógica, pegou numa folha e perguntou-me: “Mónica como se escreve ananás”? (Figura 14). Enquanto soletrava, a criança P.F. reproduzia no papel as letras por mim soletradas.



Figura 14: Escolha de pratos para o menu

A criança **C.G.** diz: “Mónica eu também quero escolher um prato de comida! Posso”. Ao qual, eu respondo: “Claro que podes”! “Qual seria o prato que gostarias de colocar no nosso menu?” A criança **C.G.** responde: “Salada com tomate com arroz com feijão e hambúrguer”. A criança **L.N.** inspecionando uma revista, alerta: “Falta sumo! Podemos por sumo de laranja”! No fim, os vários elementos do menu foram organizados e expostos. (Figura 15).



Figura 15: Preparação e exposição do menu

das mesas e cadeiras, foram autonomamente negociadas, decididas e efetuadas pelas próprias crianças participantes.

4.1.1.4.3 Detalhe das tarefas.

A data de montagem do restaurante foi previamente negociada com o grupo. Tinha-se tornado um tema recorrente, perguntando frequentemente quando iríamos finalmente organizar a sua construção e abertura. Mesmo uma vez a data assente, os dias que a antecederam foram pontuados por alguma ansiedade visível, com perguntas frequentes quanto aos detalhes da obra que se avizinhava.



Figura 16: Construção e montagem do restaurante

Houve uma primeira fase de negociação quanto ao local de abertura. Se o mesmo fosse na sala, teríamos de abdicar de uma área significativa de espaço dada a dimensão do empreendimento. Se fosse no espaço exterior, deixava de ser apenas da sala das crianças participantes, e passava ser um espaço comum a todos. Tal implicava a partilha do espaço com outras salas. Apesar de algum sentido de propriedade expresso, a sua generosidade latente, adicionado ao facto de não estarem dispostos a abdicar de nenhuma área existente na sala, levou-os a aceitar bem a ideia de partilharem o restaurante. A generosidade esteve igualmente patente, quando mais tarde decidiram convidar crianças de outras salas para uma refeição em comum, nunca deixando de considerar o restaurante como “nosso”.

Decidido o local, dedicaram-se a pintar as mesas e os bancos do nosso “estabelecimento”. Os componentes, a partir de paletes de madeira em desuso, tinham sido previamente preparados e sanitizados removendo quaisquer condições que pudessem representar perigo para as crianças. Uma vez construído o restaurante passou a fazer parte do projeto de sala.

instituições, e organizações, tais como a Europa, a União Europeia ou o espaço de livre circulação (Schengen).

Com a culinária e alimentação como tema central do projeto, partimos da gastronomia como elemento identificador de cultura nacional e elemento importante da cultura de um povo. O objetivo era levar o aluno a entender a diversidade, associando-a a atributos desejáveis no relacionamento entre países.

4.1.2.1.2 Resumo.

Esta atividade contribuiu para o cumprimento do plano curricular de turma que incluía aprendizagens sobre a Europa, as suas fronteiras, países constituintes, União Europeia, fenómenos migratórios e inclusão. Previamente os alunos tinham já trabalhado símbolos nacionais tradicionais tais como as bandeiras. No entanto, o seu conhecimento sobre outros aspetos da organização da Europa e do espaço comunitário, tais como a adoção de moeda única, o espaço de livre circulação, o binómio coesão-diversidade entre povos, ou os fenómenos migratórios que se verificam no espaço europeu mereciam atenção.

Partindo da gastronomia como elemento essencial da cultura de um povo, trabalhámos a sua ligação aos países, dos países trabalhamos a sua associação à posição geográfica no continente, e finalizamos com uma discussão sobre os fenómenos migratórios, identificando os seus fluxos e as suas causas.

4.1.2.1.3 Detalhe das tarefas.

Em suporte desta atividade fornecemos fichas das bandeiras dos países da Europa contendo no verso uma sinalética que permitia identificar atributos do país respetivo: se era membro da União Europeia, se tinha aderido à moeda única ou ao espaço Schengen, e se se encontrava ou não totalmente dentro da Europa. (Figura 18).

A ligação entre a gastronomia e o seu país de origem foi feita pela associação de pratos típicos e a localização cartográfica dos respetivos países. Foi fornecido outro conjunto de fichas com fotos de produções culinárias típicas, na frente, e a identificação do respetivo país no verso (ver Figura 17). Os alunos foram divididos em três grupos e as fichas distribuídas.

perguntámos aos alunos: quantos são? Qual destes países é o maior? E o menor? Qual é o país que se encontra mais a Oeste? Com estas questões explorámos temas de orientação espacial, reconhecimento de padrões, contribuindo para o conhecimento físico e morfológico do espaço europeu e da União Europeia.

Juntamente com o mapa da Europa, com os países a cores por forma a mostrar as suas fronteiras políticas, mas sem identificação, (Figura 18) desafia-se os alunos a identificar o maior número de países, traçando limites da União Europeia e do espaço de livre circulação.

Toda a sequência didática foi desenhada para levar o aluno a fazer relações e explorar dados de várias fontes, neste caso, das fichas, dos mapas e do seu conhecimento sobre pratos típicos, usando várias formas de representação: visual, textual e iconográfica.

Observámos alguma hesitação na associação da ficha dos pratos típicos com a localização do país no mapa, tendo os alunos respondido a esta situação desafiando-se uns aos outros, ficando ocupados por um período largo de tempo nesta atividade. Acreditamos que esta observação reflete o maior significado para o aluno da alimentação e culinária quando comparada com algo mais abstrato, como sejam as bandeiras nacionais. Nesta atividade desenvolveram também a leitura e a linguagem visual, o nível de atenção,



Figura 19: Colocação no mapa dos pratos típicos dos países da Europa



Figura 20: Mapa com países estados-membros da UE



Figura 21: Mapa com as bandeiras



Figura 24: Como emigram os povos

Para concluir esta sequência didática, abordámos o tema do fluxo migratório humano. Novamente colocámos aos alunos algumas questões relacionadas com o tema: Quantas pessoas vivem em Portugal? E quantos Portugueses vivem em Portugal? A que se deve esta diferença? Porque será que as pessoas emigram? Apresentou-se aos

alunos o mapa onde podiam constatar a origem dos principais fluxos migratórios. (Figura 22 e 24). Explorámos com os alunos de onde e por onde vêm, e porque emigram os povos

Estagiária	“As línguas fazem parte da cultura de um país. As bandeiras também. Sabem o que mais faz parte da cultura?”
L.N (10 anos)	“Eu acho que é a comida, mas não tenho a certeza.”
Estagiária	“Todos concordam com o que a aluna L. disse?”
E.G (10 anos)	“Sim, porque cada país tem a sua comida típica.”
Estagiária	“Então, vou distribuir a cada grupo cartões com pratos típicos e vocês vão ter que os colocar no mapa.”
D.B (9 anos)	“Pela imagem que estou a ver, só pode ser queijo suíço, logo o país é Suíça. Eles comem muito queijo!”
R.S (10 anos)	“Mónica qual é o prato típico do teu país?”
Estagiária.	“De todas as imagens com os pratos típicos de cada país, qual achas que corresponde a Roménia?”
R.S (10 anos)	“Mónica já descobri a comida típica do teu país! É este o prato, mas não sei dizer.
Estagiária	“Sarmale” (rolos de carne e arroz envolvidos em folha de couve).

Nota de Campo 3: 20/04/2022

Estagiária	“Sabem quantos portugueses vivem em Portugal?” “Não chega a 10 milhões.”
R.S (10 anos)	“Não vivem só portugueses. Vivem pessoas que vêm de todo o mundo.”
Estagiária	“Muito bem! Muitas pessoas que residem em Portugal não são portuguesas.”

Europa em geral. Tudo isto contribuiu para um melhor reconhecimento do espaço e continente europeu, das suas características e posição no mundo. O uso da gastronomia como ponto de partida para a sequência didática que descrevemos gerou muito interesse e preparou os alunos para a aquisição do conhecimento ancorado em experiências significativas como se constata nas notas de campo incluídas nesta secção.

4.1.2.2 Atividade: A receita como género textual.

Esta atividade estendeu-se ao longo de várias aulas, configurando uma sequência didática de tarefas em que explorámos múltiplos aspetos do género textual “Receita Culinária”. Esta sequência foi planeada para os dias 19 e 21 de janeiro de 2021 (ver planificação e reflexão em apêndice p.G-24).

4.1.2.2.1 Intencionalidade pedagógica.

Jean Paul Bronckart (1988, p. prefácio) afirma que “a utilização da língua se efetua através de enunciados concretos ... que emanam de determinados domínios da atividade humana”. Cozinhar é um exemplo de uma tal atividade humana, em que impera o género textual “receita

culinária”. É um género que tem uma extensa aplicabilidade contemporânea. Permite ao aluno aprender a interpretar, e a adaptar instruções a um determinado contexto, desenvolvendo a sua capacidade de leitura, descodificando formas escritas e estruturas semânticas (por exemplo distinguindo a lista de ingredientes do modo de preparação). A intenção desta atividade é desenvolver esta classe de capacidades.

