

Refletindo sobre a Prática Pedagógica: Potenciar hábitos alimentares saudáveis numa turma de 1.º ano

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Ana Beatriz Ferreira Santana

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Clarinda Luísa Ferreira Barata

Leiria, março 2022

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

*Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos pilares da minha vida, os **meus pais**, pelo amor, pela força, pela compreensão e por me ensinarem, desde sempre, que “não consigo” é uma expressão que não existe. Obrigada por me deixarem voar, mesmo que isso signifique estar longe do abraço-casa.

À minha **família**, pelo amor que nos une, pelo apoio dado e pelo orgulho demonstrado. Obrigada por acreditarem sempre em mim e me motivarem a ser mais e melhor.

Ao **Hugo**, outro dos meus pilares. Por todos os abraços e amor. Pelos momentos de ausência... Obrigada pela paciência, por me incentivares a ir sempre até ao fim e por não me deixares desistir... Sem ti, a meu lado, não teria sido possível.

Aos **amigos** que, mesmo longe, estavam sempre a torcer por mim e felizes com as minhas vitórias. O verdadeiro significado de amizade é a nossa.

À **professora Clarinda**, mais do que uma supervisora, um suporte e conforto. A sua presença nesta etapa foi imprescindível, apoiando e ajudando-me a ser sempre a minha melhor versão. Obrigada por ter sempre as palavras certas.

A todos os **educadores, professores, profissionais e crianças** que, de alguma forma, cruzaram os seus caminhos com os meus. Fazem todos parte deste meu crescimento e evolução, incentivando-me a ser e a querer sempre mais e melhor.

O MEU SINCERO OBRIGADO, DE CORAÇÃO.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e encontra-se dividido em duas partes: dimensão reflexiva e dimensão investigativa. Este relatório tem, assim, como principal objetivo dar a conhecer o meu percurso ao longo das diferentes práticas pedagógicas, desenvolvidas nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, assim como apresentar todas as aprendizagens e desafios inerentes a estas, que me permitiram sustentar e desenvolver a minha ação pedagógica.

O estudo investigativo aqui apresentado é um estudo de caso, desenvolvido na Prática Pedagógica de 1.º CEB I, numa turma de 1.º ano. Este apresenta como objetivos: analisar a composição dos lanches escolares consumidos pelos alunos, tanto no período da manhã como da tarde; compreender as conceções dos alunos relativamente a uma alimentação saudável; relacionar uma alimentação saudável com os lanches escolares dos alunos; promover hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos; refletir sobre a sequência pedagógica implementada. Assim, a pergunta de partida que orientou toda a investigação foi: “De que forma a implementação de uma sequência de atividades, no 1.º ano de escolaridade, pode potenciar hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos?”. As técnicas de recolha de dados foram a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e videográficos e o inquérito por entrevista informal. A análise dos dados foi feita tendo em conta a análise especulativa. Ao concluir a investigação, pode-se perceber que esta surtiu efeito nos alunos, na medida em que estes compreenderam a importância da alimentação saudável, a partir da seleção criteriosa e justificada da composição de um lanche escolar saudável, a utilização da Roda dos Alimentos como orientador de uma prática alimentar adequada, assim como se observou mudanças nos hábitos alimentares dos alunos, em especial, nos seus lanches escolares.

Palavras-chave

Alimentação Saudável, Hábitos Alimentares, Educação Alimentar, Lanche Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and is divided into two parts: reflective dimension and investigative dimension. The main objective of this report is to present my journey through the different pedagogical practices developed in the academic years 2019/2020 and 2020/2021, as well as to present all the learning and challenges inherent to these, which allowed me to sustain and develop my pedagogical action.

The investigative study presented here is a case study, developed in the Pedagogical Practice of 1st CEB I, in a 1st year class. It has the following objectives: to analyze the composition of school snacks consumed by students, both in the morning and in the afternoon; understand students' conceptions of healthy eating; relate healthy eating with students' school snacks; promote healthy eating habits in students' lives; think over the pedagogical sequence implemented. Consequently, Therefore, the starting question that guided the entire investigation was “How can the implementation of a sequence of activities, in the 1st year of schooling, enhance healthy eating habits in the lives of students?”. The data collection techniques were participant observation, field notes, photographic and videographic records and the informal interview survey. Data analysis was done taking into account the speculative analysis. At the conclusion of the investigation, it can be seen that it had an effect on the students, as they understood the importance of healthy eating, based on the careful and justified selection of the composition of a healthy school lunch, the use of the Food Wheel as guide of an adequate food practice, as well as changes in the eating habits of the students, especially in their school snacks.

Keywords

Healthy Eating, Eating Habits, Food Education, School Snack and 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras.....	ix
Abreviaturas	x
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
1. Educação de Infância.....	3
1.1. Caracterização dos contextos educativos	4
1.1.1. A Creche.....	4
1.1.2. O Jardim de Infância.....	5
1.2. Observar, planejar, intervir e refletir – dificuldades, desafios, aprendizagens e conquistas	7
1.2.1. ... em Creche.....	7
1.2.2. ... em Jardim de Infância.....	14
2. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2.1. Caracterização dos contextos educativos.....	23
2.1.1. A turma de 1.º ano	23
2.1.2. A turma de 4.º ano	25

2.2. Observar, planejar, intervir e refletir – dificuldades, desafios, aprendizagens e conquistas.....	27
2.2.1. ... na turma de 1.º ano.....	27
2.2.2. ... na turma de 4.º ano.....	34
Parte II – Dimensão Investigativa.....	42
1. Apresentação do estudo	42
1.1. Contexto e pertinência do estudo	42
1.2. Problemática e objetivos da investigação	43
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	44
1. Alimentação saudável.....	44
1.1 Alimentação e a sua importância	44
1.1.1. Alimentação na Infância.....	46
1.1.2. Lanches escolares.....	47
1.2. A Roda dos Alimentos.....	49
1.3. A influência dos media.....	51
2. Promoção de alimentação saudável em contexto escolar.....	55
2.1 Educação Alimentar – o papel da escola.....	55
2.2 Programas de incentivo à alimentação saudável.....	57
2.3 O papel da família na adoção de práticas alimentares saudáveis.....	60
Capítulo II - Metodologia de investigação	62
2.1. Opções metodológicas.....	62
2.2. Contextualização do estudo	63

2.3.	Descrição das diferentes fases do estudo.....	64
2.4.	Caracterização dos participantes	65
2.5.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	66
2.6.	Técnicas de tratamento de dados.....	68
Capítulo III – Apresentação, análise de dados e discussão de resultados		70
3.1.	Sequência pedagógica	70
3.1.1	Primeira atividade da sequência pedagógica – <i>A surpresa de Handa</i> ..	70
3.1.2	Segunda atividade da sequência pedagógica – <i>A sopa camponesa</i>	72
3.1.3	Terceira atividade da sequência pedagógica – <i>A Roda dos Alimentos do 1.º ano e a Tabela “O meu lanche”</i>	75
3.1.4	Quarta atividade da sequência pedagógica – <i>O açúcar dos nossos alimentos</i>	82
3.2.	Entrevista informal.....	86
Capítulo IV - Considerações finais do estudo		91
4.1.	Limitações do estudo.....	93
4.2.	Sugestões para investigações futuras	93
Conclusão do relatório		94
Referências bibliográficas		96
Legislação consultada		106
Documentos consultados		106
Anexos.....		1
Anexo 1 – Tabela de organização da sequência pedagógica.....		2

Anexo 2 – Pedido de autorização para recolha de imagens	4
Anexo 3 – Notas de campo.....	5
Anexo 4 – Transcrição dos vídeos	13
Anexo 5 – Transcrição das entrevistas.....	24
Anexo 6 – Alguns registos fotográficos dos lanches dos alunos.....	34

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Exploração de frutas, em creche.

Figura 2 Exploração da atividade, com recurso à mesa de luz.

Figura 3 Calendário do estado do tempo “abril 2020”, construído por uma criança, à mão.

Figura 4 Árvore das palavras.

Figura 5 Alguns dos cartões realizados pelos alunos.

Figura 6 Jogo do Multipli.

Figura 7 Jogo Matematicar Rápida(mente).

Figura 8 Etiologia dos comportamentos humanos, adaptada de Mendoza (Santos & Precioso, 2012).

Figura 9 A Nova Roda dos Alimentos.

Figura 10 Atividade de exploração da receita da sopa camponesa.

Figura 11 Tabela com as quantidades referentes à receita da sopa camponesa.

Figura 12 Modelo circular com os diferentes grupos alimentares representados.

Figura 13 Construção da Roda dos Alimentos do 1.º ano.

Figura 14 Roda dos Alimentos da turma e Tabela “O meu lanche”.

Figura 15 Alimentos presentes na atividade “O açúcar dos nossos alimentos”.

Figura 16 Tabela “O meu lanche” preenchida, no final da investigação.

Figura 17 Indicação do número de colheres de açúcar.

Figura 18 Alunos a colocar o açúcar e a pintar os respetivos copos.

Figura 19 Alimentos organizados por ordem crescente, dada a quantidade de açúcar.

Figura 20 Construção do gráfico de barras, referente à atividade.

Figura 21 Imagens da composição dos três diferentes lanches apresentados na entrevista.

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CNAC – Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição

COSI – Childhood Obesity Surveillance Initiative

DGE – Direção-Geral da Educação

DGS – Direção-Geral da Saúde

EA – Educação Alimentar

EE – Encarregados de Educação

EI – Educação de Infância

ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

EUFIC – European Food Information Council

FCNAUP – Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto

JJ – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PNPAS – Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável

PP – Prática Pedagógica

RFE – Regime de Fruta Escolar

WHO – World Health Organization

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria. A realização deste relatório tem como objetivo dar a conhecer o percurso realizado ao longo de quatro semestres de Prática Pedagógica, decorrentes dos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021, tanto em Educação de Infância (EI), em Creche e Jardim de Infância, como no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa turma de 1.º e 4.º ano de escolaridade. Além disso, pretende apresentar um estudo de caso, realizado com uma turma de 1.º ano de escolaridade, relativo ao modo como a implementação de uma sequência de atividades pode potenciar hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos.

Neste sentido, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa. A dimensão reflexiva conta com duas reflexões, fundamentadas, sobre o meu percurso em Educação de Infância e em 1.º CEB. Assim, para além de uma breve caracterização dos contextos educativos, encontram-se algumas reflexões sobre os pontos chave/ciclo pedagógico (observar, planear, intervir e refletir), dificuldades e desafios inerentes às Práticas e, ainda, conquistas e aprendizagens das mesmas.

Na dimensão investigativa, apresenta-se o estudo de caso realizado ao longo da PP no 1.º CEB I, no ano letivo de 2019/2020, numa turma de 1.º ano. Este tinha como objetivo compreender as conceções dos alunos e potenciar hábitos alimentares saudáveis, a partir de uma sequência pedagógica. Nesta dimensão, encontra-se o enquadramento teórico, a metodologia utilizada no estudo, a apresentação, discussão e análise dos resultados e, ainda, as considerações finais.

Por fim, encontra-se uma breve conclusão do relatório, evidenciando uma perspetiva do meu percurso ao longo deste mestrado, visando encerrar um importante capítulo da minha vida profissional, marcada por grandes aprendizagens.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do relatório conta com a dimensão reflexiva. Neste, evidenciam-se todas as experiências e vivências significativas, proporcionadas ao longo das quatro Práticas Pedagógicas (PP), no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo da dimensão reflexiva serão mencionadas várias reflexões que foram feitas durante as Práticas e que permitiram tornar a minha ação educativa numa constante espiral de evolução e aprendizagem. Ao longo deste meu percurso senti, muitas vezes, necessidade de refletir sobre a minha ação educativa para que pudesse evoluir diariamente e proporcionar as melhores experiências educativas às diferentes crianças que se cruzaram na minha vida, nesta fase de aprendizagem.

Refletir é uma das palavras-chave que deve estar presente na vida de um profissional de educação, seja este educador ou professor. É, portanto, a “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p. 3), para que se promova mais ou melhor ação sobre determinado aspeto. Assim, um professor reflexivo é aquele que questiona toda e qualquer ação para que possa agir em conformidade, adequando o seu comportamento, muitas vezes, de modo flexível, a todo e qualquer ser individual que passa pela nossa vida escolar. É ser crítico sem criticar, é crescer e evoluir constantemente sem rebaixar(-se), é ser humilde e ter a confiança que somos seres aprendizes da vida... a vida toda!

Mas não nos enganemos... refletir é, ou pode ser, difícil. Principalmente no início da nossa carreira. Essa foi uma capacidade que fui trabalhando ao longo dos dois anos de mestrado e que, apesar de melhor, tem de se continuar a trabalhar o resto da vida. No entanto, refletir é o que nos permite avançar e foi, a partir desta, que adequei e ajustei a minha ação pedagógica ao longo das diferentes Práticas Pedagógicas e, principalmente, foi o que me fez ver a minha própria evolução.

Assim, esta dimensão encontra-se dividida em duas partes. A primeira parte é referente à Educação de Infância, nomeadamente, às duas Práticas em Educação de Infância (Creche e Jardim de Infância), decorrentes no ano letivo de 2019/2020. Na segunda parte, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontram-se reflexões relativas às duas Práticas em 1.º CEB, que ocorreram no ano letivo 2020/2021.

1. EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Esta primeira parte da dimensão reflexiva tem como objetivo desenvolver aspetos relacionados com as minhas Práticas Pedagógicas, tanto na valência de Creche como na de Jardim de Infância (JI). Neste sentido, importa situar que a Prática em contexto de Creche decorreu entre setembro de 2019 e janeiro de 2020 e a Prática em JI, entre fevereiro e junho de 2020, em instituições da zona de Leiria.

Importa, ainda, mencionar que as diferentes valências tiveram também diferentes modos de intervenção. A Prática Pedagógica em Creche decorreu nos seus moldes regulares, três dias por semana, de modo presencial, com um grupo de crianças de 1 ano de idade. No entanto, a Prática Pedagógica em JI, com um grupo heterogéneo, acabou por ter um desenrolar diferente, na sequência das medidas impostas pelo panorama de COVID-19. Assim, esta começou por ser, durante três semanas, uma prática presencial e nos panoramas habituais e, posteriormente, dadas as indicações relativas ao combate do vírus que se assolou no mundo, a distância.

Por indicação do Agrupamento de Escolas onde a Prática Pedagógica de JI decorria, não foram realizadas sessões síncronas. Deste modo, para colmatar o confinamento geral, foram realizadas sessões assíncronas, que consistiam na realização de vídeos semanais, em grupo de PP, com diversas temáticas ligadas ao projeto de sala (“Às voltas pela Europa”) que permitiu dar continuidade ao nosso trabalho com o grupo de crianças. A comunicação Escola-Família foi feita através da educadora cooperante que, via e-mail e *whatsapp*, enviava os vídeos aos pais e nos retornava os *feedbacks* dos mesmos e as propostas de trabalho realizadas pelas crianças.

Neste sentido, este capítulo está dividido em dois tópicos: caracterização dos contextos educativos de Creche e JI e reflexões sobre os pontos chave/ciclo pedagógico (observar, planear, intervir e refletir), dificuldades e desafios inerentes às Práticas e, ainda, conquistas e aprendizagens das mesmas.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

1.1.1. A Creche

No que concerne à valência de Creche, tal como mencionado anteriormente, decorreu no ano letivo de 2019/2020, entre setembro de 2019 e janeiro de 2020. Teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao concelho de Leiria, que abrangia a valência de creche, de jardim de infância e, ainda, se dedicava a atividades complementares suportadas pelo CATL, com o principal objetivo de dar respostas sociais à comunidade que a integrava.

A partir desta PP, tive a oportunidade de contactar e interagir com um grupo de 14 crianças da sala d' *Os Coelhoinhos*, com idades compreendidas, inicialmente, entre 12 e 18 meses. A maioria das crianças possuía nacionalidade portuguesa, no entanto, quatro delas vinham de famílias com diferentes nacionalidades. Uma das crianças, apesar de nascida em Portugal, era de uma família oriunda do Uzbequistão, outra tinha pais cabo-verdianos, uma terceira com família com origem brasileira e, por fim, uma outra tinha pais venezuelanos.

Segundo a educadora, as crianças ainda não demonstravam ter interesses definidos, mas, dada a observação durante a prática pedagógica, os momentos de brincadeira centravam-se entre esvaziar caixas, ver livros e jogos de madeira de encaixe.

Tal como é habitual em creche, as necessidades do grupo centravam-se nas suas necessidades básicas que contribuía para o seu bem-estar diário. Assim, a divisão do tempo educativo era flexível, originando uma rotina diária, com o objetivo de promover uma sensação de segurança e bem-estar à criança.

É certo que a rotina desempenha também um papel fundamental na captação de uma linha temporal na vida da criança. Estas sequências diárias permitem uma melhor perceção do tempo em sala e fora dela sendo, sem dúvida, essencial para a criação do sentido de controlo e continuidade e também o sentido de autonomia.

No que concerne aos recursos humanos, estes eram constituídos por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. A educadora não seguia uma única metodologia, mas inspirava-se nos modelos de Reggio Emilia, o método de Montessori e a Pedagogia-em-participação, privilegiando o contacto com a natureza e materiais de fim aberto ou do

quotidiano. As explorações, muitas das vezes, não eram direcionadas, feitas à base de provocações, permitindo que as crianças construíssem o próprio conhecimento, em grupo.

Deste modo, as crianças tinham à sua disposição, na sala de atividades, materiais de diversas naturezas e finalidades (como é o caso de cestos dos tesouros, objetos naturais como troncos e pinhas, jogos de madeira, entre outros), sendo que, diariamente, podiam explorar aquilo que fosse da sua vontade, promovendo-se também a autonomia.

Este grupo de crianças, apesar de se encontrarem em faixas etárias similares, apresentava algumas diferenças no seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível motor, pois havia uma parte do grupo que já tinha iniciado a marcha e outros que ainda gatinhavam, e ao nível da linguagem, visto que inicialmente balbuciavam e emitam sons curtos, dando mais tarde origem à linguagem verbal. Foram crianças que facilmente me permitiram entrar nas suas vidas e mostraram-me as potencialidades e o melhor do seu mundo, onde, durante 15 semanas, reinou a alegria, a simplicidade e a curiosidade.

1.1.2. O Jardim de Infância

A Prática Pedagógica em Jardim de Infância decorreu, inicialmente, nas infraestruturas de uma escola da rede pública da região de Leiria. Esta situava-se nos arredores da cidade, pelo que era caracterizada por ser uma zona agrícola, mais pequena e calma.

O JI possuía dois grupos heterogéneos e contava com 44 crianças, 22 de cada grupo. O meu grupo de JI era constituído por 13 crianças do sexo masculino e nove do sexo feminino, sendo que as idades variavam entre os quatro e os seis anos, tendo estas nascido entre 2014 e 2016.

Neste grupo, existiam quatro crianças com terapia da fala e uma em avaliação pedagógica, devido a problemas comportamentais. As crianças frequentaram na sua maioria a creche, tendo apenas quatro ficado no contexto familiar ou com amas.

Depois do período de observação, foi possível constatar algumas características das crianças, uma vez que o grupo apresentava idades distintas, logo fases de desenvolvimento diferentes, ou seja, permitiu verificar algumas diferenças notórias no desenvolvimento das crianças, nomeadamente em determinadas capacidades e competências. Posto isto, observámos que as crianças mais novas detinham menos poder de concentração nas atividades, como por exemplo em atividades de expressão plástica,

diálogos em grupo, entre outros. Da mesma forma, percebemos que existiam crianças com algumas lacunas ao nível do desenvolvimento linguístico, tendo inclusive algumas de frequentar a terapia da fala. As crianças mais velhas mostravam muito à vontade com as rotinas e predispunham-se a ajudar as mais novas, o que acabava por ser um aspeto muito positivo do grupo. No entanto, observou-se que existiam algumas crianças mais velhas, que realizavam os trabalhos mais minuciosos e de forma mais rápida, para poderem ir brincar.

No decorrer das atividades propostas pela educadora, constatou-se, desde logo, que o grupo era muito ativo e participativo, na medida em que demonstrava bastante espontaneidade e vontade em participar. Da mesma forma, mostravam muito interesse em explorações e atividades lúdicas, bem como nos momentos da leitura de histórias, pela educadora.

Na altura, o grupo estava a desenvolver o projeto “Às voltas pela Europa”, onde as crianças tinham a oportunidade de descobrir palavras, monumentos, costumes, músicas, comidas, entre outras coisas, de outros países da Europa. Deste modo, as crianças mostravam-se sempre muito motivadas e curiosas em descobrir cada vez mais coisas sobre os diferentes países. Assim, compreendeu-se que este era um grande interesse do grupo.

Outros momentos, que foi possível destacar como importantes no dia a dia das crianças, eram os momentos de brincadeira livre, quer dentro da sala, nas diferentes áreas pedagógicas, como no exterior, onde as crianças mostravam a sua capacidade comunicativa, social, criativa e exploratória.

O grupo dispunha de uma educadora titular, a nossa educadora cooperante, e de uma auxiliar. A educadora cooperante não se restringia a uma única metodologia, mas tentava aplicar alguns aspetos, que considerava importantes de diferentes metodologias, de forma a enriquecer o seu trabalho como educadora e a proporcionar às crianças momentos de desenvolvimento e aprendizagem significativas. No seguimento desta ideia, a educadora procurava, também, desenvolver atividades em pequeno e em grande grupo e dava primazia à brincadeira livre, pois através desta, as crianças podiam realizar grandes aprendizagens.

1.2. OBSERVAR, PLANEAR, INTERVIR E REFLETIR – DIFICULDADES, DESAFIOS, APRENDIZAGENS E CONQUISTAS...

1.2.1. ... em Creche

Ter estado numa sala de creche de um ano foi bastante benéfico para a minha formação enquanto futura educadora na medida em que me permitiu tirar partido de um percurso que ainda estava a ser construído de raiz pelos vários intervenientes, sejam as crianças, a educadora, as auxiliares e, ainda, eu como mestranda. Isto porque, apesar de uma parte das crianças transitarem, dentro da mesma instituição, do berçário para a creche, outra parte eram crianças que tiveram o primeiro contacto com a instituição e todos os intervenientes, pela primeira vez. Para além disto, para a educadora e para as auxiliares foi também o primeiro ano de interação e trabalho com aquele grupo de crianças, o que fez com que, juntamente comigo, fôssemos diariamente desvendando o desconhecido, conhecendo-os e estabelecendo relações. Assim, foi possível constatar que todo o progresso que ocorreu ao longo das semanas em que permaneci na instituição, fez com que nós, intervenientes educativos, partilhássemos o mesmo entusiasmo pela evolução das crianças, apoiando-nos e articulando as tarefas de forma que pudéssemos fornecer um acompanhamento dedicado e integral.

Para uma realização efetiva e funcional da PP, foi importante articular e respeitar todo o ciclo pedagógico. Desta forma, neste ciclo, iniciado a partir da **observação**, foi possível inferir que toda aquela envolvência da creche era novidade para as crianças, o que fez com que todos os atos dos adultos intervenientes tivessem na sua base a paciência e a persistência, dado que são rotinas que, aos poucos, vão sendo implementadas. Para além disso, permitiu compreender as fases de desenvolvimento em que se encontravam, os seus interesses e preferências, o seu modo de agir e a justificação de alguns dos seus atos. Assim, as primeiras semanas permitiram-me integrar naquele ambiente, tão novo para mim como para o grupo, tentando compreender e simplificar alguns atos das crianças e o significado que estes tinham no seu desenvolvimento. Para além disso, fui trabalhando a dificuldade sentida por mim no início da prática no que toca às intencionalidades por detrás de cada ação realizada, isto é, compreender que fatores se promoviam derivado de uma determinada proposta pedagógica ou em simples atos da rotina diária.

No decorrer da prática fui percebendo que os momentos de rotina são muito importantes pois ajudam a criar uma sensação de segurança e tranquilidade ao grupo. A rotina promove a antecipação dos momentos que vão ocorrer e permite que estes se desenvolvam ativamente e autonomamente. Deste modo, compreendi que não é apenas nos momentos de proposta educativa que podemos proporcionar aprendizagens às crianças, mas que todos os momentos da rotina são momentos significativos para o seu desenvolvimento.

Assim, a rotina é definida por Post e Hohmann (2011) como,

Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, refeição, tempo de exterior) e as rotinas (interacções com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. (p. 15)

No que concerne à observação, este é considerado o primeiro ato primordial da ação do educador uma vez que, “Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas.” e, desta forma, “ajudam os educadores a organizarem, interpretarem e agirem sobre aquilo que as crianças estão a fazer” (Post & Hohmann, 2011, p. 52).

Outra vertente importante da observação é o partido que podemos tirar desta para construir o nosso papel como educadores. O facto de ter sido o meu primeiro contacto com a creche fez com que existissem questões e inseguranças quanto ao funcionamento desta e quanto à minha postura e ação educativa. Neste sentido, ver a educadora em prática permitiu inteirar-me mais sobre o ambiente em creche, perceber o que e como se deve fazer e, a partir de dicas e correções, ter mais estabilidade e, conseqüentemente, mais segurança no que estava a fazer.

Durante as primeiras semanas de prática, pude constatar que o trabalho elaborado em creche tem muitas especificidades e é muito minucioso. Isto porque cada detalhe e cada ato ou gesto é importante e pode ter repercussões nas crianças. Os vários intervenientes devem ter em atenção e sob seu controlo, tudo o que ocorre ao longo do dia pois, apesar de haver uma aprendizagem ao longo da vida, é durante o primeiro ano que ocorre uma

sucessão de transformações, resultantes na aquisição de diversas competências. Assim, e visto sermos uma figura de referência para estas crianças, as interações sociais existentes permitem que haja um processo de construção de significados, nomeadamente, através da imitação e do jogo simbólico, isto é, a repetição de um comportamento observado, ocorrido naquele momento ou posteriormente. Desta forma, tal como referem Papalia, Olds e Feldman (2001) “O ser humano nasce com a capacidade de aprender a partir da experiência. Os bebés aprendem a partir daquilo que veem, ouvem, cheiram, saboreiam e tocam.” (p. 190), promovendo-se, assim, a aquisição de desenvolvimento de inúmeras capacidades.

Quando se iniciou a fase de **planear** e **intervir**, confesso que me sentia algo ansiosa. Tinha bastantes questões que se prendiam com o tipo de propostas que se poderiam apresentar e desenvolver com aquele grupo de crianças tão novas.