4.1.2.2.2 Resumo.

Esta atividade desenvolve-se numa primeira fase em torno de uma receita fornecida, com que se pretende familiarizar o aluno com a sua finalidade e estrutura: Depois desta fase inicial, os alunos recebem a “missão” de estudar a forma como se cozinha em sua própria casa, registando uma receita popular na família de acordo com o debatido na aula. Com esse resultado, abordamos os tempos e modos dos verbos, distinguimos a parte injuntiva da descritiva, e reforçamos a aprendizagem da organização e a estruturação gráfica deste tipo de texto, como por exemplo: as secções que o compõem, a mudança de linha, a pontuação, ou as medidas utilizadas. Finalmente, estimulámos a criatividade, solicitando a criação de



Figura 25: Receita - Salada de frutas

D.T (9 anos) “Mónica, eu fiz salame de chocolate com a minha mãe. Foi a receita que eu escolhi e trouxe para a escola para os meus amigos”.

Estagiária “Boa! Gostaste de fazer a receita? Acompanhaste todos os passos da receita”?

D.T (9 anos) “Sim, e gostei de fazer”.

Nota de Campo 5: 21/01/2022

Perguntámos aos alunos se registaram a receita na folha anteriormente disponibilizada. Os



Figura 28: Registo da receita no quadro

alunos colocaram em cima da mesa o registo das receitas solicitadas. O trabalho que se

seguiu teve como objetivo estudar a estrutura e organização deste género

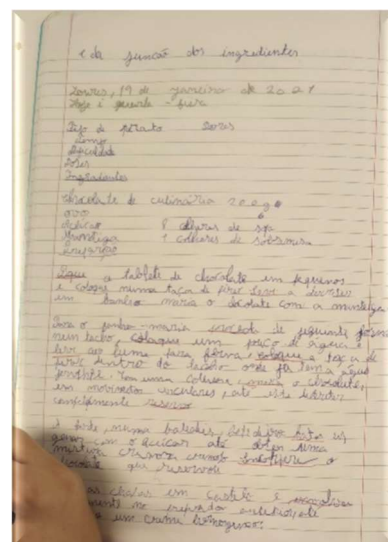
textual, fomentar a criatividade, distinguir a parte injuntiva da descritiva, identificar o modo dos verbos, identificar o uso de sinais, as suas regras e exemplos.

Escrevemos no quadro (Figura 28) uma nova

receita retirada de um livro de culinária nacional para servir de comparação, e pedimos aos alunos para fazerem o registo no caderno (Figura 29) e observarem as semelhanças e diferenças entre a receita transcrita e as receitas individuais que tinham registado. Esta tarefa permitiu desenvolver o conceito de que o conteúdo específico pode ser diferente, mas a estrutura tem grandes semelhanças.

Para consolidar conhecimentos, projetámos no quadro a imagem e texto de uma outra receita, mas sem um título definido, colocando as seguintes questões: Que nome podemos dar a esta receita? Só pela imagem conseguiríamos

saber como será a receita? Doce? Salgada? De que forma estão organizados os ingredientes neste texto? Qual é a parte descritiva? E a injuntiva? Qual é o modo e o tempo mais



A produção escrita de receitas culinárias é uma competência que exige conhecimentos específicos que não são comuns. Não estando explicitamente referido como género a ensinar nos documentos oficiais que orientam o ensino e a aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018, Ministério da Educação, 2021) é possível considerar este género dentro do âmbito dos géneros a trabalhar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), relativas ao 4.º ano de escolaridade, referem, no Domínio da Escrita, “Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.” (DGE, 2018) e no Domínio da Leitura: “Ler textos com características descritivas e narrativas” (DGE, 2018) Considerando que a receita tem uma estrutura compositiva em que predominam as sequências descritivas, o ensino da receita culinária estará justificado (A. Cardoso et al., 2019).

O género textual da receita culinária, para além da sua utilidade no quotidiano das famílias, tem muitas



semelhanças com outros géneros instrucionais e o seu estudo prepara os alunos para um uso competente dos mesmos. Por si só merece inclusão curricular. No entanto como se constatou nesta atividade, facilmente serviu de trampolim para a análise de temas gramaticais cuja generalidade em muito ultrapassa o caso estrito da sua aplicação na confeção de alimentos.

4.1.2.3 Atividade: Nutrientes: Simulação do aparelho digestivo

Esta atividade foi uma das primeiras atividades relacionadas com o tema do projeto de investigação após a fase de observação. Não sendo a culinária o seu tema direto, a sua relação é evidente para os alunos, já que o objetivo final da culinária, para além do desfrute da comida, é logicamente a alimentação. Estabeleceu-se assim a ligação com a preparação de alimentos na cadeia alimentar, satisfazendo simultaneamente as necessidades do currículo definido para a turma. As tarefas foram planificadas e implementadas nos dias 24 a 26 de novembro de 2021 (ver planificação e reflexão em apêndice p.G-20).

seguida formamos os grupos de quatro elementos (Figura 33) e colocámos em cima da mesa o material necessário para realização da experiência (Figura 36) que lhes permitiria simular o processo de digestão, desde a entrada de elementos alimentares na boca até à sua absorção e excreção.

Antes de iniciarmos esta experiência, questionamos os alunos sobre o seu conhecimento do sistema digestivo:

- o que é o bolo alimentar;
- qual a função da saliva e como é formada;
- o que é que liga a garganta ao esófago;
- o que é que ajuda na decomposição dos alimentos quando estes chegam ao estômago;
- qual a função do intestino delgado;
- o que acontece com os alimentos transportados do intestino delgado para o intestino grosso.



Figura 35: Material necessário para a experiência

Estes temas já tinham sido abordados na fase expositiva da aula, mas, como era de esperar, não se pode considerar que estivessem consolidados.

Perguntamos novamente ao grupo: O que acontece com o alimento desde que o engolimos até ele se transformar em fezes? Explicamos aos alunos que o sistema digestivo é responsável por receber os alimentos, decompô-los, absorvendo os seus nutrientes, libertando-os na corrente sanguínea. Explicamos também aos alunos que o alimento ingerido, dentro do nosso corpo sofre muitas transformações. Para que os alunos pudessem entender melhor o processo de transformação dos alimentos, recorreremos a uma apresentação, suportada com imagens, dos processos de transformação que ocorrem no sistema digestivo (Figura 37).

Após esta sessão expositiva, avançamos para a parte experimental. Em cima de uma mesa de suporte à atividade encontravam-se: Pão, banana, água, meia, copos de cartão, alumínio e plástico de vários tamanhos, alguidar, tesoura, colher de plástico, pipetas, limão e corante alimentar vermelho. Estes objetos estavam identificados com a sua função na simulação, auxiliando os alunos na sua execução (ver Quadro 11).

suas perspectivas e os seus conceitos, desenvolver atividades práticas, interpretar factos que o leve a um confronto de ideias, e a realizar discussões sobre as mesmas. As atividades experimentais, tal como a implementada nesta atividade, cumprem no nosso entender estes requisitos.

De um modo geral a motivação, interesse e participação por parte dos alunos esteve sempre presente. Um exemplo pode ser visto nas Nota de Campo 6 e 7. Estas experiências criaram motivação nos alunos conduzindo-os para a aprendizagem, permitindo desta forma a aquisição de novas conceções ou a correção de conceções equivocadas. Tal como afirma Michael Allen (2010). os alunos trazem frequentemente para a escola equívocos que, sem serem necessariamente um obstáculo na aprendizagem, devem ser considerados pelo professor na sua prática didática. A forma de trabalho adotada, o trabalho em pequeno grupo, permitiu a discussão e debate entre as conceções trazidas pelos alunos para a sala de aula, por vezes contrastantes, o que gerou situações como referido acima (M. E. Santos, 1991). Em conclusão, o interesse, o empenho e o entusiasmo dos alunos na realização desta atividade foi sem dúvida um elemento facilitador na construção do conhecimento relativo ao processo de digestão, sobre o qual os alunos têm obviamente experiência direta, mas sobre o qual podem ter um conhecimento limitado ou mesmo equivocado.

L.S (10 anos)	“Mónica eu quero explicar a experiência que fiz”. “Posso”?
Estagiária	“Claro que podes, quando o outro grupo acabar, podes explicar a tua experiência”.
L.S (10 anos)	“Obrigada, Mónica”.
Estagiária	“De toda a experiência, o que gostaste mais de fazer”?
L.S (10 anos)	“Gostei de fazer tudo, desde a mastigação até ao ânus”

Nota de Campo 6: 25/11/2021

Estagiária	“Sabem qual é a função da língua”
L.N (10 anos)	“A língua empurra os alimentos para a faringe, depois desce para o esófago até ao estômago”
Estagiária	“O que ajuda a dissolver os alimentos no estomago”?

poderia justificar. Constata-se, todavia, um relativo equilíbrio, o que se correlaciona com o número superior à média nacional de crianças e alunos normoponderais das amostras.