Na verdade, um dos fatores ligado a essa ansiedade prendia-se com o facto de não existir um documento oficial com as intencionalidades educativas e as aprendizagens a alcançar, previamente definidas. Apesar de ter sido recomendada a consulta do Manual de Processos-Chave: Creche (2011), este apenas apresenta sugestões breves, uma vez que está mais direcionado às indicações da Segurança Social para o bom funcionamento da creche.

Derivado da fase de observação, ao conhecer cada vez melhor o grupo, durante a intervenção, fui arranjando ferramentas e estratégias que se adequassem a todos e a cada um. Uma delas prendeu-se com a realização de explorações em pequenos grupos. Ao utilizar a estratégia de dividir o grande grupo em pequenos grupos, permitiu-me ter uma maior flexibilidade, uma vez que podia, caso necessário, mudar um bocadinho o rumo da atividade ou manipular o seu propósito a fim de ir ao encontro das motivações das crianças, naquele exato momento. Permitiu, também, que a atenção dada, de modo a realizar alguns registos de observação/avaliação, fosse maior e constante pois era fácil despender algum tempo com determinada criança (individualmente) para entender o seu nível de desenvolvimento, o seu interesse e, também, até que ponto estaria a atividade a ser bem-sucedida.

Para isto, torna-se necessário proceder à planificação, como forma de orientar o trabalho do educador. A planificação assenta num documento fundamental a todos os profissionais

de educação que permite colocar em prática as suas intencionalidades educativas, visando a otimização da sua prática. Desta forma, torna-se perceptível ao educador que este documento pode e deve ser flexível consoante as suas necessidades e as necessidades e interesses das crianças (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015).

Em jeito de exemplo e ilustração desta **reflexão**, uma das intervenções que considero pertinente e me permitiu refletir e evoluir foi a exploração das frutas (figura 1). A ideia era trabalhar as frutas que já são do conhecimento das crianças devido à “hora da fruta” na instituição. No entanto, a única realidade que conheciam era o sabor e a textura interior, visto que estas chegavam à sala sempre cortadas e sem casca. Assim, ao ser mostrada a fruta inteira, por muito que



Figura 1 - Exploração de frutas, em creche.

já conhecessem o nome e o relacionassem ao sabor, tornou-se interessante ver como as crianças as exploraram, parecendo ser um objeto totalmente desconhecido para elas, sendo que algumas o rejeitaram até.

Senti que esta atividade foi positiva e que, no geral, as crianças corresponderam e interessaram-se. Foram curiosas as conclusões que fomos tirando e refletindo ao longo da PP, através das propostas educativas. As atividades foram realizadas através de pequenos grupos, escolhidos aleatoriamente e, ao longo dos três dias de intervenção, a dinâmica do grupo era sempre diferente. Visto que as crianças aprendem através da exploração, mas, também, por imitação, senti que as crianças tinham tendência a imitar o que o colega estava a fazer, acabando por se tornar numa sequência até que todos, dentro do grupo, terminavam a atividade a fazer exatamente a mesma ação.

Com isto, é notório que a exploração está sempre presente, independentemente do objetivo que a criança tenha num determinado momento. Compreendi que a educadora deve fornecer os recursos materiais para uma determinada atividade e alimentar o seu interesse, mas não deve orientar as crianças para um determinado objetivo previamente estabelecido, pois existem muitos fatores que fazem com que a criança, ou não esteja interessada na atividade ou, através desta, tenha os seus próprios objetivos e interesses, durante a exploração, resultando em desenvolvimento e aprendizagens enriquecedoras. Deste modo, tal como nos diz Post e Hohmann, (2011),

Os pontos fortes e os interesses das crianças, e não as suas incapacidades, proporcionam aos adultos linhas orientadoras positivas a seguir nas interações adulto-criança. Através das suas acções, as crianças dão pistas aos educadores para que estes saibam que *Olha! Isto sou eu. Isto é o que eu gosto de fazer neste momento.* (p. 83)

Outra das situações que ocorreu e que resultou em **aprendizagem** para mim foi o facto de, no primeiro dia de intervenção da proposta, anteriormente mencionada, a atividade não ter corrido exatamente da forma como estava na planificação. Tornou-se perceptível que a atividade seria mais rica se fosse dividida, trabalhando, primeiramente, em grande grupo e, posteriormente, em pequenos grupos. Assim esta lógica recaiu sobre o facto de ser importante para as crianças, apesar de estarem em níveis de desenvolvimento distintos, trabalharem como um todo pois estas aprendem, também, entre elas. Mais uma vez, a educadora deve estar em conformidade com as crianças, os seus interesses e as suas vontades, percebendo, assim, que a planificação deve ser flexível de modo a correspondermos ao grupo da melhor forma.

Na valência de creche e ao longo da minha prática pedagógica, também muito por inspiração na educadora cooperante e nas metodologias que defendia, muitas das propostas educativas consistiam na exploração de objetos, nomeadamente, objetos do nosso quotidiano (objetos de cozinha, acessórios, entre outros), com recurso ao cesto dos tesouros. Deste modo, a partir destas intervenções foi possível constatar a progressiva construção da sensibilidade estética de cada criança. Tornou-se perceptível que cada criança apresentava escolhas próprias e intencionais para cada objeto, sendo este por afinidade ou identificação, talvez por se relacionar com este ou o reconhecer de outros ambientes.

Houve, inclusive, crianças que permaneceram com o mesmo objeto do início ao fim de determinada atividade. Para além desta afinidade, certas crianças optaram por determinados objetos, talvez dada a sua constituição e/ou texturas. Dado que estas explorações foram feitas, maioritariamente, com recurso às mãos e boca, certos materiais como o metal, suscitavam na criança a curiosidade e o gosto, visto serem objetos frios ao toque. Post e Hohmann (2011) referem que os bebés e as crianças pequenas exploram os objetos com o intuito de descobrirem as suas características e a forma como se comportam.

Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz permite uma experiência sensorial promovendo aprendizagem e reconhecimento do mundo.

Ainda relacionado com atividades sensoriais, o grupo teve a oportunidade de explorar sacos sensoriais com recurso a uma mesa de luz, inspirada na Metodologia de Reggio Emilia (figura 2). Assim, tendo em conta os objetivos propostos, ao nível do domínio cognitivo, tornou-se clara a predisposição das crianças, sustentada pela curiosidade e motivação



Figura 2 - Exploração da atividade, com recurso à mesa de luz.

intrínseca o que, ainda nesta lógica, permitiu estimulá-las ao nível da criatividade e imaginação. Isto ocorreu visto que, através dos sacos sensoriais criados para explorar na mesa de luz, as crianças evidenciaram entusiasmo pela descoberta, recorrendo à exploração destes recursos de diversas maneiras: exploração individual de cada saco; exploração de múltiplos recursos, a partir do empilhar dos sacos; a exploração da própria luz da mesa de luz, utilizando diferentes partes do corpo, percebendo os efeitos que este recurso produzia. Toda esta informação factual permitiu, ainda, a promoção de momentos de desenvolvimento sensorial, tal como estaria explícita na planificação.

No que concerne ao desenvolvimento observado, ao nível do domínio socioafetivo, foi visível a capacidade de iniciativa que as crianças tiveram que, por conseguinte, permitiu que ocorresse a interação entre pares, rindo e mostrando espanto perante a novidade e a descoberta que lhes foi proporcionada. Para além disso, o ambiente de calma e tranquilidade permitiu que a exploração fosse mais rica e dinâmica, promovendo e estimulando o interesse das crianças. Deste modo, permitiu-se que a criança fosse dando sentido às suas explorações a partir daquilo que já conhecia do mundo que a rodeia e daquilo que vivencia diariamente, não lhe transmitindo ideias e realidades preconcebidas que não lhe fizessem sentido.

Durante qualquer uma das propostas educativas, fui dando espaço à criança para que esta pudesse explorar cada um dos materiais fornecidos, fossem eles materiais plásticos ou materiais da natureza, interferindo apenas para fazer alguns comentários ou tentar criar algum interesse nas crianças pelo que estava a acontecer. Foi importante proporcionar experiências que tivessem como máxima a exploração de diversos materiais e o desenvolvimento do lado criativo, uma vez que importa “o proporcionar de experiências

que apelem aos sentidos da criança, o proporcionar de espaço e materiais que favoreçam os seus movimentos e a criação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 38).

Com isto, tive sempre em atenção o ritmo e o interesse de cada criança, cabendo a esta finalizar a atividade quando assim o pretendesse. Claro que cada criança possuía o seu ritmo, o que fez com que tivesse crianças onde a atividade durasse menos tempo e outras onde despendi mais tempo.

Todas as intervenções ocorridas em creche permitiram-me compreender que tinha algumas concepções previamente definidas e que, muitas destas, não estavam totalmente corretas. Assim, as diferentes experiências vivenciadas permitiram-me ir à procura de mais, de pesquisar e de compreender todas as potencialidades que esta faixa etária e esta valência podem ser e dar às crianças. As minhas concepções anteriores subestimavam o modo de ser e agir das crianças, não compreendendo as inúmeras competências e capacidades destes. É uma fase mágica e cheia de aprendizagem que, apesar de estarem a descobrir o mundo, são capazes de muita coisa e, principalmente, de nos surpreender diariamente.

Lentamente, fui aprendendo, fui-me moldando e fui agindo em conformidade com o que é correto, isto é, a capacidade de colocar a criança no centro das aprendizagens e, a partir disso, proporcionar experiências promotoras de diversas competências, nomeadamente a criatividade, a imaginação e a autonomia.

Como educadora de infância em formação, muitas das aprendizagens das crianças, que pude constatar, eram também as minhas aprendizagens. Dado que tinha uma perspetiva frágil destas idades, observar todas as suas potencialidades, fez com que parasse para refletir na importância desta faixa etária, no desenvolvimento do meu “eu” único e individual e no mundo da educação, que, desde tenras idades, pode ser tão poderoso.

Enquanto profissional, nesta valência, importa ser flexível e resiliente, uma vez que a primeira infância requer, mais do que experiências educativas, a segurança, a paciência, o conforto e, em especial, o mimo. Importa, também, mostrarmo-nos disponíveis para as crianças, compreendendo que, as suas birras e zangas são, muitas vezes, pedidos de auxílio na gestão de determinada emoção ou de determinado desejo, naquele momento e que nós, profissionais, somos as suas referências para apoiar naquele momento. É incrível aquilo que estes pequeninos são capazes e o modo como retêm qualquer aprendizagem.

1.2.2. ... em Jardim de Infância

Tal como referido anteriormente, a Prática Pedagógica em Jardim de Infância não decorreu de forma habitual devido à pandemia. Conseguimos usufruir de três semanas no terreno, mas infelizmente tivemos de nos reinventar e seguir um novo rumo, com novas experiências, mas igualmente bastante rico e produtivo.

Foi um momento de alguma angústia inicial, devo confessar, uma vez que vimos retirada uma experiência que nos permitiria crescer e evoluir enquanto educadores de infância em formação. Para além disso, tornou-se assustador perceber que iríamos avançar com a PP noutros moldes, sendo que estes nunca tinham sido realizados anteriormente. Para isso, utilizámos a estratégia de criar pequenos vídeos com canções, histórias, rotinas habituais de sala, que fossem ao encontro das propostas que enviávamos aos pais. Foi preciso força de vontade, muita resiliência e, principalmente, trabalho em equipa, tanto entre colegas como com a família que tinham tantas, ou mais dúvidas do que nós.

Ainda referente ao trabalho em equipa, mencionado anteriormente, uma das grandes aprendizagens que consegui retirar de ambos os contextos, mas, em especial, da prática de JI, prende-se com o envolvimento e o trabalho realizado na comunidade educativa. No JI onde estava a decorrer a minha prática, existiam duas salas heterogéneas e, na maioria das vezes, as duas educadoras privilegiavam o trabalho em equipa. Deste modo, ao tomarem as decisões conjuntas, cada uma adequava as estratégias ao seu grupo de crianças, derivado das diferentes capacidades e potencialidades de cada um. Ao observar esta dinâmica, fez-me compreender que este é o caminho, esta é a inspiração pela qual quero reger a minha ação educativa. De facto, o trabalho em equipa promove o contacto com outros elementos, tanto crianças como adultos, enriquecendo as diferentes propostas educativas.

A par disso, essa foi também uma das premissas por que nos regemos durante a nossa prática, à distância. Dado sermos dois grupos de PP, muitas vezes trabalhávamos em conjunto e em consonância com as educadoras cooperantes. Assim, em alguns dos vídeos apresentados, surgíamos os quatro elementos (dois de cada grupo) e, durante a preparação dos mesmos e das propostas a apresentar, debatíamos e tínhamos sempre em conta a perspetiva e opinião de cada um até chegarmos a um fim. Claro que, tendo sempre em

conta as características individuais das crianças e de cada um dos grupos, adequando se necessário.

Assim, recuando às primeiras semanas, ainda presenciais, para conseguir enquadrar-me neste novo ambiente, foi importante recorrer à **observação** direta e participante pois, tal como nos diz Sousa (2005), o ambiente natural é a fonte direta para a recolha de dados, de modo a permitir-me compreender, no que toca às crianças, todas as suas rotinas, as suas características e os seus interesses, os seus níveis de desenvolvimento e, ainda, referindo-me à educadora, a metodologia e estratégias utilizadas por esta com as crianças, ao longo do dia.