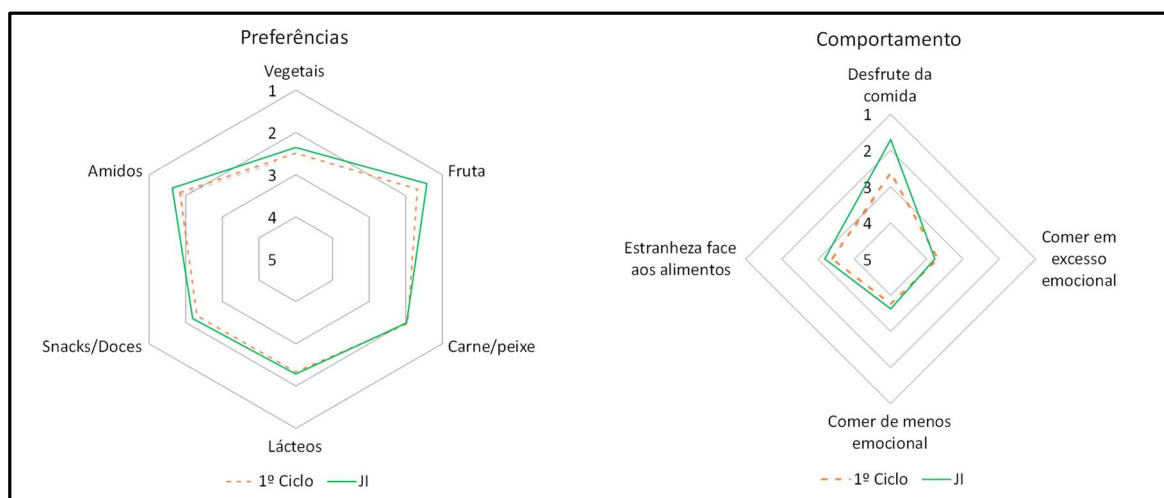


Figura 38: Caracterização das atitudes alimentares das crianças e alunos participantes.

Escala de 1-5, em que 1 representa concordância/preferência e 5 rejeição. A linha tracejada a vermelho (1º ciclo) mostra o resultado do inquérito aos encarregados de educação da turma de ensino básico, enquanto a linha sólida a verde (JI) ao contexto pré-primário.

No gráfico do lado direito da mesma figura verificamos que para o grupo mais velho a alimentação lhes traz menos prazer (o que também já se verificava no gráfico da esquerda), mas em nenhum dos grupos os pais reportam alterações significativas de hábitos resultantes do estado de humor dos filhos.

Estes são resultados que traduzem uma amostra relativamente equilibrada, sendo que a sua dimensão não permite retirar conclusões para além dela própria. No entanto, este método produz resultados que podem guiar intervenções mais bem direcionadas às necessidades dos alunos, por exemplo e neste caso, em atividades de culinária que contribuam para um maior consumo de vegetais, familiarizando-os com a preparação e variedade de pratos com este grupo de ingredientes.

4.2.2 Entrevista à educadora e à professora cooperantes.

As entrevistas à educadora (EC) e professora (PC) cooperantes permitiram triangular os fundamentos do projeto e alguns resultados das atividades com a perceção das docentes cooperantes. As entrevistas foram conduzidas com base num guião (Apêndice B e Apêndice C), respetivamente, nos dias 5/7/21 e 15/5/22.

Entrevista à Educadora Cooperante

Prever	Elevado
Tirar conclusões	Elevado

Avaliações possíveis: Nulo, Reduzido, Médio, Elevado, Muito Elevado.

Em geral a EC confirma o interesse das atividades de culinária apesar de não identificar nenhum KDI como sofrendo impacto muito elevado. Se quantificarmos numericamente a grelha de avaliações entre 0 e 4, em que 0 significa impacto nulo e 4 impacto muito elevado, o resultado global das classificações é de 2,65 entre médio (2) e elevado (3). Neste caso, KDI como “Unidades” e “Uso de símbolos e números em várias representações” explorados frequentemente na gestão de ingredientes de receitas foram classificados como medianamente impactados pelas atividades de culinária e gastronomia. Como veremos adiante estas avaliações, algo afastadas da cotação máxima, correlacionam-se com a avaliação de docentes inquiridos no contexto de Educação Básica.

Quando questionada sobre as atividades mais bem-sucedidas, a EC identificou as que envolveram movimento, o que confirma o carácter integrativo curricular destas atividades (ver secção 4.1.1.2).

Na entrevista com a professora cooperante observámos um entusiasmo marcado pelas potencialidades pedagógicas das atividades relacionadas com a culinária. Após apresentar o tema do projeto de investigação, à pergunta “considera a temática pertinente?” responde:

PC – Muito pertinente. Por exemplo através da realização de uma receita podemos trabalhar o português, registando a receita no caderno e também trabalhar as medidas de massa e capacidade fazendo as respetivas medições. Tudo está interligado, as aprendizagens não são estanques

Outro aspeto realçado pela PC foi o carácter abrangente do tema. Em resposta à questão: “Em que medida alteraria a sua resposta tendo em conta as características e necessidades da turma?” A entrevistada afirma que:

PC– Penso que não alteraria a resposta. Considero a temática da alimentação bastante pertinente e fundamental para alunos do 1 ciclo.

Relativamente à questão: “A alimentação saudável contribui para uma mente saudável, e logo melhores condições de aprendizagem para os alunos. Como classifica a atenção dada pela escola a este tema? O que se faz? O que se poderia fazer melhor? O que se poderia fazer que não se faz?” responde:

resultado pode ser visto no Quadro 13. Neste caso a apreciação da PC é francamente positiva registando um valor global de 3,5 num máximo possível de 4 valores.

Em geral a triangulação da entrevista à professora cooperante com os resultados qualitativos das atividades, mostram uma grande congruência, reconhecendo a importância e interesse do tema na educação básica.

4.2.3 Inquérito por questionário aos docentes do 1º Ciclo.

Através de um questionário avaliámos a perceção dos professores da instituição de acolhimento do estágio quanto ao problema dos desvios de peso e má alimentação infantil e à utilidade e facilidade de incluir atividades de culinária nos respetivos currículos. Todos os professores concordam que existe um problema de excesso de peso e má alimentação apesar de 67% não conhecer os resultados do projeto COSI (ver Figura 39) e só 17% reportarem iniciativas de avaliar o problema na escola (Figura 40). Dos professores inquiridos 83% pensa que podíamos fazer melhor, mas acreditam mais nos efeitos da atividade física ou mesmo no aumento de conteúdos tipo “roda dos alimentos” do que no ensino de culinária como contributo para a resolução do problema dos desvios de peso, em contraste com vários estudos que demonstram a sua eficácia, como se referiu no enquadramento teórico. No *Quadro 13: Avaliação pela EC do impacto das atividades no atingimento de competências.*

Entrevista à Professora Cooperante

Competência	Impacto
Linguagens e textos	Muito Elevado
Informação e Comunicação	Muito Elevado
Raciocínio e Resolução de Problemas	Muito Elevado
Pensamento crítico e pensamento criativo	Elevado
Relacionamento interpessoal	Elevado
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Elevado
Bem-estar, saúde e ambiente	Muito Elevado
Sensibilidade estética e artística	Elevado
Saber científico, técnico e tecnológico	Elevado
Consciência e domínio do corpo	Muito Elevado

Avaliações possíveis: Nulo, Reduzido, Médio, Elevado, Muito Elevado.

4.3 Discussão de Resultados

Os resultados apresentados suportam em linhas gerais as hipóteses que colocamos no Quadro 6. Quanto à hipótese 1 “O ensino baseado em atividades relacionadas com a preparação de alimentos fomenta um alto empenho e contribui eficazmente para a aprendizagem”, as evidências são claras e em número significativo para podermos afirmar que o ensino de temas de culinária, de gastronomia e de alimentação fomentam um alto empenho por parte dos participantes. Este empenho é especialmente notório nas atividades experimentais. Esta classe de atividades que incluem a manipulação de objetos, a tomada de decisões e a verificação de resultados enquadram-se numa aprendizagem baseada em problemas cujos resultados são reconhecidamente positivos (Souza & Dourado, 2015). Estas constatações são suportadas pelas nossas observações e respetivas notas de campo (ver por exemplo a Nota de Campo 8), e são confirmadas pelas opiniões das docentes cooperantes, como se observa na resposta da PC à questão “das atividades realizadas no contexto do estágio, qual lhe pareceu a mais bem-sucedida e porquê?”

PC - Gostei muito (...) da atividade do aparelho digestivo. Esta última dinamizada em grupos de 4 ou 5 alunos com uma grande variedade de material disponível. Os alunos gostaram muito de fazer eles próprios o percurso dos alimentos dentro do organismo.

I.S. (6 anos)	“Mónica este é o melhor piquenique da minha vida”. “Quero experimentar tudo que está aqui”!
P.F. (6 anos)	“Eu quero comer uma sanduiche de queijo e fiambre.”
C.G. (5 anos)	“Eu quero bolacha com doce”.
M.R. (6 anos)	“Adoro isto tudo. Está tudo muito bom”.

Nota de Campo 8: 28/06/2021

No entanto, não reclamamos nesta discussão que usar a culinária como veículo para aprender, por exemplo, conversões de unidades é o único ou sequer o melhor método. Apesar de a didática de problemas como este, poder ser objeto de investigação, no nosso caso não o consideramos já que a premissa de partida é que o ensino de culinária e alimentação se justifica por si próprio, dada a preocupação social com o tema da alimentação saudável infantil.

As hipóteses 2 e 3, respetivamente “É possível abordar simultaneamente temas do Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões através de atividades ligadas à alimentação”

Capítulo 5. Conclusão, limitações e trabalho futuro

Acredito que este projeto contribuiu significativamente para responder à questão de pesquisa que no seu início nos colocámos. De facto, os resultados obtidos são um forte indício de que as atividades de culinária, sejam elas de preparação de alimentos ou de temas que se lhe relacionam, permitem aprendizagens que constroem novos conhecimentos, relacionando-os com saberes e experiências pré-existentes nas crianças e alunos. Tal como citado na secção de enquadramento teórico, vários autores referem a importância destas abordagens no ensino e aprendizagem (Ausubel, 1982; Moreira, 2013; Morin, 2002).

Ao exercitar conhecimentos de múltiplas disciplinas, as atividades promovem a integração curricular, usando situações significativas para os alunos. O aluno entende a sua utilidade, entendendo porque aprende.

Por fim, a utilidade do ensino de culinária como forma de consciencializar as crianças e alunos, e por via indireta, os próprios encarregados de educação, pode também dar o seu contributo para melhorar a dieta e reduzir os problemas gerados pela má alimentação. Não sendo o principal objetivo deste trabalho, reconhece-se que neste âmbito é necessária uma abordagem integrada que trate não só do ensino da culinária e alimentação, mas também de formação do corpo docente e do próprio fornecimento de comida saudável aos alunos (Dumbleby & Vincent, 2013).

5.1 Limitações do Projeto

Notamos que a nossa amostra se restringe a uma sala de jardim de infância e a uma turma do 4^a ano do 1^o ciclo do Ensino Básico e por isso não deve ser extrapolada para âmbitos mais alargados. No entanto, no contexto de investigação de cariz qualitativo e refletindo sobre a nossa prática, os resultados que obtivemos indiciam que o tema da alimentação e culinária merece consideração curricular no ensino pré-primário e básico, sabendo quão importante é a formação de hábitos desde as idades mais jovens. O caso de alguns países, como a Inglaterra, terem iniciado programas nacionais de introdução da culinária no currículo do ensino básico, permitirão também incorporar os seus resultados em futuras análises.

5.2 Implicações da Investigação para a Prática Profissional Futura

Ao longo desta minha longa caminhada existiu uma grande evolução tanto a nível profissional como pessoal. A prática proporcionou-me um vasto leque de conhecimentos curriculares e académicos, ao permitir apropriar-me de técnicas e experiências para a minha

os nossos futuros cidadãos, acredito que merece mais atenção do que aparentemente hoje desfruta. Como futura educadora de infância e professora de 1º CEB, não deixarei de o considerar, estando sempre preparada com estratégias e recursos, que permitam às crianças/alunos aprendizagens significativas.

Referências

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores*. Porto Editora.
http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/file/117124026/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf
- Albergaria, I. S., & Ponte, J. P. (2008). Cálculo mental e calculadora. In A. P. Canavarro, D. Moreira, & M. I. Rocha (Eds.), *Tecnologias e educação matemática* (pp. 98–109). SEM-SPCE.
- Allen, M. (2010). *Misconceptions in primary school*. McGraw-Hill Education.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Ana Rito, Sofia Mendes, Joana Baleia, M. J. G. (2021). *Childhood Obesity Surveillance Initiative: COSI Portugal – Relatório 2019 - INSA*. <https://www.insa.min-saude.pt/childhood-obesity-surveillance-initiative-cosi-portugal-relatorio-2019/>
- Ausubel, D. P. (1982). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. Moraes.
- Ausubel, D. P. (2000). The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. In *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, rinehart and Winston.
- Baqueiro, R. (2008). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. AIQUE.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(2), 91–110.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bennett, A. E., Mockler, D., Cunningham, C., Glennon-Slaterry, C., & Molloy, C. J. (2021). A review of experiential school-based culinary interventions for 5–12-year-old children. *Children*, 8(12), 1–12. <https://doi.org/10.3390/children8121080>
- Biddle, J. K. (2010). *Reciprocal Learning in Leadership. Redefining Leadership. HighScope. Recuperado a 9 de setembro*. <http://www.highscope.org/file/NewsandInformation/ReSourceReprints/Spring2010/>

- Cardoso, C., Pereira, D., Carneiro, F., Almeida, M., Fernandes, A., & Lebres, V. F. (2016). Adesão à dieta mediterrânica em adolescentes do norte de Portugal. *XVIII Congresso Anual APNEP*, 30, 2016. <http://hdl.handle.net/10198/13617>
- Carvalho A, Matos C, Minderico C, Tavares de Almeida C, Abrantes E, Mota E, Nunes E, Paixão von Amann G, Lopes I, Bettencourt J, Ribeiro JP, Ladeiras L, Durval M, Martins M, Narigão M, Frango P, Leal P, Graça P, Melo R, & Lima R. (2017). Referencial de Educação para a Saúde. In D. G. de Educação & D. G. de Saúde (Eds.), *Direção Geral da Saúde* (Vol. 7, Issue 1). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/referencial_educacao_saude_vf_junho2017.pdf
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Academic Press.
- Contento, I. R. (2008). Nutrition education : Linking research, theory, and practice. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 17(Suppl 1), 176–179.
- Costa, H. (2015). A colaboração família-escola na promoção do sucesso educativo. *Diversidades*, 47(jul-Dez), 10–14.
- Costa, H. M. (2012). A Relação Família/Escola, duas realidades. Uma visão de Ecologia Humana. *CEPESE, Janeiro*(Working Paper 11).
- Costa, H. M. (2019). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado* (4ª). De Facto Editores.
- Cotič, M., & Zuljan, M. V. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational Studies*, 35(3), 297–310. <https://doi.org/10.1080/03055690802648085>
- Cozza, R., & Santos, A. (2004). *Geografia: Estudo do Meio*. Editora Moderna.
- Davis, S. (2010). *Washington State Core Competencies for Child and Youth Development Professionals*. 1–44. www.schoolsoutwashington.org
- Delgado, H. (2017). Making It Meaningful: From Involvement to Engagement With Families. *Resource*, 36(1).
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books.
- DGE. (2018a). *1.º ano | 1.º ciclo do ensino básico Português*. 1–13. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- para o sucesso da parceria escola-centro de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22(2), 79–90.
- Fernández-Alvira, J. M., Mouratidou, T., Bammann, K., Hebestreit, A., Barba, G., Sieri, S., Reisch, L., Eiben, G., Hadjigeorgiou, C., Kovacs, E., Huybrechts, I., & Moreno, L. A. (2013). Parental education and frequency of food consumption in European children: The IDEFICS study. *Public Health Nutrition*, 16(3), 487–498. <https://doi.org/10.1017/S136898001200290X>
- Ferreira, F. I. (1994). *Formação contínua e unidade do ensino básico: o papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto Editora.
- Ferreira, M. E., Porteiro, A. C., & Pitarma, R. (2015). Enhancing Children ' s Success in Science Learning : An Experience of Science Teaching in Teacher Primary School Training. *Journal of Education and Practice*, 6(8), 24–31.
- Fewson, S. (2008). Fall/Winter). High/Scope in the Elementary School Classroom. In *ReSource*. HSERF.
- Fildes, A., Van Jaarsveld, C. H. M., Llewellyn, C. H., Fisher, A., Cooke, L., & Wardle, J. (2014). Nature and nurture in children's food preferences. *American Journal of Clinical Nutrition*, 99(4), 911–917. <https://doi.org/10.3945/ajcn.113.077867>
- Flick, U. (2009). *Métodos qualitativos na Investigação científica*. Monitor Projetos e Foundation, H. E. R. (2006). *Ready School Assessment*. HSERF.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. *EDUSER: Revista de Educação*, 3(2), 17–26.
- Gainsley, S. (2008). Showing Parents the High/Scope Difference. *Extensions*, 23(2).
- Gallahuem, D., & Ozmun, J. (2003). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças*.
- Glanz, K. and R. M. M. (1988). *Environmental interventions to promote healthy eating: a review of models, programs, and evidence*. (Health Educ Q (ed.)).
- Gomes, M. H. (2007). O Modelo High/Scope em Portugal. *A Página Da Educação*, 173, 46.
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada* (Escola Par). EDIÇÃO ESECOPY.

- Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis of the high/scope Perry Preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 26–39. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.1.26>
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129–142. http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Marshall, B. (2009). Scaffolding Children’s Learning at Small-Group Time. *Extensions*, 23 (4).
- McIntosh, A., Reys, B., & Reys, R. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2–44.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). The limits to growth: the 30-year update. In *Potomac Associates Book* (Issue 03). <https://doi.org/10.5860/choice.42-1517>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*, 1–32. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mitchell, T. D. (2008). *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two*.
- Moreira, M. A. (2013). O que afinal é aprendizagem significativa? *Marco Antonio Moreira, I*, 1–27.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (9th ed.). Instituto Piaget.
- Mugny, G., & Doise, W. (1983). La Construcción Social de la Inteligencia. *Editorial Trillas*.
- Murphy, P. (2012). Putting Training Into Practice. In *ReSource*. HSERF.
- Muzaffar, H., Metcalfe, J. J., & Fiese, B. (2018). Narrative review of culinary interventions with children in schools to promote healthy eating: Directions for future research and practice. *Current Developments in Nutrition*, 2(6), 1–10. <https://doi.org/10.1093/cdn/nzy016>