Logo na primeira semana foi possível destacar que o que me chamou mais à atenção foi o espaço, os materiais e a disposição da sala. A sala era ampla e foi notório que a educadora teve em atenção que todos os materiais e objetos se encontrassem à inteira disposição das crianças, permitindo-lhes uma flexibilidade e possibilidade de escolha livres. A sala, disposta em diversas áreas, permitia integrar as crianças num ambiente cuidado, transportando-os a alguns cenários idênticos às nossas realidades diárias, fora do ambiente escolar. Assim, tornou-se perceptível que estes espaços pretendiam, precisamente, preparar as crianças para o quotidiano, numa perspetiva de que estas replicassem e relacionassem aquilo que existe em casa e noutros espaços externos com o que a escola tem para oferecer. Com isto, o espaço físico deve ser “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p. 14) e onde se inclui uma grande variedade de materiais a fim da sua exploração.

Para além disso, estes eram de fácil acesso e encontravam-se à livre disposição das crianças pois, tal como é defendido pelas autoras acima mencionadas, o espaço deve ser “consistente, personalizado e acessível” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). O espaço físico acarreta uma grande importância no desenvolvimento da criança visto que é um intermediário em diversos momentos como, por exemplo, na realização de atividades, sendo por isso fulcral que este sirva para que as crianças sejam “livres de se movimentar, explorar materiais, exercitar a criatividade e resolver problemas dentro dos seus limites” (Post & Hohmann, 2011, p. 15).

Apesar do pouco tempo presencial, houve algo na ação da educadora de infância cooperante que me marcou até aos dias de hoje: a importância e o amor pela literatura infantil. Perceber que é possível explorar qualquer temática a partir de um livro e ver que a literatura nos aproxima. Ver que as crianças, muitas vezes, se reveem nas histórias e nas personagens, fazendo-as compreender mais facilmente aquilo que pretendemos proporcionar. Mesmo que, por vezes, os livros tivessem mensagens mais difíceis de decifrar, as ilustrações apoiavam nas perspetivas de cada criança e, dado serem um grupo heterogéneo, muitas vezes pude constatar que os mais velhos acabavam por apoiar os mais novos. A fase de discussão, após a leitura de um livro, permitia desbloquear caminhos e perspetivas, considerando um momento rico e que permitia, sem dúvida, promover aprendizagens.

Para além disso, as crianças, ao ouvirem contar histórias, aumentam o seu repertório de palavras, começam a compreender que com várias palavras criam frases, e ainda “a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe” (Viana, 2002, p. 46).

Nas duas primeiras semanas tivemos oportunidade de observar as rotinas das crianças, na sala de atividades, bem como a ação pedagógica da educadora cooperante. Assim, conseguimos desde logo perceber a importância das rotinas, pois “Uma rotina diária no jardim de infância, coerente ao longo do tempo dá às crianças (...) um modo específico de compreenderem o tempo” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 81).

Ao longo do dia, com o decorrer das rotinas do grupo, foi perceptível que a educadora tinha em atenção o tempo de cada criança visto que esta era: repartida entre conversas, atividades e momentos de brincadeira livre, permitindo que as crianças se desenvolvessem holisticamente. Geralmente, as atividades eram realizadas em pequenos grupos o que permitia que a educadora tivesse mais facilidade em dar uma atenção mais individualizada, auxiliando sempre que necessário. Desta forma, enquanto um grupo estava a trabalhar, o restante encontrava-se a realizar outras atividades ou em momentos de brincadeira livre. A educadora tinha sempre em conta o interesse da criança naquele momento e criava estratégias para conseguir que esta permanecesse dedicada à atividade, mas, caso se mostrasse o contrário, não existia pressão sobre ela para que permanecesse, podendo então dispersar para outro local.

Considero que esta estratégia era importante na ação pedagógica da educadora, dado que permitia, individualmente, trabalhar com as crianças e compreender os seus níveis de desenvolvimento, de modo a ajustar as suas estratégias e propostas com cada um. Esta é, sem dúvida, uma estratégia importante, que me revejo para a minha ação pedagógica, uma vez que, apesar do grupo ser grande e, por vezes, apresentarem interesses similares, importa ter em conta a individualidade de cada criança e o modo como esta aprende e se desenvolve. Cada criança é um ser único e é aí que entra o papel da flexibilidade da educadora, de forma a chegar a todos e a cada um.

Assim, compreende-se que, com diversos estímulos de descoberta do mundo a ocorrer simultaneamente, para as crianças darem sentido às suas ações é necessário que estas não sejam restringidas – dados os seus diferentes interesses. Para além disso, as relações sociais são tão ou mais ricas do que as atividades planeadas e, desta forma, na minha opinião, devem ser valorizadas pois, efetivamente, todos os momentos são ricos em aprendizagem. Tal como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 8).

No decorrer da Prática Pedagógica, chegou o momento de irmos para casa, pensando que esta quebra seria temporária. Surgiu o confinamento. De forma a não quebrar o ritmo na PP, fomos desafiados a refletir e ponderar a nossa ação, caso ainda estivéssemos no terreno. Assim, em par de prática, tivemos a oportunidade de construir algumas planificações e reflexões sobre estas, criando situações práticas hipotéticas.

Apesar de não aplicarmos as planificações, estas permitiram-nos sair “fora da caixa” no sentido em que era necessário termos em conta as características observadas do nosso grupo, de forma a construir uma **planificação** que se adequasse a todos e a cada um. Para além disso, a partir da reflexão, era possível pensar de um modo prático sobre a mesma, interligando transversalmente diversas áreas de desenvolvimento integradas nas OCEPE.

Perante a situação que estávamos a viver, sentimos necessidade de arranjar estratégias que nos permitissem manter em contacto com as crianças e educadoras e, simultaneamente, dar continuidade ao trabalho que estávamos a desenvolver com o grupo. Assim, tal como mencionado anteriormente, **intervimos**, realizando alguns vídeos e enviámos para a nossa educadora para que pudessem ser partilhados com os pais e as crianças. Estes vídeos replicavam algumas propostas da nossa planificação para que, assim, as crianças, juntamente com os pais, pudessem realizar as atividades que supostamente seriam implementadas na escola, em condições ditas normais.

É notório que nos dias de hoje, os recursos digitais e/ou tecnológicos estão cada vez mais presentes no contexto escolar. Desta forma, Anacleto, Michel e Otto (2007) defendem que a dinamização e integração das tecnologias digitais proporcionam uma maior capacidade de resposta por parte dos alunos, no que diz respeito aos acontecimentos em seu redor, dado que esses recursos tornam o processo de ensino-aprendizagem motivador, lúdico e variado.

Com estes desafios/vídeos, o nosso intuito era, precisamente, que as crianças, juntamente com os seus pais, tivessem momentos de qualidade em casa e usufríssem do tempo em família enquanto, simultaneamente, eram desenvolvidas diversas competências ricas e imprescindíveis ao seu desenvolvimento.

Inicialmente, quando nos foi proposta a realização destes materiais, tivemos alguma dificuldade na forma como iríamos proceder, como filmaríamos e editaríamos estes vídeos, que ideias conseguiríamos transmitir a partir destes materiais e a incerteza de que estas corresponderiam e/ou compreenderiam o que pretendíamos a partir dos vídeos. No entanto, foram dificuldades facilmente ultrapassadas na medida em que começámos a compreender a melhor forma de gravarmos e de manipularmos alguns programas básicos de edição. Para além disso, em conversa e partilha de imagens com a nossa educadora, percebemos que as crianças aderiram às nossas propostas, dando sempre seu toque especial. É certo que, ao vermos os produtos e efeitos destes materiais, realizados pelas crianças, acabou por nos dar uma sensação de conquista e orgulho pois o principal era que usufríssem destes momentos e permanecessem em contacto connosco, de forma que não houvesse uma quebra no vínculo criado com estas.

Assim, é de ressaltar a forte adesão dos pais e a prontidão destes em fornecer as atividades que preparámos às crianças, tendo também a preocupação em nos mostrar os processos e os resultados destes, o que acabou por criar um clima próspero e positivo entre todos os intervenientes, permitindo que me mantivesse motivada para preparar mais e melhores materiais. No entanto, compreendo que, derivado de diversos fatores, nomeadamente externos, existiram algumas crianças que não tinham possibilidade de executar algumas atividades, por falta de recursos materiais e/ou tecnológicos, o que acabou por me deixar algo preocupada no que concerne ao seu desenvolvimento holístico (ou falta dele...), originando uma quebra nas relações, até então criadas com estes.

A estratégia adotada (produção de vídeos com diversas temáticas) para que pudéssemos dar continuidade ao trabalho que estávamos a desenvolver permitiu-me ganhar o gosto por este novo *hobby* e compreender as inúmeras potencialidades dos recursos audiovisuais. Prensky (2001) afirma que a literacia digital faz parte das vidas destes nativos digitais, podendo até alterar os seus padrões de pensamento e a forma como aprendem, uma vez que a tecnologia, em particular o computador, pode ser usada para construção do conhecimento, pois oferece inúmeras possibilidades de aprendizagem sobre o mundo envolvente (Papert, 1996).

No entanto, a partir dos vídeos senti alguma dificuldade em conseguir exprimir e expor, muitas vezes, o que pretendia, dado que poderia tornar a informação extensa e maçadora pois, tal como referido anteriormente, a educação de infância é feita de participação e troca de saberes/opiniões o que, por este meio, não nos era permitido. Assim, sinto que as atividades acabavam por ser muito diretivas e objetivas, não dando espaço a que os interesses das crianças fossem respeitados a 100%.

Para além disso, outra dificuldade que residiu por intermeio das propostas de atividades foi o facto de não termos muita margem para a diversidade de atividades e técnicas, uma vez que dependiam dos recursos materiais que as crianças tinham em casa (que nós não sabíamos quais eram). Assim, acabámos por recorrer sempre aos mesmos materiais e técnicas, dado que eram mais passíveis de serem concretizados, sendo que contraria alguns teóricos, quando nos referem que importa oferecer às crianças todas as ocasiões possíveis de descoberta, experimentação e criação nos domínios artístico e cultural, considerando-as como motores do desenvolvimento (Delors, 2003).

Outra das dificuldades e, simultaneamente, aprendizagem, dado este panorama novo que a educação tomou, recaiu sobre a minha gestão de tempo. Todo este processo de realizar os vídeos, de utilizar a linguagem cuidada e apropriada de modo que as mensagens que pretendíamos transmitir fossem claras e, ainda, o processo de edição de vídeo, para que se tornasse cativante, foram morosos e que nos fizeram despendir bastante tempo e, por isso, acabou por fazer com que andasse mais pressionada. A verdade é que as atividades propostas foram passíveis de se realizar na sala de atividades com o grupo, mas, a partir desta estratégia, forma materiais que tiveram de ser preparados previamente, não sendo fácil, por vezes, de se gerir tudo.

Durante todo este desafio, à distância, enquanto pares de PP, pudemos ter sempre em conta a partilha e o trabalho em equipa. Foi importante ter em conta esta parceria e ambiente de partilha na medida em que permitiu enriquecer o nosso percurso pedagógico e profissional, enquanto futuros educadores, aprendendo sempre mais e melhor, um com o outro. Para além disso, esta ideia de trabalho cooperativo estava centrada nas potencialidades de cada um que, juntos, produziram recursos e resultados mais eficazes pois, como afirma Roldão (2007, p. 27), “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”.

Uma das nossas propostas, que era constante em todas as semanas, consistiu na canção do “Bom Dia” e no preenchimento de um calendário mensal com as condições meteorológicas que estaria em cada dia. Estas atividades de rotina surgiram para que houvesse alguma semelhança com o que acontecia todas as manhãs, na reunião do tapete, presencialmente.

Assim, a partir do calendário construído, as crianças eram, diariamente, convidadas a olhar pela janela ou ir à parte exterior de suas casas, observar o estado do tempo e registar na tabela. Tivemos, também, a atenção de reforçar junto dos pais que as nossas propostas eram passíveis de ser realizadas à mão, não existindo a necessidade de imprimir, dada esta fase mais complicada para todos, tal como retrata a figura 3.



Figura 3 - Calendário do estado do tempo “abril 2020”, construído por uma criança, à mão.

As potencialidades deste tipo de recurso são inúmeras. Primeiramente, dada a nossa situação, naquele momento, fez com que as crianças mantivessem algum contacto com o exterior, permitindo observar com mais atenção alguns detalhes deste espaço, valorizá-los e retratá-los no papel. Para além disso, requereu, ainda, que fosse trabalhado o domínio da matemática, uma vez que foram analisadas tabelas onde as crianças tinham de associar o dia da semana e o dia numeral.

Foi, também, a partir deste recurso que se manteve a rotina matinal que tínhamos na sala de atividades. Apesar do cenário ter mudado, foi importante que se mantivessem estas atividades, visto que as rotinas diárias nos Jardins de Infância, segundo Hohmann e Weikart (2011), são como pegadas num caminho, uma vez que dão às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, oferecendo-lhes experiências de aprendizagem ativas e motivadoras.