- Ponte, J. P. da. (2002). Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Org.). *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 5–28.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Preedy, V. R., & Watson, R. R. (2020). *The Mediterranean diet: an evidence-based approach* (2nd ed.). Elsevier, Academic Press.
- Public Health England. (2015). *Food teaching in primary schools: A framework of knowledge and skills*.
www.gov.uk/phe%5Cnwww.facebook.com/PublicHealthEngland
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4.aed (2ª)*. Gradiva.
- Rêgo, C., Lopes, C., Durão, C., Pinto, E., Mansilha, H., Pereira-da-Silva, L., Nazareth, M., Graça, P., Ferreira, R., Lima, R. M., & Vale, S. (2019). Alimentação saudável dos 0 aos 6 anos - Linhas De Orientação Para Profissionais e Educadores. In *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável* (Issue 1, p. 139).
<https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/alimentacao-saudavel-dos-0-aos-6-anos-linhas-de-orientacao-para-profissionais-e-educadores-pdf.aspx>
- Rêgo, C., & Peças, M. (2012). *Crescer para Cima: Prevenção e tratamento da obesidade infantil*. Marcador Editora.
- Renzella, J., Townsend, N., Jewell, J., Roberts, N., Rayner, M., & Wickramasinghe, K. (2018). *What national and subnational interventions and policies based on Mediterranean and Nordic diets are recommended or implemented in the WHO European Region, and is there evidence of effectiveness in reducing noncommunicable diseases?* 1, 74.
https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0011/365285/hen-58-eng.pdf
- Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice*. 23(5), 5–10.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.o Ciclo: Fundamentos e estratégias*. Texto Editores.
- Roldão, M. do C. (2017). Currículo e Aprendizagem Efetiva e Significativa: Eixos da Investigação Curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Eds.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios da escola e dos*

- Bere, E., Jensen, J., Moreno, L., Jan, N., Molnár, D., Moore, H., & Brug, J. (2011). European Energy balance Research to prevent excessive weight Gain among Youth (ENERGY) project: Design and methodology of the ENERGY cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 11. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-65>
- Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Ministério da Educação.
- Viana. (2002). *Contributo para o estudo do comportamento alimentar*.
- Wardle, J. (2001). *Child Eating Behaviour Questionnaire (CEBQ)*.
- Wardle, J., Guthrie, C. A., Sanderson, S., & Rapoport, L. (2001). Development of the children's eating behaviour questionnaire. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 963–970. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00792>
- Zeichner, K. M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. In *Ciência & Educação* (Vol. 04, pp. 1–131). Educa.
- Zeinstra, G. G., Koelen, M. A., Kok, F. J., de Graaf, C., Koelen -Mariakoelen, M. A., & Kok -Frans, F. J. (2007). International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity Cognitive development and children's perceptions of fruit and vegetables; a qualitative study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(4), 1–11. <https://doi.org/10.1186/1479-Received>

Apêndices e Anexos

Apêndice A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância

Categoria	Item	Pontuação
ESPAÇO E MOBILIÁRIO	1.Espaço Interior	7
	2. Mobiliário, rotinas, brincadeiras e aprendizagens	7
	3. Mobiliário, descanso e conforto	7
	4. Arranjo da sala para atividades	7
	5. Espaço de privacidade	7
	6. Exposição de material relacionado com a criança	7
	7. Espaço motricidade global	7
	8. Equipamento Motricidade Global	7
ROTINAS/ CUIDADOS PESSOAIS	9. Chegada/ saída	7
	10. Refeições/merendas	7
	11. Sono/ Descanso	7
	12.Uso casa de banho/ fralda	7
	13. Práticas de Saúde	7
	14. Práticas de Segurança	7
LINGUAGEM – RACIOCÍNIO	15. Livros e Imagens	7
	16.Encorajar as crianças a comunicar	7

Categoria	Item	Pontuação
	35. Jogo Livre	7
	36. Tempo de grupo	6
	37. Condições para crianças com incapacidades	2
PAIS E PESSOAL	38. Condições para necessidades dos pais	6
	39. Condições para necessidades pessoais do pessoal	7
	40. Condições necessidades profissionais pessoal	7
	41. Interação e Cooperação do Pessoal	7
	42. Supervisão e avaliação do pessoal	7
	43. Oportunidades para desenvolvimento profissional	4

Apêndice B Guião de Entrevista - Educadora Cooperante

Informação pessoal e do colégio

Informação confidencial não partilhável sem autorização do(a) entrevistado(a)

Há quantos anos é educadora neste colégio?

Desde quando é que a abordagem *HighScope* é utilizada no colégio?

Quais as razões que levaram o colégio a adotar esta abordagem em detrimento de outras?

Que elementos da abordagem *HighScope* estão implementados?

Que condições são necessárias para que as atividades de culinária facilitem o planeamento e a reflexão por parte da criança, fazendo dela mais do que simples atores de comportamentos prescritos?

Classifique de 0 a 4, em que 0 é “nulo” e 4 “muito elevado”, as atividades de culinária e gastronomia quanto ao seu potencial impacto nos seguintes KDIs:

Planeamento
Sentido de Competência
Empenho (capacidade de se concentrarem)
Solução de problemas
Uso de Recursos
Jogo cooperativo
Comportamentos saudáveis
Contagem
Relações parte/todo
Medição
Unidades
Conhecimento do mundo natural
Uso de Símbolos e números em várias representações
Experimentar
Prever
Tirar conclusões

Das atividades realizadas no contexto do estágio, qual lhe pareceu a mais bem-sucedida e porquê?

Das atividades realizadas no contexto do estágio, qual lhe pareceu a menos bem-sucedida e porquê?

O que recomendaria que se fizesse diferente? Sugestões, outros comentários?

Apêndice C Guião de Entrevista - Professora Cooperante

Informação pessoal

Informação confidencial não partilhável sem autorização do(a) entrevistado(a).

Esta entrevista tem 3 tipos de questões que podem contribuir para um melhor aproveitamento do meu estágio: Questões sobre o ambiente educativo, questões sobre o meu projeto e, finalmente, feedback sobre o meu empenho e contribuição no processo educativo.

Há quantos anos é professora nesta escola?

Ambiente Educativo

Qual o modelo educativo que a inspira?

Esse modelo educativo é opção do professor ou standard em toda a escola?

Quais os maiores contributos deste modelo educativo para a sua prática?

Sente algumas limitações causadas pelo trabalho sem modelo educativo? Se sim, quais?

Como é que é feita a escolha do espaço e dos materiais? Considera que a estrutura da sala pode influenciar a sua gestão? A falta de uma sala dedicada constitui uma limitação de ensino/aprendizagem?

O grupo participa na organização do espaço? E na escolha de materiais? Quais são os materiais que considera importantes estarem sempre presentes na sala?

Projeto Saberes e Sabores

O tema de pesquisa do meu mestrado é o potencial do tema da culinária no ensino e aprendizagem no II e 1º ciclo, não só em temas como alimentação saudável, mas também como base para explorar conceitos de português, estudo do meio e matemática. Considera a temática pertinente?

Em que medida alteraria a sua resposta tendo em conta as características e necessidades da turma?

Das atividades realizadas no contexto do estágio, qual lhe pareceu a mais bem-sucedida e porquê?

Das atividades realizadas qual lhe pareceu a menos bem-sucedida e porquê?

O que recomendaria que se fizesse diferente? Sugestões, outros comentários?

Alimentação e Aprendizagem

Obrigado por responder a este questionário. O seu objetivo é suportar o meu projeto de Prática de Ensino Supervisionado, no contexto do meu mestrado em Educação Básica. O tema do projeto é a alimentação, gastronomia e culinária e as suas potencialidades formativas, não só de bons hábitos alimentares, mas de temas mais abrangentes do currículo.

As respostas são anónimas e tratadas em confidencialidade, com o único objetivo de suporte ao meu projeto.

Muito obrigada pela sua participação.

A culinária e a alimentação no 1º ciclo

1. Está a par dos resultados do projeto COSI da OMS?

Mark only one oval.

- ☐ Sim, li os relatórios, e conheço os resultados de Portugal
- ☐ Sim, mas não tenho conhecimento detalhado
- ☐ Não
- ☐ Não sei o que é o COSI

2. Acha que o sobrepeso e a obesidade infantil são um problema nacional?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não tenho opinião
- ☐ Não

**Uso da culinária e alimentação na aquisição de aprendizagens essenciais no
1º ciclo do Ensino Básico**

6. Já incluiu culinária e/ou alimentação no currículo?

Mark only one oval.

- ☐ Sim
☐ Não

7. Usou trabalhos de culinária e/ou alimentação no Estudo do meio?

Mark only one oval.

- ☐ Sim, com frequência
☐ Por vezes
☐ Não

8. Pode dar exemplos de elementos do Estudo do Meio que abordou?

9. Usou trabalhos de culinária e/ou alimentação no ensino de Português?

Mark only one oval.

- ☐ Sim, com frequência
☐ Por vezes
☐ Não

10. Pode dar exemplos dos conteúdos de Português abordados?

Apêndice E Indicadores Chave de Desenvolvimento e as OCEPE

Relação das Áreas de Conteúdo das OCEPE com os KDI do modelo *HighScope*

Conteúdo do currículo pré-escolar <i>highscope</i>	Indicadores de desenvolvimento –KDI (modelo <i>HighScope</i>)	Áreas de conteúdo das orientações curriculares
Abordagem à aprendizagem	• Fazer e expressar escolhas, planos e decisões; • Resolver problemas que surgem no ato de brincar.	Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Linguagem, literacia e comunicação	• Falar com os outros acerca de experiências pessoais significativas; • Descrever objetos, acontecimentos e relações. • Desenhar, rabiscar e usar formas de letras, soletrarem, inventarem e usar formas convencionais. • Ler livros de histórias, sinais e símbolos e a sua própria escrita. • Ditar histórias.	Área de Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Desenvolvimento social e emocional	• Tratar das suas próprias necessidades; • Expressar sentimentos em palavras; • Construir relações com crianças e adultos; • Criar e experimentar brincar em colaboração; • Lidar com conflitos sociais.	Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
Desenvolvimento físico, saúde e bem-estar	• Move-se de forma não locomotora (movimento acordado: balouçar-se, torcer-se, rodar, balouçar os seus braços); • Move-se de forma não locomotora: (movimento acordado: correr, saltar, <i>hopping</i>, <i>Skipping</i>, marchar, trepar).	Área de Expressão e Comunicação Domínio da expressão motora; Domínio da expressão dramática; Domínio da expressão musical.

Relação das Áreas de Conteúdo das OCEPE com os KDI do modelo *HighScope*

Conteúdo do currículo pré-escolar <i>highscope</i>	Indicadores de desenvolvimento –KDI (modelo <i>HighScope</i>)	Áreas de conteúdo das orientações curriculares
Artes e ciência / Ciência e tecnologia	• Observar pessoas, lugares, e objetos de diferentes pontos de vista espaciais; • Experimentar e descrever direções e distâncias nos espaços de brincar, edifício e vizinhança; • Interpretar relações espaciais, em desenhos, quadros e fotografias;	
	Classificação	
	• Reconhecer objetos através da visão, som, toque, paladar e cheiro; • Explorar e descrever semelhanças, diferenças e propriedades dos objetos; • Distinguir e descrever formas; • Ordenar e emparelhar; • Usar e descobrir algumas das várias formas;	Área de Expressão e Comunicação Domínio da matemática Domínio da expressão motora
	• Reter na mente mais do que uma propriedade de cada vez; • Distinguir entre “alguns” e “todos”; • Descrever características que um objeto não tem ou a que classe ele pertence;	Área do Conhecimento do Mundo
	Tempo	
	• Ao sinal, iniciar e finalizar uma ação; • Experimentar e descobrir categorias de movimento; • Experimentar e comparar intervalos de tempo; • Antecipar, recordar e descrever sequências e acontecimentos.	

Apêndice F Autorização para recolha de imagem

Educação Pré-Escolar - Autorização para recolha e utilização de dados e imagens para fins académicos

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo. (a) Sr.(ª) Encarregado de Educação

Eu, Monica Mihaela Miler, aluna do Mestrado em Educação Básica no Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo - em estágio no Colégio de Alfragide, solicito a sua autorização para o uso de imagens (fotografia e vídeo) do seu educando(a), no âmbito exclusivo das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante o 2º período deste ano letivo. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a privacidade das crianças e o seu uso exclusivo pelo pessoal docente e discente assegurados.

A Educadora:



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS

☐ Autorizo o uso de imagem do(a) aluno(a) _____ para os fins descritos neste pedido de autorização.

Assinatura do encarregado de educação:

Apêndice G Planificações e Narrativas Reflexivas

Educação Pré-Escolar

<i>Planificação 18 de abril de 2021</i>		
	3 ^a / 4 ^a Feira	5 ^a Feira
Ponto de partida	➤ Durante as últimas semanas o grupo demonstrou interesse em atividades relacionadas com a cozinha e com a confeção de refeições. Planeiam brincar na área da casa e “fazer o almoço”, pegam nos livros de receitas e fazem de conta que cozinham (seguindo as indicações dadas pelo livro), sugerem que façamos algumas das nossas refeições (ex: lanche, almoço, ...), até já sugeriram que montássemos um restaurante na sala 9.	➤ Nas últimas semanas o grupo manifestou um grande interesse em atividades de movimento. No tempo de planear, escolhem brincar com os sofás existentes na sala. As crianças adoram trepar e saltar por cima de tudo que representa um obstáculo, até elas próprias criam o seu percurso (ex: cordas, troncos, pneus, caixas, mesas...)
Materiais a explorar	➤ Jornais ➤ Revistas ➤ Livros de receitas ➤ Tesouras ➤ Folhas de papel de várias cores	➤ Pneus ➤ Cordas ➤ Mesas ➤ Bancos ➤ Caixa de areia ➤ Troncos de diferentes tamanhos

Reflexão da semana 18 de Abril 2021

Para esta semana, em conjunto com a educadora, preparei uma atividade sobre alimentação distinta da semana anterior. Esta atividade foi realizada em dois pequenos grupos. O momento de trabalho em pequenos grupos de crianças, é um espaço de tempo que permite

Grupo	“Mónica, o que vamos fazer?”
N. T. (6 anos)	“Uma exposição de comida!”
D. (5 anos)	“Eu gosto de arroz com carne e de salada de fruta!”
M. (6 anos)	“Eu gosto de folhados de salchicha.”
Estagiária	“Gostariam de ter um restaurante na sala?” A maior parte reagiu positivamente, apreciando a ideia.
D. (5 anos)	“Os restaurantes têm mesas e cadeiras”.

In Notas de Campo (18/04/2021)

a ampliação das suas aprendizagens, das suas experiências e da sua organização. (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Em colaboração e concordância com as sugestões da educadora cooperante, antes de iniciar a atividade “restringi” o espaço da sala para eliminar estímulos e evitar a dispersão sentida na aula anterior. Organizei a sala de forma que o grupo se envolvesse mais facilmente. Para tal, utilizei materiais pré-existent na sala (mesas, móveis, sofás). De seguida, escolhi vários tipos de materiais alusivos à cozinha e culinária. Fiz uma seleção de fotografias com pessoas a cozinhar, imagens de restaurantes e imagens de vários pratos de comida. Estas fotografias foram colocadas nos móveis já previamente preparados. Em cima da mesa, também coloquei algumas fotografias, tachos, aventais e utensílios de cozinha. No chão coloquei revistas, folhetos e livros de culinária. Após o momento do “quadro das mensagens” e antes de levar o grupo para sala, a educadora cooperante mencionou que eu tinha preparado algo para eles. Cheios de curiosidade, perguntaram-me:

Ao analisar as fotografias e ao ver o material à disposição do grupo, cada um dos elementos, de forma autónoma, escolheu o que poderia fazer com os materiais disponíveis. A criança L. N. pegou numa das fotografias, e disse: “Eu vou fazer este prato”. A seguir foi à procura de uma folha de papel manteiga e do material de pintura. Colocou a fotografia ao lado, e reproduziu no papel o que estava na fotografia. Depois de ter reproduzido o prato desejado,

Foram ainda preparados, com a ajuda da educadora cooperante, utensílios de culinária. As crianças entraram na sala e repararam nos materiais existentes na mesa. Sem hesitação, exclamaram: “vamos cozinhar”. A criança **I.S.** disse: Eu quero fazer um bolo.

A educadora cooperante perguntou: Então quais são os ingredientes que vais necessitar para a confeção do bolo. **I.S.** Vou precisar de ovos, farinha e açúcar. Pegou nos ingredientes necessários e com o apoio da educadora cooperante fez o bolo que desejava.

F.R. (6 anos) Eu quero fazer uma sala de legumes.

Estagiária “Escolhe os ingredientes que achas que vais necessitar para fazer a tua salada”.

Estagiária alface, tomate cherry, pepino, cebola branca e roxa e limão.

In Notas de Campo (18/04/2021)

Reflexão da semana de 14 de Maio de 2021

Esta semana, no tempo de fazer, falei com o grupo e combinámos um dia para criarmos o menu para a abertura de um possível “restaurante”. Disponibilizei material, como folhas para poderem expressar através do desenho o nome do prato que gostariam de incluir no menu. Entre o material disponibilizado, também se encontravam revistas e livros. A criança I.S. escolhe num livro, e aponta para o nome de uma receita:

I.S. (6 anos)	“Mónica é este tipo de comida que podemos por no menu?”. “Podes dizer-me o que está aqui escrito”?
----------------------	--

Estagiária	“O que achas que isso poderia ser”?
-------------------	-------------------------------------

I.S. (6 anos)	“Algo muito bom”.
----------------------	-------------------

In Notas de Campo (14 /05/2021)

P.F. (6 anos)	“Monica também podemos escrever espetadas de frutas”? “Podemos comer como sobremesa”.
----------------------	---

Estagiária	“O que achas que isso poderia ser”?
-------------------	-------------------------------------

I.S. (6 anos)	“Algo muito bom”.
----------------------	-------------------

L.N. (6 anos)	“Não temos sopas. Também precisamos de sopas”.
----------------------	--

S.C. (6 anos)	“Então pode ser sopa com massa macarrão com tomate”.
----------------------	--

In Notas de Campo (14/05/2021)

Escolheu uma folha de papel, e reproduziu o nome da receita. Depois de ter reproduzido o nome, continuou a folhear o livro, e diz: “Olha Mónica adoro folhados de salchicha, também podemos por no nosso menu”! Acrescenta ainda: “Eu vou escrever aqui”!