Apesar do desafio que foi esta fase, todo o *feedback* que recebíamos dos pais e da educadora, com as fotografias com as produções das crianças, fez com que valesse a pena, permitindo-me **refletir** e ver que este esforço me fez aprender e crescer como futura educadora de infância. Foi notório o esforço de todos, em especial dos pais, que permitiram arranjar condições para que o nosso trabalho pudesse continuar a ser desenvolvido. Com as fotografias, foi possível constatar que muitos dos pais davam liberdade às crianças para que estas construíssem os seus próprios materiais propostos, promovendo a criação de momentos lúdicos e dinâmicos de desenvolvimento e aprendizagem nas crianças. Assim,

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016, p. 9)

As **aprendizagens** que retive desta fase prendem-se com o facto de que, perante uma adversidade, é necessário saber adaptar as propostas a 22 ambientes diferentes, com diferentes posses e recursos, sem que saibamos necessariamente quais são. Desta forma, apesar destes obstáculos, tivemos sempre de ter em atenção a inclusão de todos e as suas

experiências para que, assim, fosse possível dar continuidade ao trabalho que se tinha vindo a desenvolver, sem que lhes fosse limitado este processo educativo.

A fase de confinamento que estávamos a atravessar alterou por completo toda a dinâmica do Jardim de Infância e da nossa Prática Pedagógica. Apesar desta nos ter “roubado” um bocadinho os momentos que poderíamos ter vivenciado num cenário regular, também nos acrescentou e enriqueceu, permitindo reinventar e aprofundar o que é, para mim, a dinâmica da educação de infância. Neste sentido, apesar de ter sido uma mudança muito repentina, onde pude constatar que senti algumas dificuldades, foi um desafio que, com mais ou menos grau de exigência, foi superado. Acredito que o que me custou mais foi a falta do contacto presencial, dos mimos, dos (sor)risos e da troca de saberes, opiniões e pontos de vista que ocorreriam em sala e que nos permitiria, a todos, aprender. A educação de infância é, na sua generalidade, uma fase de contacto, de estar presente e quando esta nos é retirada, faz com que nos tenhamos de nos reinventar, de inovar e adaptar perante as situações.

No entanto, quando nos tiram de um lado, dão-nos do outro e, desta forma, permitiu que uma outra vertente importante para as crianças na infância fosse aprofundada, ou seja, a presença, o amor e a vinculação afetiva que deve existir na família. Assim, e como acredito que nada acontece por acaso, há que saber aproveitar as oportunidades que nos são dadas. O conceito de família e todos os fatores agregados a este, nos dias de hoje, estão a alterar-se uma vez que, para não faltar condições de vida, falta presença, disponibilidade e amor. Desta forma, acredito que este momento permitiu às famílias restabelecer e compreender, entre vários fatores, a importância do estar junto, da vinculação afetiva, criando, acredito eu, crianças que podem (e devem) aproveitar a infância na sua totalidade.

2. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A segunda parte da dimensão reflexiva está relacionada com as minhas experiências nas Práticas Pedagógicas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente numa turma de 1.º ano de escolaridade e numa turma de 4.º ano de escolaridade. Estas decorreram, no caso da turma de 1.º ano, entre setembro de 2020 e janeiro de 2021 e, no caso da turma 4.º ano, entre abril e junho de 2021.

A primeira PP decorreu nos padrões habituais, presencialmente, no entanto, a segunda, derivado da situação pandémica, teve de iniciar mais tarde, sendo que, numa primeira fase, deslocávamo-nos à instituição cinco dias por semana e, posteriormente, até ao final, os habituais três dias por semana – segundas, terças e quartas-feiras.

Neste sentido, este capítulo está dividido em dois tópicos: caracterização dos contextos educativos da turma de 1.º ano e 4.º ano de escolaridade e reflexões sobre os pontos chave/ciclo pedagógico (observar, planear, intervir e refletir), dificuldades e desafios inerentes às Práticas e, ainda, conquistas e aprendizagens das mesmas.

2.1. *CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS*

2.1.1. **A turma de 1.º ano**

Esta Prática Pedagógica decorreu na mesma instituição que a prática anterior, em JI, o que me fez estar familiarizada com as infraestruturas e a equipa pedagógica. Para além disso, algumas das crianças com que me cruzei no JI, acabaram por transitar para esta turma, fazendo com que já nos conhecêssemos e a relação tivesse sido estabelecida, desde o primeiro dia.

A turma do 1.º ano de escolaridade era composta por 24 alunos, sendo destes 17 rapazes e sete raparigas. Na altura, a turma encontrava-se toda na faixa etária dos seis anos. Destes 24 alunos, 14 deles vieram do Jardim de Infância da instituição e os restantes 10 alunos, vieram de outras instituições e agrupamentos, todos da zona de Leiria.

Na turma, existiam sete alunos referenciados com dificuldades na linguagem, sendo acompanhados por terapeutas da fala do Agrupamento, sendo que um deles era suscitado devido a dificuldades na língua portuguesa. Para além disso, existiam dois alunos com

Necessidades Educativas Específicas, sendo um deles com Perturbação do Espectro do Autismo, abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018.

Nesta turma, existiam professores e profissionais de apoio, tal como referido anteriormente, com recurso à terapia da fala. Para além disso, existiam ainda dois professores que acompanhavam a turma, um deles na primeira hora da manhã, durante toda a semana, em substituição da professora titular, e uma outra professora, que dava apoio pontual, durante a semana.

Após o horário letivo, excetuando cinco alunos, a turma participava nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

No decorrer das semanas de observação, pude constatar que a turma era bastante ativa, dinâmica, mas que ainda apresentavam algumas dificuldades em cumprir as regras de sala de aula o que, a meu ver, era normal dada a faixa etária, a transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo e, ainda, o longo período que passaram em casa, durante a pandemia.

A turma apresentava um grande interesse pela vertente tecnológica, sendo este recurso uma mais-valia no decorrer das suas aprendizagens, na medida em que permitia um maior envolvimento. Para além disso, as atividades plásticas, nomeadamente a plasticina, eram um grande atrativo para os alunos, promovendo assim a sua criatividade enquanto, transversalmente, eram trabalhadas outras áreas. Ainda nesta linha de pensamento, a dinamização de contos e momentos de exploração de histórias infantis e as suas ilustrações apresentavam-se, na sua generalidade, como um momento positivo.

No que concerne à família, a maioria dos alunos residia na zona da instituição, sendo que os que não residiam, permaneciam na zona de Leiria. A nacionalidade dos alunos era, maioritariamente, portuguesa, exceto um aluno proveniente do Uzbequistão.

Quanto à organização do trabalho em sala de aula, os alunos tinham no seu horário semanal, para além das disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Apoio ao Estudo, todas estas lecionadas pela professora titular, as atividades de enriquecimento curricular (AEC), como o Brincar na Rua; a Atividade Física; a Expressão Dramática; a Música; e o Pentatlo Kids.

A organização do trabalho dinamizado pela professora titular da turma, em sala de aula, respeitava uma estrutura mais individualizada, talvez pela situação pandémica que se

atravessava, assim como as normas que deviam ser cumpridas. No que concerne aos métodos e áreas de ensino, estas são contempladas a partir de alguns momentos de interdisciplinaridade, permitindo assim um processo de ensino e aprendizagem transversalmente mais rico e significativo.

A turma, na sua generalidade, apresentava diferentes graus de desenvolvimento, tendo entre uma aluna que já procedia corretamente à leitura (no início do ano letivo de 1.º ano) a outros alunos com bastantes dificuldades de articulação da fala e na estruturação das ideias. Ainda assim, é com a diferença que se dá o desenvolvimento e, desta forma, acredito que todos eles têm muito a aprender uns com os outros e, inclusive, a entreajudar-se a crescer.

2.1.2. A turma de 4.º ano

A última Prática Pedagógica decorreu numa instituição da rede pública da região de Leiria, com uma turma de 4.º ano de escolaridade. Esta situava-se na periferia da cidade, pelo que era caracterizada por ser uma zona industrial, mais pequena e calma.

As instalações eram recentes, pelo que a escola apresentava um bom estado de conservação, tendo um espaço bem cuidado, organizado e sem aparentes anomalias. Apesar de poucos espaços verdes, o ambiente exterior era bastante convidativo à realização de saídas escolares, principalmente para zonas de parques naturais.

A escola contava com o funcionamento de quatro turmas, de anos distintos. Era um edifício dividido em rés-do-chão e 1.º andar, com espaço exterior. No total, a escola tinha 93 alunos, divididos por quatro turmas, de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade.

A turma do 4.º ano de escolaridade era composta por 23 alunos, sendo destes 13 rapazes e 10 raparigas. A turma encontrava-se toda na faixa etária dos 9 e 10 anos de idade. Era uma turma que acompanha a professora titular desde o 1.º ano, tendo havido apenas um aluno que saiu.

Na turma estavam integrados dois alunos ao abrigo do Decreto-Lei nº 54/2018 sendo, por isso, acompanhados diariamente por um programa de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, cumprindo o Programa de 3.º ano, a fim de superar as dificuldades apresentadas. Desta forma, estes alunos eram acompanhados por

profissionais especializados, como professores de apoio, professores de Educação Especial, Terapeutas da Fala e Psicólogos.

A turma, no geral, era bastante ativa e dinâmica e encontrava-se bem desenvolvida, tendo em conta a faixa etária das crianças. O grupo demonstrava uma grande capacidade e entusiasmo em aprender coisas novas e mostravam-se abertos a diversas experiências, possibilitando assim, uma abordagem mais diversificada para a exploração de conceitos.

Os alunos apresentavam um grande desenvolvimento e raciocínio na área da matemática e em relação ao conhecimento do Mundo. As suas maiores dificuldades, no geral, assentavam na parte escrita e expressiva, mas sem grande implicação para o seu percurso educativo.

Neste sentido, os alunos demonstravam grande interesse pela área da Matemática, do Estudo do Meio, em atividades lúdicas e físicas (jogos de exterior), tecnologia (a partir da exploração de diversas ferramentas e recursos tecnológicos), pelo desenho, por cantar e dançar e por jogos de estratégia, como era o caso do xadrez.

No que concerne à família, a maioria dos alunos residia nas redondezas de Leiria, perto da zona da instituição, e alguns no centro de Leiria. A nacionalidade de todos os alunos era portuguesa.

Quanto à organização do trabalho em sala de aula, os alunos tinham no seu horário semanal, as componentes de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões e Apoio ao Estudo, todas estas lecionadas pela professora titular. Ao nível do 3.º e 4.º ano era ainda promovida a componente de Inglês, dada por uma professora de Inglês do Agrupamento. Ocorriam, também, semanalmente, as atividades de enriquecimento curricular (AEC), promovidas por uma entidade externa, nomeadamente, Jogos de tabuleiro (xadrez), Arte e Cidadania e Atividade Física e Desportiva.

Durante o período de observação, pude notar que a organização do trabalho dinamizado pela professora titular da turma, em sala de aula, respeitava uma estrutura mais individualizada, talvez pela situação que atravessávamos, assim como as normas que devem ser cumpridas. No que concerne aos métodos e áreas de ensino, estas eram contempladas a partir de alguns momentos de interdisciplinaridade, permitindo assim um processo de ensino e aprendizagem transversalmente mais rico e significativo.

Relativamente à planificação, existia uma mensal, que contemplava as diversas áreas a explorar naquele mês e que devia ser respeitada e, através dessa, a professora titular construía uma planificação semanal. Os documentos orientadores para a organização do currículo dos alunos, utilizados pela professora, assentavam no Projeto Educativo do Agrupamento, no documento das Aprendizagens Essenciais, no Programa e Metas Curriculares das várias áreas de ensino e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

2.2. *OBSERVAR, PLANEAR, INTERVIR E REFLETIR – DIFICULDADES, DESAFIOS, APRENDIZAGENS E CONQUISTAS...*

2.2.1. ... na turma de 1.º ano

Esta Prática Pedagógica foi, sem dúvida, o meu maior desafio. Isto porque, após um período de PP feito, na maioria do tempo, à distância, para além da mudança de valência, este já decorreu presencialmente, com todos os cuidados necessários. Apesar disso, foi um período de altos e baixos, uma vez que, ainda realizámos alguns isolamentos, derivado de situações de COVID-19.

Deste modo, este foi, sem dúvida, um semestre de muitas aprendizagens, de muita flexibilidade e de muita resiliência.

Mas... começando pelo início da PP. Quando iniciei o semestre, ponderei bastante sobre o desafio que esta PP seria, uma vez que estaria perante uma turma que tinha realizado, há relativamente pouco tempo, a transição entre o Jardim de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, sabia que seria uma fase onde realizaria aprendizagens importantes e significativas para o meu futuro profissional como professora, bem como iria desenvolver diversas competências pessoais.

Tal como referido anteriormente, neste semestre tive a sorte de realizar a minha prática pedagógica numa turma de 1.º ano de escolaridade, o que foi bastante positivo no meu percurso profissional. Este é, sem dúvida, um ano desafiante, um ano de transição que requer uma atenção acrescida, no sentido em que existe uma grande mudança na vida escolar dos alunos, promovendo o desenvolvimento, em grande parte, a nível cognitivo, porém também ao nível social e afetivo.

Os dias de **observação** foram muito importantes para mim, enquanto interveniente, uma vez que me deram a possibilidade de ver o dia a dia dos alunos, conhecer as suas características e necessidades, compreender os níveis de desenvolvimento destes, bem como compreender o trabalho, os procedimentos e as metodologias implementadas pela professora titular. Para além disso, o facto de permanecer na mesma instituição da prática pedagógica anterior tornou-se um ponto favorável para mim, dado que o ambiente, o meio e a equipa já me eram familiares, nomeadamente por ser uma instituição acolhedora e habituada a lidar com estagiários, acabando por estar mais à vontade no desenrolar da minha prática.