B.O. (6 anos)	“Eu quero batata com carne de vaca com arroz e ovo”. “Também podem ter bolo de chocolate e nozes”.
----------------------	--

C.G. (6 anos)	“Mónica eu também quero escolher um prato de comida! Posso?”.
----------------------	---

Estagiária	“Claro que podes”! “Qual seria o prato que gostarias de colocar no nosso menu?”
-------------------	---

Planificação 27 de maio de 2021

- | | |
|----------------------|--|
| Ponto de partida | ➤ Esta semana, tal como todas as quintas-feiras, tivemos mais uma sessão de movimento. Inserida nesta sessão, introduzimos uma atividade lúdica que se consubstanciou numa caça ao tesouro. O principal desafio para o grupo foi encontrar ingredientes para a confeção de uma receita. As receitas escolhidas, foram direcionadas no sentido do interesse do grupo. |
| Materiais a explorar | ➤ Cartões com vários tipos de ingredientes
➤ Material disponível no espaço exterior (Troncos, bidão, pneus) |

Linguagem Literacia e comunicação

- | | |
|-----------------|--|
| KDI's possíveis | ➤ As crianças aprendem e usam novas palavras em conversas, atividades, materiais escritos e jogos. Perguntam o significado de palavras desconhecidas. As crianças utilizam diversas partes do discurso para descrever, esclarecer, e elaborar as suas experiências e ideias. |
|-----------------|--|

Abordagens à Aprendizagem

- As crianças fazem planos e tomam decisões, expressam escolhas e intenções baseadas nos seus interesses. Os seus planos evoluem em detalhe e complexidade. As crianças concretizam os seus planos.
- As crianças mantêm-se envolvidas e concentradas na sua atividade. Elas são persistentes, motivadas, e capazes de se manter envolvidas.
- As crianças envolvem os adultos e pares nas suas atividades. Envolvem-se no jogo cooperativo com outros, partilhando materiais, espaço, conversas e ideias.

Desenvolvimento Físico e Saúde

Reflexão da semana de 27 de Maio de 2021

À semelhança das outras semanas, as crianças tiveram liberdade na escolha das atividades a realizar ao longo desta semana. Por vezes, as escolhas delas são tão numerosas que se tornam impossíveis de realizar no tempo disponível. Neste caso, negociámos o que era possível fazer, deixando algumas atividades para a semana seguinte.

Depois do quadro das mensagens, o grupo de crianças escolheu as áreas de brincadeira através de um desenho. Ou seja, as crianças desenharam a/s área/s para onde queriam ir brincar, sendo que os adultos da sala tinham de identificar as áreas onde as crianças desejavam realizar as suas brincadeiras.

O ato de brincar dever ser algo que parte da própria vontade e do interesse das crianças e não algo a que a criança se sinta forçada. Desta forma irá conseguir envolver-se totalmente na brincadeira, aprendendo ao mesmo tempo que se está a divertir. “Que a criança deseja a brincadeira, pratica-a com alegria e sem esforço e mesmo que o adulto não a compreenda continua a brincar porque lhe dá prazer.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Num contexto de Jardim de Infância, o espaço deve estar estruturado por áreas de interesse das crianças, flexíveis para que as crianças possam usar os diferentes materiais e objetos, descobrindo assim formas de os manipular e utilizar (Hohmann & Weikart, 2011).

As áreas de interesse estimulam e desenvolvem a iniciativa, autonomia das crianças fomentando assim relações/interações de positividade entre as crianças, como também entre elas e os adultos. Deste modo, é muito importante ir ao encontro das crianças, e sempre que seja necessário transformar e modificar a localização das áreas, envolver as crianças na mudança, proporcionando-lhe assim, um sentimento de pertença ao grupo e ao espaço.

Constatando o interesse expresso pelas crianças, já que desfrutam da realização de algumas das brincadeiras no espaço exterior, no outro dia foi-lhes proposto pela educadora cooperante levar algumas das áreas existentes na sala para o espaço exterior, como, por exemplo, a área da arte, área dos blocos, área dos livros, brinquedos da área da casa, entre outras.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), o espaço exterior também é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nele, as crianças podem se expressar de forma livre, brincarem e interagirem com os adultos e com os seus pares. O espaço exterior, nomeadamente os pátios, são explorados pelas crianças com entusiasmo e prazer manifesto.

<i>Planificação 28 de julho de 2021</i>		<i>Planificação 29 de julho de 2021</i>	<i>Planificação 30 de julho de 2021</i>
4ª Feira		5ª Feira	6ª Feira
Ponto de partida	➤ Por proposta da educadora cooperante, dinamizei a rotina na sua totalidade, responsabilizando-me pelas intencionalidades educativas. Em conjunto perguntámos ao grupo que sugestões tinham para esta semana. Disseram-nos que queriam fazer uma salada russa.	➤ No que diz respeito à sessão de movimento, a criança R.P. pediu e combinou com a educadora cooperante realizar o percurso de ginástica. A mesma criança pediu para fazer o aquecimento. Fizemos o jogo do semáforo utilizando peixinhos com as cores correspondentes.	➤ Como tínhamos planeado “abrir” um restaurante, aproveitámos para pintar as mesas e os bancos do nosso “estabelecimento”, previamente construídos com paletes de madeira, fazendo este, parte do projeto de sala.
Materiais a explorar	➤ Cenoura ➤ Batata ➤ brócolos ➤ feijão verde	➤ Pinos ➤ Arcos ➤ Trampolim ➤ Colchões ➤ Cadeiras ➤ Mesas ➤ Bancos	➤ Paletes de madeira previamente preparadas ➤ Tintas de várias cores ➤ Óculos de proteção ➤ Luvas ➤ Mascaras ➤ Lixas ➤ Parafusos
KDI's possíveis	<u>Linguagem Literacia e comunicação</u> ➤ As crianças compreendem conversas, canções, histórias, livros, gestos, poemas. Elas ouvem, respondem, relacionam a informação com as suas próprias vidas, preveem o que vai acontecer a seguir, e relembram pessoas reais	<u>Movimento</u> ➤ As crianças exploram movendo todo o seu corpo ou partes do seu corpo, com e sem música. <u>Consciência corporal</u> ➤ As crianças reconhecem os nomes das diferentes partes do corpo. Estão cientes dos seus	<u>Artes Criativas</u> ➤ As crianças exploram e utilizam uma variedade de materiais e ferramentas para desenhar e pintar, esculpir e moldar, construir e montar. Usam as propriedades dos materiais artísticos (por exemplo,

Tempo	➤ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.	➤ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.	➤ A duração da atividade vai ao encontro das necessidades das crianças e dependerá da reação das mesmas.
Descrição	Realizámos uma salada russa no espaço exterior/pátio. Preparámos vários tipos de alimentos: cenoura, batata, brócolos e feijão verde. O grupo, sentou-se a volta da mesa, escolhendo o que queria fazer. ➤ A criança H.C. pergunta: “Mónica quando a salada fica russa”?	Fomos para a sala polivalente, para diversificar o sítio. A criança R.P. com a ajuda da educadora cooperante, fez uma seleção de materiais: trampolim, colchões, arcos, pinos, cadeiras, mesas e bancos. As crianças tiveram a oportunidade de trepar, saltar, dar cambalhotas, correr entre outras. ➤	➤ Esta atividade foi realizada no espaço exterior. O grupo ficou entusiasmado, por saberem que vão pintar a mesa e as cadeiras do “restaurante”. Cada um dos elementos do grupo escolheu a cor que desejava utilizar. Antes que todas estas ações, colocamos o material de proteção. Enquanto o grupo estava envolvido nas pinturas, a criança I.S. diz: “Nós somos verdadeiros pintores!”

cadeiras, mesas e bancos. As crianças tiveram a oportunidade de trepar, saltar, dar cambalhotas, correr entre outras.

Haywood & Getchell (2004), afirmam que a locomoção é um aspeto elementar da vida humana, que permite muitas outras ações. A locomoção inicia-se por um período de aquisição de autonomia suficiente, começando de uma forma rudimentar, progredindo até alcançar um alto nível de eficácia, viabilizando combinações variadas.

Já Eckert (1993), sustenta que a criança com 5 ou 6 anos de idade tem a capacidade de estabelecer a forma como vai correr quando atingir a idade adulta. Aqui, a criança adequa a corrida utilizando-a em atividade de jogo.

Em contrapartida, Gallahue & Ozmun (2003) mencionam que os saltos, enquanto forma de locomoção, detêm uma grande variedade de execução, defendendo assim, o salto horizontal como uma idoneidade locomotora essencial em que, por meio da extensão das pernas, o corpo é impulsionado para o espaço.

Após a sessão de movimento, realizámos um piquenique no espaço exterior. Preparámos vários tipos de alimentos: tostas pequenas, pão, paté de ervas, marmelada, doce de amoras, bolachas, frutas, sumos, tomate, alface queijo e fiambre para sanduiches. O grupo, sentou-se em roda em cima das mantas, escolhendo o que queria comer.

I.S. (6 anos)	“Mónica este é o melhor piquenique da minha vida”. “Quero experimentar tudo que está aqui”!
P.F. (6 anos)	“Eu quero comer uma sanduiche de queijo e fiambre.”
C.G. (6 anos)	“Eu quero bolacha com doce”.
M.R. (6 anos)	“Adoro isto tudo. Está tudo muito bom”.
G.B. (5 anos)	“Mónica eu também quero o que estão a comer”.
Estagiária	“Queres comer o quê? temos doce, marmelada, paté...”

In Nota de Campo: 28/07/2022

Entretanto, vários elementos da sala de creche juntaram-se ao nosso piquenique. De forma geral, as crianças gostaram de tudo que foi preparado. A satisfação é ainda maior, quando elas próprias prepararam o que desejam, tendo em conta os alimentos disponibilizados. Relativamente à preparação do almoço fizemos uma salada russa, foram disponibilizados alimentos como: cenoura, batata, brócolos e feijão verde. Foi proposto ao grupo escolher o alimento que queriam cortar. Uma vez a escolha feita, “mãos à obra!” A criança **H.C.**

construção do saber se processa de forma integrada, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns”.