Outro ponto positivo foi o facto de que muitas das crianças com quem estabeleci relação anteriormente, dada a prática pedagógica do semestre anterior, acabaram por transitar para a turma do 1.º ano. Desta forma, o processo foi facilitado na medida em que já conhecia as características de alguns destes, o modo de interação comigo, o meio e, ainda, que estratégias poderia aplicar para envolver determinados alunos.

Para além disso, dada a situação em que a nossa prática decorreu no semestre de Jardim de Infância, à distância, acabei por criar, também, relações com as famílias dos alunos, o que fez com que estes já tivessem alguma confiança no meu trabalho e a comunicação com estes fosse mais fácil e tranquila. A meu ver, atualmente, existe cada vez mais a necessidade de se criar relações favoráveis entre a escola e a família, uma vez que juntos, tornam-se lugares agradáveis para a convivência e educação dos nossos alunos que, tal como reforça Marques (2001), “os pais são os primeiros educadores da criança (...). Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos” (p. 12).

Para uma prática eficiente, é importante que o professor conheça a turma com que vai trabalhar. Neste sentido, a observação é o primeiro ponto em que se deve focar durante a sua prática. A observação desempenha um importante e necessário papel no nosso dia a dia, pois é através desta que conseguimos retirar informação do que nos rodeia, do mundo e dos outros, indo ao encontro de todos os alunos, mas, também, de cada um deles, e arranjando ferramentas para que a sua ação educativa seja bem sucedida.

Perante esta semana de observação participante, pude constatar que foi notório o tempo que estas crianças passaram em casa, durante a quarentena. Isto porque, algumas

competências necessárias para a iniciação à leitura e escrita (grafismos, por exemplo), que deveriam ter sido trabalhadas durante o Jardim de Infância, não foram desenvolvidas e/ou acabaram por ser destreinadas, gerando algumas dificuldades nos alunos. Para além disso, existia um grande número de alunos com dificuldades na linguagem, tendo sido anteriormente acompanhados com terapia da fala o que, com a quebra de sessões decorrentes da quarentena, comprometeu os seus desenvolvimentos.

Estas observações permitiram-me refletir sobre estas situações, compreendendo que devo ir ao encontro das necessidades dos alunos e ao ritmo de cada um, para que sejam promovidas aprendizagens significativas. Desta forma, é dada a oportunidade a cada aluno de progredir, tendo em conta as suas fragilidades, as suas capacidades e, mais importante, que o aluno seja visto como um indivíduo único. Ainda nesta linha de pensamento, através do documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, dizem-nos os autores Martins et al. (2017),

Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalharam, em conjunto e individualmente. (p. 32)

No seguimento das observações feitas, foi possível notar a falta de cumprimento das regras em sala de aula, nomeadamente o saber estar, as intervenções sem autorização, levantar do lugar e andar pela sala, entre outros. A meu ver, estes fatores eram algo natural e subjacente à transição entre o jardim de infância e o 1.º Ciclo e, ainda para mais, depois de um período de confinamento, sendo que esta foi uma progressão que foi sendo realizada ao longo dos tempos. A turma era bastante participativa e comunicativa, sendo uma mais-valia na dinamização das aulas.

Durante este período, pude observar a ação docente da professora titular da turma. Apesar de, maioritariamente, ser feito um trabalho mais individualizado, dada a situação atual e o cumprimento das normas de segurança, a professora tinha em atenção o recurso a atividades criativas, que permitissem a atenção e o envolvimento da turma. Para além disso, existia ainda a preocupação em relacionar, interdisciplinar e transversalmente, as diferentes áreas de ensino, promovendo assim aprendizagens mais significativas nos alunos. Para mim, a interdisciplinaridade é bastante importante, na medida em que permite dar sentido ao aluno e relacionar, num todo, diferentes pontos que estão a ser

explorados. É, sem dúvida, uma mais-valia nos seus processos de aprendizagem, abolindo a ideia de um ensino tradicional, onde cada componente é única e separada.

De forma a corroborar esta ideia, Vaideanu (2006) considera que a interdisciplinaridade, não anula a disciplinaridade; o que se faz é derrubar as barreiras entre as disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver. Isto é, dá uma visão mais clara da unidade do mundo, da vida e das ciências (p. 169).

Uma das estratégias da professora, que pude observar, era o questionamento, ou seja, a professora questionava os alunos muitas vezes para os fazer pensar, não lhes dando a resposta imediata. Acredito que esta é uma estratégia que permite enriquecer o trabalho em sala de aula, promovendo a concentração e a troca de ideias. Para além disso, permite que os alunos construam o seu próprio conhecimento, através das diferentes perspetivas destes, até que cheguem a uma ou diversas conclusões. A participação em sala é, sem dúvida, um processo enriquecedor para todos os intervenientes e o questionamento “enquanto estratégia de ensino/aprendizagem, e as questões que os professores fazem, ou deviam fazer, constituem a maior parte da investigação da sala de aula” (Vieira & Vieira, 2005, p. 53).

Ao iniciar a fase de **planificar** e **intervir**, suscitaram alguns receios, inseguranças e dificuldades, uma vez que a valência de 1.º CEB é completamente distinta do JI, assim como os documentos pelos quais nos devemos reger.

Assim, durante a elaboração da uma determinada planificação, no início da minha intervenção, sentia algumas dificuldades, no sentido de aplicar corretamente os descritores no parâmetro dos conhecimentos, capacidades e atitudes, relativamente ao documento das *Aprendizagens Essenciais*, uma vez que este ainda era relativamente recente e eu, até então, não tinha tido oportunidade de ter muito contacto. Assim, este foi, sem dúvida, um fator a trabalhar ao longo da prática pedagógica, para que conseguisse tirar o máximo do seu partido, tanto para a prática como, no futuro, a nível profissional. A elaboração e aplicação deste documento era bastante importante e necessária na educação atual, uma vez que visa redefinir a educação, reformulando e adequando o currículo numa perspetiva cada vez mais humanista e não meramente teórica e

conceptual, ou seja, tirar partido das inúmeras potencialidades dos alunos, nas mais variadas áreas, como forma a gerar cada mais e melhor conhecimento teórico e prático.

No decorrer da elaboração da planificação, surgiram, também, algumas dificuldades, nomeadamente, na criação de atividades pedagógicas, interligando os conteúdos que ia abordar. Neste sentido, para evitar a dinamização de atividades monótonas, apenas recorrendo ao manual ou a fichas de trabalho, tentei elaborar atividades criativas, que envolvessem jogos, áreas de expressão, entre outros. No entanto, nem sempre foi fácil, uma vez que o programa do 1.º ano apresentava conteúdos muito diretos e que requeriam bastante escrita e prática por parte dos alunos.

Um dos fatores de maior **reflexão**, que me deixava mais relutante e que tive de ir trabalhando ao longo da PP foi a aquisição de estratégias para a captação da atenção e, consequentemente, um maior envolvimento dos alunos, sem que perdessem o foco no que estava a decorrer. O facto de privilegiar que os alunos tivessem uma voz ativa, participando e expondo as suas ideias e pontos de vista, o que, por um lado, tornava o ambiente mais rico e dinâmico, por outro fazia com que, de certo modo, acabasse por perder o controlo do ambiente em sala de aula. Isto porque tornava-se um clima ruidoso e onde os alunos perdiam, facilmente, a concentração no que estavam a fazer. Assim, tive de arranjar um meio termo onde os alunos tinham, efetivamente, uma participação ativa na sala e no seu processo de aprendizagem e, simultaneamente, compreendiam que existiam regras que deviam ser cumpridas, nomeadamente a participação à vez e que, quando necessário, era o professor que tinha de intervir e orientar o momento.

Perante a planificação de atividades, é bastante importante ter em conta a sequência de atividades e os tempos que estas podem demorar. Neste sentido, houve uma semana em que compreendi que os *timings* não foram bem pensados e planificados, uma vez que pensei que estas poderiam ser mais produtivas e duradouras, acabando por me sobrar algum tempo num determinado bloco (tempo da planificação). Assim, tornou-se claro que é sempre necessário ter em conta este tipo de situações e, consequentemente, ter sempre alguma atividade de recurso para fazer, para que, com a minha falta de experiência, não bloqueie e fique sem saber o que trabalhar com os alunos.

Este foi outro dos fatores que fui trabalhando durante a PP, e que, certamente, terei de trabalhar ao já estar dentro da área, uma vez que estes *timings* dependem sempre do

envolvimento e predisposição da turma, para o decorrer das atividades. Assim, é importante que, enquanto professora, tenha a consciência de que é importante ter a capacidade de ser flexível e adaptar-me às circunstâncias, a partir de estratégias de ensino diversificadas, numa perspetiva de corresponder aos alunos, dado o tempo disponível e os conteúdos a trabalhar em cada bloco.

Assim, após reflexão, compreendi que, dada a faixa etária e o ano de escolaridade, era necessário diversificar as atividades e estratégias utilizadas, uma vez que a atenção e concentração dos alunos era reduzida. Para isso, após um breve momento expositivo, os alunos necessitavam de tempos dedicados à escrita (seja através de fichas, manual ou outras atividades com este fim) e, ainda, de momentos lúdicos, permitindo aprender de uma forma divertida e dinâmica, dado que a criança a deseja e pratica-a com alegria e sem esforço (Pessanha, 2001). Pessanha (2001) afirma, também, que a atividade lúdica deve ser valorizada nos primeiros anos escolares e ao longo do processo educativo.

Este tipo de acontecimentos mostra que um professor deve estar sempre atento às necessidades dos alunos e sempre apto a utilizar ou criar estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas. Importa que os professores conheçam “estratégias de ensino, dados de investigação sobre a forma como funcionam em diferentes contextos de ensino e de aprendizagem e quais as potencialidades que possuem” (Vieira & Vieira, 2005, p. 10). Para além de terem conhecimento, os professores devem “ser capazes de criar novas estratégias particularmente apropriadas para determinada situação e, por vezes, essas «criações» podem inclusive ser úteis para outros professores” (Vieira & Vieira, 2005, p. 11).

Uma das atividades que propus com a turma foi a “A árvore das palavras” (figura 4), onde tinham de preencher a nossa árvore com palavras, neste caso, de acordo com os fonemas provenientes do grafema “O”. Esta foi uma atividade que nos foi apresentada na unidade curricular de Didática do Português, onde a docente nos mostrou como esta pode enriquecer a dinamização e exploração de determinado grafema, ao nível do 1.º e 2.º ano de escolaridade. Assim, esta atividade “é um recurso didático que visa facilitar a descoberta das relações entre os sons que constituem as palavras e a sua representação gráfica.” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 72).



Figura 4 - Árvore das palavras.

Após uma breve explicação dos diferentes fonemas que o grafema “O” apresenta, a pares, os alunos tinham de escolher uma palavra onde surgissem fonemas relativos a esse grafema e, depois de o professor escrever a palavra selecionada, estes tinham de a ilustrar no cartão (figura 5). Algumas das palavras escolhidas, tal como mostra a figura, são “outono”, “óculos” e “ovelha”. No final, os pares apresentavam o seu cartão à turma e, de seguida, colavam na nossa árvore. Esta foi outra das atividades onde surgiu bastante empenho e envolvimento por parte dos alunos, notando-se o seu entusiasmo para que a árvore ficasse, efetivamente, completa com as suas produções. Já mais tarde, os alunos comentaram comigo que, quando dessem novas letras, tinham de voltar a preencher a árvore, o que me fez compreender que esta foi uma atividade com bastante significado para estes, no seu processo de aprendizagem.



Figura 5 - Alguns dos cartões realizados pelos alunos.

Com o passar das minhas experiências, no mundo da educação, compreendo, cada vez mais, a importância de uma prática reflexiva, uma vez que sou apologista de que é a partir do erro que ocorre, efetivamente, aprendizagem, seja a nível profissional como pessoal.

Desta forma, a vertente reflexiva permite-me, também, crescer junto dos alunos, tornar-me cada vez melhor e exercer uma atividade cada vez mais completa e bem-sucedida. Tal como refere Perrenoud (1993) um bom profissional, não importa em que domínio, deve ser reflexivo. Se o ato de pensar não pode, pura e simplesmente, garantir uma prática pedagógica eficaz, na educação, a reflexão sobre a prática é uma condição fundamental ao professor, condição esta que não dispensa a aquisição dos mais variados conhecimentos e competências.

De forma a dar continuidade a esta reflexão, acho importante ter em conta as conceções que, para mim, são fundamentais para a construção de um bom profissional de educação – note-se que referi “construção”, uma vez que, como mestranda, ainda estou a construir o meu “eu” profissional e acredito que este seja um processo que esteja em constante melhoria, ao longo da nossa vida.

Para se falar de um bom profissional, inevitavelmente tem de se falar em competência, uma vez que é necessário ser-se competente para o desenrolar de uma boa prática pedagógica. Ceitil (2006) apresenta quatro competências que, para mim, são a base

daquilo que é a formação de um professor: saber (“integra o conjunto de conhecimentos”); saber-fazer (“integra o conjunto de habilidades e destrezas que fazem com que a pessoa seja capaz de aplicar os conhecimentos”); saber-estar (“é necessário que os comportamentos estejam de acordo com as normas e regras de organização”); e poder-fazer (“dispor [...] de todos os meios e recursos necessários ao desempenho dos comportamentos associados às competências”) (p. 109).

Assim, estes quatro pontos permitem uma prática integrada, promovendo, simultaneamente, um clima de harmonia e de aprendizagem. A nossa ação, enquanto profissionais de educação, deve reger-se por estas quatro competências, pois temos de ter a consciência e ser críticos em relação ao nosso trabalho, uma vez que somos responsáveis, naquele momento, pelo processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos e esta ação, pode ter repercussões a longo prazo, nestes cidadãos do amanhã.

Diz-nos também Roldão (2003) que as competências são o “saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (p. 20).

A aquisição e utilização deste tipo de competências vai, então, permitir ao professor ficar apto “para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir” (Roldão, 2003, p. 16) no decorrer da sua prática.

É notório que, enquanto estagiária, estas são competências que ainda estão a ser desenvolvidas, uma vez que perante a prática, nem sempre é fácil interligar e mobilizar os diferentes saberes. No entanto, vou-me regendo por estes pilares de forma a dar sentido ao meu percurso educativo.

2.2.2. ... na turma de 4.º ano

O início de uma nova PP é sempre mais uma etapa cheia de desafios, receios e inquietudes. Nesta prática, em especial, estava presente a insegurança por me deparar com alunos mais velhos, na faixa etária dos 9/10 anos, com um conhecimento do mundo mais alargado e, ao mesmo tempo, tão ou mais curiosos e desafiadores que os “mais pequenos”. Neste sentido, confesso que ia hesitante e ansiosa, mas, ao mesmo tempo, expectante para

um novo desafio, nesta caminhada que me faria desenvolver profissionalmente, mas também enquanto pessoa.

Este era um percurso (de formação inicial) que estaria para terminar em breve e, desta forma, pretendia deixar uma marca nestes alunos, nesta escola e, em especial, na minha vida, fazendo-me crescer e tornar-me a minha melhor versão.

Nas primeiras semanas, consegui **observar** e refletir sobre o desenvolvimento e a autonomia dos alunos desta turma. Efetivamente, passar de um 1.º para um 4.º ano, permitiu-me compreender todo o trabalho e desenvolvimento que é feito ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a autonomia foi, efetivamente, um dos fatores que se destacou prontamente durante a observação.

Os alunos realizavam diversas tarefas de forma autónoma, levantando questões quando necessário, mas tendo sempre em conta a troca de ideias e pontos de vista entre pares, no sentido de se completarem, corrigirem ou até mesmo anularem, quando alguma resposta se encontrava errada. Era uma turma algo competitiva, mas de uma forma saudável, permitindo que refletissem e crescessem juntos.

Ainda dentro das capacidades dos alunos, pude observar a consciência lógico-matemática destes que, na sua generalidade, estava bastante desenvolvida. Os alunos apresentavam alguma facilidade na compreensão de novos temas e na resolução de tarefas, relacionando os diversos conteúdos entre si. Deste modo, tornou-se notório que, no geral, a matemática era um dos grandes interesses dos alunos, nomeadamente, a partir da aplicação de jogos e materiais lúdicos, como era o caso do *Jogo do 24* ou o *Multipli* (figura 6).



Figura 6 - Jogo do Multipli.

Para mim, pensar em 4.º ano e compreendendo a autonomia dos alunos, permitiu-me logo magiciar algumas ideias, nomeadamente, no que concerne à execução de projetos em grupo. No entanto, dado o panorama de pandemia, por uma questão de segurança e saúde, não foi possível dinamizar momentos de trabalho cooperativo. Assim, este foi, sem dúvida, um fator que tive pena de não poder explorar, uma vez que os projetos e o trabalho cooperativo são, sem dúvida, uma estratégia de ensino-aprendizagem bastante rica e dinâmica. Tal como nos dizem Lopes e Silva (2009), “A aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando

como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4).

Ao longo desta prática, tive oportunidade de observar e refletir sobre a ação docente da professora. É certo que, durante as nossas práticas, tomamos os comportamentos que observamos como exemplos, caso estes tenham significado para nós. E, efetivamente, estes foram alguns dos exemplos que quero tomar na minha vida profissional.

A professora, no seu dia a dia, tinha sempre em conta a opinião dos alunos, promovendo momentos de debate de ideias e troca de perspetivas entre os alunos. Estes eram, sem dúvida, momentos bastante ricos, uma vez que permitiam estimular as capacidades reflexivas e críticas dos alunos, de forma que tivessem segurança nas suas respostas e pontos de vista.

Para além disso, a professora tinha sempre em conta a utilização de estratégias e recursos diversificados que, geralmente, incluíam as TIC em sala de aula. O recurso à estratégia de Escuta Ativa, que eu desconhecia até então, era uma mais-valia para os alunos, uma vez que os envolvia na aprendizagem, a partir de um recurso mais atrativo, como era o caso dos vídeos e do computador. Para além disso, permitia estimular e desenvolver o sentido de síntese dos alunos, focando o essencial e clarificando alguns temas mais extensos e complexos.

No que concerne às minhas **intervenções**, estas foram, sem dúvida, desafiantes. Desafiantes no sentido em que o 4.º ano me fez evoluir e descobrir novos caminhos que, de outra forma, poderiam não acontecer. Tendo algumas inseguranças na área da Matemática, esta prática permitiu-me ir mais além, dar mais de mim, superando algumas dificuldades que tinha/tenho. É certo que tem de haver um trabalho e preparação prévios e isso também fez com que o desafio fosse maior, mas chegar ao dia da intervenção e estar confiante no que ia fazer, juntamente com as relações que tinha criado com a turma, fez com que tudo fosse mais fácil e natural. Fez com que todo este esforço valesse a pena e com que não perdesse esta chama e sonho que sempre foi ser professora.

Assim, durante as minhas intervenções, em especial no bloco de matemática, sinto que superei algumas das minhas inseguranças, terminando cada dia da PP com a sensação de dever cumprido e bem-sucedido.

Tal como referi anteriormente, um dos interesses manifestados pelos alunos relacionava-se com os jogos. Deste modo, procurei aliar esse interesse aos conteúdos a serem explorados. Para além disso, como compreendi que os alunos eram um pouco competitivos, optei pelo jogo, uma vez que, a partir desse fator da competitividade, os alunos estariam sempre prontos para o desafio e desenvolveriam o seu conhecimento matemático, assim como o cálculo.

Para Condessa (2009), o jogo é um recurso pedagógico que pode ser usado pelo professor nas suas aulas, uma vez que,

pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos. (p. 24)

Um dos jogos propostos foi o jogo das operações rápidas (figura 7) – Matematicar Rápida(mente) - que consistia, precisamente como o nome indica, em realizar diversas operações, num curto espaço de tempo, como forma a estimular o cálculo e raciocínio mental, assim como praticar algumas operações.



Figura 7 - Jogo Matematicar Rápida(mente).

Durante o jogo, **refleti** e compreendi que havia aspetos que poderiam ter sido melhor pensados e/ou futuramente melhorados. Isto porque, no decorrer do jogo, percebi que poderia ter diversificado as tarefas pedidas, uma vez que estas eram todas à base do cálculo de números decimais. Neste sentido, poderia ter feito também outro tipo de tarefas como desafios ou problemas, de modo que tornasse o jogo mais dinâmico, cativante, desafiante e menos monótono.

Para além disso, tal como mencionado anteriormente, na turma de 4.º ano, existiam dois alunos que estavam abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei nº 54/2018) e, deste modo, acompanhavam a turma, mas cumpriam com o

programa de 3.º ano de escolaridade. Assim, outro aspeto que compreendi que poderia ter sido melhor foi a capacidade de resposta a estes dois alunos. Isto porque, apesar de no jogo ter criado uma dinâmica específica para estes dois alunos, na primeira parte da aula, enquanto estavam a ser explorados os conteúdos referentes à divisão com números decimais, deveria ter preparado algum material apropriado para estes alunos. Desta forma, acabei por me cingir ao manual deles, para que estes fossem trabalhando alguns conteúdos matemáticos, que posteriormente não estavam relacionados com o jogo.

Outro aspeto que me acompanhou ao longo das minhas **intervenções** na PP, e no qual senti alguma dificuldade, foi o facto de, por vezes, não conseguir gerir os diferentes ritmos de trabalho em sala de aula, uma vez que havia alunos que tinham mais facilidade de compreensão e resposta e, conseqüentemente, podiam surgir ocorrer “tempos mortos”. Neste sentido, foi importante compreender a individualidade de cada aluno e criar estratégias a fim de dar resposta quando os alunos terminavam as suas atividades, antes daquele que era o tempo planificado e/ou proposto.

Tal como mencionado anteriormente, tanto o professor como a planificação devem ser flexíveis e estar preparados para estas situações, uma vez que cada aluno é um ser único e individual. Esta foi, sem dúvida, uma das grandes aprendizagens que retive desta prática e que importa ter em conta no meu futuro profissional.

Numa determinada semana da prática, a planificação tinha como objetivo a revisão de conteúdos para as fichas de avaliação que se aproximavam. Assim, pensei que poderíamos amenizar estes momentos de exploração de muitos conteúdos expositivos/teóricos para uma forma mais lúdica e, conseqüentemente, mais cativante para os alunos.

No entanto, no decorrer da semana, compreendi que apesar de ter tido uma resposta bastante positiva, por parte dos alunos, onde estes estavam motivados e envolvidos no processo, acabou por gerar, também, bastante confusão. Desta forma, percebi que nem todos os alunos se envolvem da mesma forma e que a agitação que os jogos promoveram, permitiu que alguns dos alunos ficassem com dificuldades em compreender determinado conteúdo e, conseqüentemente, em integrarem-se nas dinâmicas propostas.

Neste sentido, foi possível verificar que, efetivamente, cada aluno é um indivíduo único, com as suas características e necessidades e que é importante criar (diferentes) estratégias

que vão ao encontro de todos (ou de cada um), mesmo que tenhamos de despender mais tempo e atenção para determinada criança. Enquanto alguns alunos, mais autónomos, compreenderam as indicações dadas para os diversos momentos lúdicos, nomeadamente, as regras de funcionamento, e conseguiram gerir as suas explorações, mesmo em ambientes mais agitados, outros alunos necessitavam de maior apoio e atenção da minha parte – e está tudo bem.

Importa, assim, considerar o ritmo de cada aluno, uma vez que,

A aprendizagem implica uma apropriação pessoal de experiências mesmo que estas tenham sido partilhadas com outros. Cada indivíduo traz para cada situação uma combinação única de experiências anteriores que permitem dar significado à nova experiência e interiorizá-la. Toda a mobilização de saberes que são únicos e pessoais e o seu uso obedecem a uma ideia singular bem como a uma intencionalidade pessoal (Pinto, 2007, p. 57).

No entanto, este apoio e esta “ginástica” que tive de fazer, fez com que, por vezes, não conseguisse ter o controlo total sobre toda a turma e o ambiente em sala, no sentido de gerir os diferentes ritmos de trabalho, assim como o comportamento (por vezes) desadequado originado pelos momentos mais lúdicos.

Considero que esta foi uma experiência que, por muito que não tenha sido favorável durante a prática, permitiu-se retirar algumas lições e **aprendizagens**, uma vez que me fez refletir sobre o facto de que deve existir um equilíbrio em sala de aula, durante a minha ação pedagógica. Importa, pois, existir um equilíbrio entre o lúdico e momentos de exploração e concretização escrita e autónoma de tarefas.

Derivado dos interesses dos alunos, sinto que todos os momentos de jogo que preparei foram positivos e que os alunos gostaram, uma vez que permitia conciliar os conteúdos trabalhados de forma lúdica, mas estes deviam ser melhor repartidos durante a(s) semana(s), para que existissem momentos de retorno à calma e concentração, também importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Tal como já referi várias vezes, esta foi a PP que mais me fez crescer no sentido em que, por vezes, os momentos não corriam como o que esperava, o que acabava por me

desanimar, mas também refletir sobre isso. No fundo, essa frustração e reflexão fez-me crescer e aprender sempre mais sobre mim e sobre a área da educação que, sem dúvida, é uma constante espiral de aprendizagem e desenvolvimento.

Deste modo, por vezes, não me sentia tão segura em determinado conteúdo, refletindo-se na minha postura durante as aulas. No entanto, compreendi que mesmo que assim fosse, não devia transparecer para os alunos estes momentos de maior fragilidade, uma vez que a confiança do aluno para com o professor pode ficar condicionada.

Assim, devemos recorrer a estratégias que permitam aos alunos a sua participação (que considero fundamental para o envolvimento e compreensão de conteúdos), nomeadamente, a intervenção do aluno à vez e, posteriormente, recorrer ao restante grupo como forma de compreender se todos estão a acompanhar ou se, eventualmente, existem perspetivas ou raciocínios diferentes.

Acho importante desconstruir, junto dos alunos, a ideia de que o professor é conhecedor de todas as teorias e que a sua perspetiva é a única correta, uma vez que nos permite “retirar esse peso e responsabilidade”. É claro que nós, enquanto professores, devemos estar preparados para as aulas que dinamizamos, recorrendo a um leque de estratégias adequadas para cada um dos nossos alunos. Para além disso, o professor deve, ainda, prever possíveis dificuldades e/ou intervenções dos alunos.

Desta forma, acho relevante destacar a visão de Rangel (2013) o qual refere que o efeito professor é um dos fatores que favorece os melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Tal visão é partilhada por Alves (2006), o qual enfatiza que o modo como o professor ensina e gere a sua turma influencia a aprendizagem dos alunos, ou seja, a ação pedagógica constitui-se como um dos fatores de promoção do sucesso educativo dos alunos.