As instituições educacionais lideradas pelos educadores, desempenham um papel determinante na implementação de rotinas diárias no dia a dia das crianças. As Orientações Curriculares referem que “a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo assim uma rotina que é educativa, uma vez que é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão” (I. Silva, 2016).

No entanto, tal como o educador, as crianças têm a liberdade de propor alterações, tendo em conta que um dia não é igual a outro, podendo sempre alterar o quotidiano habitual. “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações (...) e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo” (I. Silva, 2016).

Concluindo, todo este percurso permitiu-me aprender de forma significativa e crescer pessoal e profissionalmente. Tanto a educadora cooperante, assim como a auxiliar da sala e o grupo de crianças contribuíram para que sentisse um grande sentido de pertença. Considero que ao longo da minha prática pedagógica construí uma relação de positividade com o grupo de crianças, tendo em consideração que a relação adulto-criança representa um pilar elementar para a aprendizagem dos mesmos.

(Post & Hohmann, 2011),

Relações consistentes e estimulantes com as mesmas pessoas que cuidam da criança, incluindo a figura principal, desde cedo e ao longo da infância, são as pedras angulares da competência emocional e intelectual, permitindo à criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão. As relações tanto com os pais como com o pessoal educativo têm de ter estabilidade e consistência

Planificação 24-26/11/2021

Saber colocar questões, levantar hipóteses, (b) partilhe a informação recolhida sobre
fazer inferências, comprovar resultados e temas livres ou sugeridos;
saber comunicá-los, reconhecendo como (c) recolhe de dados e opiniões relacionados
se constrói o conhecimento. com as temáticas em estudo;

Neste sentido, os alunos não só podem adquirir conhecimentos científicos como também desenvolver competências inerentes ao próprio processo de aquisição de conhecimento, indagando, inferindo, classificando, medindo, experimentando, comunicando e prevendo. (M. C. Roldão, 2004). Em resumo, os professores devem promover situações diversificadas que levem os alunos à aprendizagem dentro e fora da sala de aula (F. I. Ferreira, 1994).

Aluna L. “Mónica eu quero explicar a experiência que fiz”. “Posso”?

Estagiária “Claro que podes, quando o outro grupo acabar, podes explicar a tua experiência”.

Aluna L. “Obrigada, Mónica”.

Estagiária “De toda a experiência, o que gostaste mais de fazer”?

Aluna L. “Gostei de fazer tudo, desde a mastigação até ao ânus”

In Notas de Campo: (25/11/2021)

De um modo geral a motivação, interesse e participação por parte dos alunos esteve sempre presente. Estas experiências criam motivação nos alunos conduzindo para a aprendizagem, permitindo desta forma, a preparação do seu pensamento das suas próprias concessões.

As conceções dos alunos relacionadas com o corpo humano, já foram realizadas no sentido de compreender e desmistificar a sua proveniência (Allen, 2010).

Planificação 19-21 de janeiro de 2022

Compreensão de textos através de atividades que impliquem:

- Mobilizar experiências e saberes interdisciplinares;
- Localizar informação explícita;
- Extrair informação implícita a partir de pistas linguísticas;
- Inferir, deduzir informação a partir do texto.

Despacho n.º 6605-A/2021 - DRE (Referenciais curriculares - abolição programas). Diário Da República, (129), 241.

No dia seguinte, para cada par de alunos foi disponibilizada uma imagem. Os alunos tiveram de criar um texto com base nesta imagem, tendo em conta os ingredientes e as suas respetivas quantidades, ali visualizadas. Na produção final, foi lida em voz alta a receita criada. Classificámos e identificámos os erros. Construímos um cartaz com as receitas criadas pelos alunos.

Em conclusão, a produção escrita de receitas culinárias é uma competência que exige conhecimentos específicos que não são comuns. Não estando explicitamente referido como género a ensinar nos documentos oficiais que orientam o ensino e a aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (DGE, 2018, Ministério da Educação, 2021) é possível considerar este género dentro do âmbito dos géneros a trabalhar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, já que nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), relativas ao 4.º ano de escolaridade, referem, no Domínio da Escrita, “Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.” (DGE, 2018) e no Domínio da Leitura: “Ler textos com características descritivas e narrativas” (DGE, 2018). Considerando que a receita tem uma estrutura compositiva em que predominam as sequências descritivas, o ensino da receita culinária estará justificado (A. Cardoso et al., 2019). No que concerne às competências didáticas, enfatizo a articulação com outras áreas (Estudo do Meio, Matemática), com o principal objetivo futuro de aprofundar o desenvolvimento deste recurso.

Planificação 20 de abril de 2022

Foram distribuídos cartões aos alunos com pratos típicos da Europa.

Os alunos tinham de colocar no mapa o prato típico correspondente a cada país.

(30 min.)

A seguir, depois de os alunos terem identificado algumas culturas gastronómicas, foram desafiados para colocar as bandeiras nos países certos.

Foram novamente distribuídos aos alunos cartões só com os países que pertencem a comunidade europeia.

(No verso de cada cartão encontra-se uma legenda).

(30 min.)

Na aula seguinte foi abordado o tema do fluxo migratório.

Novamente foram colocadas aos alunos algumas questões relacionadas com o tema:

Quantas pessoas vivem em Portugal?

E quantos Portugueses vivem em Portugal?

(20 min.)

A que se deve esta diferença?

Porque será que as pessoas emigram?

Apresenta-se aos alunos o mapa onde podem ver de onde vêm os principais fluxos migratórios.

(30 min.)

Explica-se aos alunos de onde vêm e por onde vêm.

linguagem visual, desenvolver o nível de atenção e observação no processo de elaboração de registos e desenvolver a capacidade de obter e seleccionar a informação (Cozza & Santos, 2004).

Na aula seguinte foi abordado o tema do fluxo migratório humano. Novamente colocámos aos alunos algumas questões relacionadas com o tema: Quantas pessoas vivem em Portugal? E quantos Portugueses vivem em Portugal? A que se deve esta diferença? Porque será que as pessoas emigram? Apresentou-se aos alunos o mapa onde podiam constatar a origem dos principais fluxos migratórios. Explorámos com os alunos de onde e por onde vêm, e porque os emigram povos.

D.P (11anos) “Eu sei alguns países e vou colocar no mapa.”

R.M (10 anos) “Eu também sei alguns, mas se tu sabes podes ajudar-me.”

D.P (11 anos) “Ok, eu ajudo.”

M.F (10 anos) “Cada um vai colocar no sítio onde acha que é”

D.P (11 anos) “Fazem assim! Eu vou dar os cartões com os países e vocês colocam no mapa.”

M.F (10 anos) “Eu tenho uma ideia melhor. Vamos ajudar-nos para pôr no sítio certo os países no mapa. ”

In Notas de Campo: (20/04/2022)

**Anexo A Inquérito aos encarregados de educação no contexto Pré-Escolar e
1.º Ciclo do Ensino Básico**

As respostas são anónimas e tratadas em confidencialidade, com o único objetivo de suporte ao projeto.

Muito obrigada pela sua participação.

Obrigatório

- . Qual a idade do seu filho?

- . Qual o género do seu filho? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

Postura face à culinária

O meu filho(a) demonstra interesse na preparação/confeção de alimentos

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito	☐	☐	☐	☐	☐	Nada

O meu filho(a) ajuda (na medida das suas capacidades) na preparação/confeção de alimentos

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito	☐	☐	☐	☐	☐	Nada

O meu filho(a) come menos quando está irritado	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) gosta de experimentar novos alimentos	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) come menos quando está cansado	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) come mais quando está aborrecido	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) come mais quando está ansioso	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) gosta de uma grande variedade de alimentos	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) aguarda as refeições com desejo evidente	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) desfruta da comida	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) come mais quando está contente	☐	☐	☐	☐	☐
O meu filho(a) é difícil de contentar com as refeições	☐	☐	☐	☐	☐

Fiambre	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Salsichas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Peixe frito panado	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Peixe Branco cozido	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Atum enlatado	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ovos: cozidos, escalfados	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ovos: mexidos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pão branco	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pão integral	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Salgadinhos, biscoitos de queijo (tipo Tuc)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Queijo (processado, em fatias, embalado)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Queijo (duro)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Queijo (creme, tipo Philadelphia)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Papa de aveia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cereais (sem alto teor de açúcar)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Batatas fritas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Brócolo	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Maças (cruas)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bananas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Laranjas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tangerinas, clementinas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Uvas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Melão	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pêssegos, nectarinas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pêras	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ameixas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Morangos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Framboesas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Amoras	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manga	☐	☐	☐	☐	☐	☐
kiwi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ananás	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Manteiga	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Margarina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nata	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biscoitos doces (simples)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Biscoitos de chocolate	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Anexo B Pirâmide da Dieta Mediterrânica

A Pirâmide da Dieta Mediterrânica: um estilo de vida para os dias de hoje

Recomendações para a população adulta

Porções de alimentos baseadas na frugalidade e nos hábitos locais



Vinho em moderação e de acordo com as crenças sociais



© 2010 Fundación Dieta Mediterránea
O uso e promoção desta pirâmide é recomendado sem qualquer restrição

Edição de 2010

P= Porção



Fundación
Dieta Mediterránea

ICAF
International Commission on the
Anthropology of Food and Nutrition



Predimed
Prevención con Dieta Mediterránea