No entanto, principalmente em contexto de prática pedagógica, são ferramentas e percursos que ainda estão em construção e desenvolvimento e, por isso, a desconstrução destas conceções acaba por se tornar numa segurança, fazendo os alunos compreender que o conhecimento gera conhecimento e que este pode ser feito por meio da descoberta, entre todos (professor e alunos).

Mas, tendo em conta as situações acima mencionadas, compreendo que, de certa forma, não devo transparecer nos alunos as minhas inseguranças ou momentos mais frágeis de dúvida ou confusão, uma vez que podem gerar confusão e insegurança nos alunos, também.

De um modo geral, atualmente vejo que os desafios que enfrentamos nos formam e moldam à pessoa que aspiramos ser. Todas aquelas ansiedades e receios existentes no início desta prática, em específico, não tiveram um lugar de destaque nas semanas finais. Aquela ansiedade de me esquecer de algo que estivesse planejado, a flexibilidade e “ginástica” que um professor deve ter quando algum momento não decorre no período estipulado ou, até mesmo, a capacidade de adaptar alguma atividade ou exploração à “última da hora”, são fatores que sinto que têm tido presença na minha prática. E, neste sentido, só posso estar orgulhosa e feliz comigo e com o meu percurso.

Ao longo desta prática, compreendi que surgiram alguns altos e baixos relacionados com os fatores atrás mencionados. Assim, ver que a minha postura tem tido uma evolução tão positiva, adequando as estratégias a cada momento, só me faz perceber que, efetivamente, estou no caminho e profissão certa. Apesar de terem sido semanas intensas, o final da prática fez-me sentir que estava dentro do meu controlo, sem gerar grande ansiedade, permitindo-me usufruir deste estágio, desta escola e desta turma que tanto tinha para me dar.

Para além disso, pude notar que, atualmente, consigo demonstrar maior segurança e confiança durante a dinamização das aulas. Este era um dos pontos que considero que tinha de trabalhar mais, visto que, por vezes, os alunos poderiam compreender que existia alguma insegurança em determinado conteúdo, acabando também por gerar alguma instabilidade no grupo. Assim, a Prática Pedagógica em 1.º CEB II, terminou da melhor forma, resultando num clima próspero e positivo para todos e gerando maior estabilidade durante a minha ação.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1. CONTEXTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A presente dimensão investigativa foi desenvolvida no contexto de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I, no 1.º semestre do ano letivo de 2020/2021, nomeadamente, entre o mês de setembro de 2020 e o mês de janeiro de 2021.

Esta investigação surgiu no decorrer da fase de observação, no início da minha Prática Pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade. Neste sentido, durante a hora do lanche, foi possível verificar que a maioria dos alunos consumia alguns alimentos desadequados, pouco nutritivos e até prejudiciais para a sua saúde.

Derivado desta reflexão, compreendi que seria benéfico e enriquecedor para os alunos promover uma sequência pedagógica relacionada com a temática da alimentação saudável. Esta, por sua vez, permitiu-me compreender se seria possível, num curto espaço de tempo, reeducar e promover comportamentos positivos e adequados a uma alimentação saudável e equilibrada. Tal como afirmam Pérez-Rodrigo e Aranceta (2001, p. 131), “a infância é referida como um período chave para as intervenções que promovam a saúde, pois acredita-se que as mudanças comportamentais ao nível da alimentação e atividade física, resultam a longo prazo em estilos de vida mais saudáveis”.

A presente dimensão investigativa encontra-se organizada em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à revisão da literatura, a partir de um enquadramento teórico que suporta as temáticas envolvidas nesta investigação. No segundo capítulo encontra-se a metodologia de estudo, a questão de investigação, os objetivos e a contextualização do presente estudo. O terceiro capítulo visa a apresentação e análise dos resultados obtidos, assim como algumas considerações finais de forma a dar resposta à questão de investigação, apresentando-se também as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.

1.2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

De forma a compreender o papel do professor e da escola na reeducação e promoção de comportamentos positivos e adequados a uma alimentação saudável e equilibrada, a partir de uma sequência pedagógica relacionada com a Educação Alimentar, surgiu a seguinte pergunta de partida: “De que forma a implementação de uma sequência de atividades, no 1.º ano de escolaridade, pode potenciar hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos?”.

Na sequência da pergunta de partida acima apresentada, foram delineados alguns objetivos para o estudo, nomeadamente:

1. Analisar a composição dos lanches escolares consumidos pelos alunos, tanto no período da manhã como da tarde;
2. Compreender as conceções dos alunos relativamente a uma alimentação saudável;
3. Relacionar uma alimentação saudável com os lanches escolares dos alunos;
4. Promover hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos
5. Refletir sobre a sequência pedagógica implementada.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo será efetivado um enquadramento teórico dos principais temas abordados ao longo do estudo, promovendo e suportando a parte investigativa de uma forma clara, adequada e esclarecedora. Os temas aqui apresentados assentam na “Alimentação Saudável” e na “Promoção da Educação Alimentar em Contexto Escolar”.

1. ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

1.1 ALIMENTAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA

Já Hipócrates, há mais de 2500 anos, nos dizia: “somos o que comemos”. Esta é, sem dúvida, uma expressão que nos parece tão atual e cada vez mais importante de reter. A vida do ser humano rege-se pela procura da manutenção do seu equilíbrio. Desde sempre que a alimentação faz parte desse equilíbrio, estando a saúde do Homem intimamente ligada à forma como decorre essa alimentação (Anderson, Dibble, Turkki, Mitchell & Rynbergen, 1988).

A alimentação consiste na necessidade primária mais importante do Homem, na medida em que compõe a base da sua existência. Neste sentido, tal como nos diz Peres (1991),

Sabemos hoje que a natureza da alimentação disponível durante as fases do ciclo da vida nas quais se processa o crescimento e a maturação biológica assume grande importância para a saúde e bem-estar das crianças e adolescentes e para a dos adultos que eles virão a ser. (p. 181)

O conceito de alimentação apresenta diversas definições, porém com alguns pontos comuns entre elas. Podemos considerar que a alimentação é “um processo de seleção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada indivíduo (...) de acordo com os seus hábitos e condições pessoais” (Nunes & Breda, 2001, p. 14). Os mesmos autores referem, ainda, que este é “um processo voluntário, determinado por factores cognitivos, socioeconómicos, emocionais, psicológicos, afectivos e culturais” (Nunes & Breda, 2001, p. 14).

Alimentação pode também ser entendida como a “ação de fornecer ao organismo os alimentos de que precisa, sob a forma de produtos alimentares naturais ou modificados, ou ainda, em parte, sintéticos” (Ferreira, 1994, p. 14).

No que toca à alimentação saudável, esta é definida por Peres (1991) como a forma racional de comer, no qual fazem parte a variedade, o equilíbrio e a quantidade correta de alimentos escolhidos de acordo com a sua qualidade nutricional e higiénica.

A prática de uma alimentação saudável “supõe que esta deva ser completa, variada e equilibrada, proporcionando energia adequada e bem-estar físico ao longo do dia.” (DGS, 2018, citado por Rodrigues & Reis, 2020, p. 70). Para além disso, compreende-se que esta prática promove, ainda, a prevenção de doenças crónicas.

Os diferentes estilos de vida, dentro do qual se inserem os hábitos alimentares, são influenciados e implicam uma interação de múltiplos fatores, entre os quais: (1) biológicos e psicológicos que, dentro das genéticas ou adquiridas, se inclui as características individuais, nomeadamente a personalidade, os interesses, a educação, entre outros; (2) características do ambiente microsocial onde se desenvolve o indivíduo, onde se insere a casa, a família, os amigos, entre outros; (3) fatores macrosociais que, por sua vez, moldam os fatores anteriores, na medida em que impera a cultura da sociedade, o sistema social, os meios de comunicação, a influência de grupos económicos, entre outros; e (4) fatores ambientais, tais como a localização geográfica que influencia as condições de vida de uma sociedade (Mendoza, Pérez & Foguet, 1994, citado por Santos & Precioso, 2012) (figura 8).

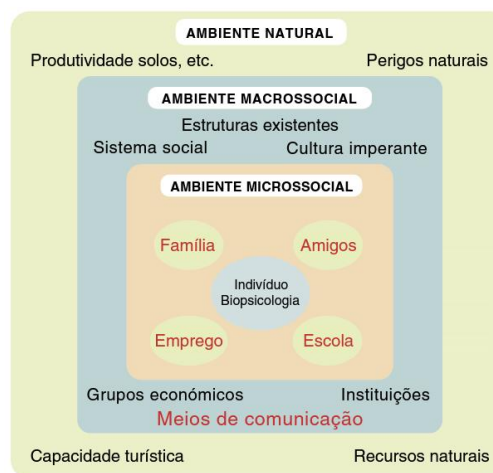


Figura 8 - Etiologia dos comportamentos humanos, adaptada de Mendoza (Santos & Precioso, 2012).

1.1.1. Alimentação na Infância

A infância é uma etapa primordial no desenvolvimento humano, na qual se moldam comportamentos (Costa, 2008) e se permite a promoção de hábitos alimentares que os deverão acompanhar ao longo da vida (Mira et al., 2012; Sancho et al., 2007).

A alimentação da criança deve permitir o crescimento e o desenvolvimento harmonioso do organismo. Desta forma, é importante privilegiar uma alimentação saudável e regulada, desde a infância, para que haja o correto fornecimento de energia, a construção e a reparação das estruturas orgânicas bem como a regulação dos processos de funcionamento do organismo (DGS, 2006).

Os primeiros anos de vida, para além de fundamentais para a aquisição e sedimentação de hábitos alimentares saudáveis, permitem determinar a “expressão máxima do potencial individual de crescimento e de desenvolvimento neurocognitivo” (Gruszfeld, 2013; Zalewski, 2017, citado por Rêgo et al., 2019, p. 17). Assim, durante a infância, importa considerar que “as necessidades fisiológicas em nutrientes [são] relativamente mais elevadas do que as necessidades em energia. Uma dieta de elevada qualidade nutricional torna-se, pois, particularmente importante.” (Rêgo et al., 2019, p. 17).

Durante a infância, uma alimentação adequada tem um papel essencial no desenvolvimento e crescimento da criança e na salvaguarda da sua saúde, uma vez que, para além de satisfazer as eminentes carências de nutrientes, beneficia na criação e manutenção de bons hábitos alimentares para o resto da vida (Coimbra e Amaral, 1994). Tal como mencionam Rêgo et al. (2019), potenciar hábitos alimentares saudáveis, assim como o estilo de vida e os comportamentos adequados, em tenras idades, permite que estes tendem a persistir até à idade adulta.

Para além disso, intervir sobre as atitudes alimentares desde a infância, tornando-as mais saudáveis, consiste numa estratégia determinante para manter um bom estado de saúde e, assim, precaver distintas doenças (OMS, 2004).

Para um correto desenvolvimento da criança, é necessária a criação de um ambiente alimentar apropriado, de forma que seja possível ocorrer aprendizagem (Carmo, 2012). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), “uma alimentação saudável ajuda as crianças a atingirem todo o seu potencial para a aprendizagem, pois a nutrição afecta o

seu desenvolvimento intelectual e conseqüentemente a sua capacidade para aprender” (OMS, 1998).

Deste modo, compreende-se que pode existir uma relação significativa entre um estado nutricional adequado das crianças e um bom desempenho escolar. Tal como referem a Direção-Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013),

Na idade escolar, tal como em outras fases do crescimento e desenvolvimento da criança, a alimentação saudável é um dos fatores determinantes para o normal e concordante crescimento, desenvolvimento e promoção da sua saúde, prevenindo por outro lado, doenças associadas à má alimentação, das quais a mais conhecida e difundida é a obesidade. (p. 4)

Tal como refere a OMS (1998), crianças em estado de saúde débil, veem as suas aptidões escolares desvalorizadas, uma vez que terão uma diminuição da concentração e da atenção. Assim, Gavin, Dowshen e Izenberg (2004) salientam que uma boa nutrição na infância é essencial, uma vez que permite que as crianças mantenham um peso saudável, dando-lhes combustível para a aprendizagem e para a atividade física, e estimula hábitos alimentares saudáveis que terão benefícios ao longo das suas vidas.

1.1.2. Lanches escolares

De forma a criar as condições ideais para a aprendizagem e para a promoção da saúde, a escola deve procurar formas de promover ou incorporar lanches saudáveis e garantir a sua variedade e equilíbrio nutricional (Bonn, 2013, citado por Sousa, 2014).

Na perspetiva de Peres (1979), o lanche da manhã é considerado vital para o equilíbrio alimentar. Este, fornece ao organismo os nutrientes essenciais entre as principais refeições, influenciando, positivamente, o rendimento escolar (Amaral & Pinho, 2004). Coimbra e Amaral (1991) e Rêgo e Peças (2007) corroboram esta ideia, afirmando que os lanches escolares são aconselhados de forma a intensificar o funcionamento cerebral e, conseqüentemente, o rendimento escolar, procurando, simultaneamente, regular o apetite entre as refeições principais.

Para além do recurso aos lanches escolares como forma de satisfazer as necessidades energéticas ao longo do dia (EUFIC, 2006) que, juntamente com as refeições principais, permitem o desenvolvimento e crescimento coeso das crianças e jovens, estes devem ser utilizados como instrumento para a prática da Educação Alimentar (Peres, 1981). Tal como referem Nunes e Breda (2001), a promoção do consumo de lanches saudáveis é, só por si, uma forma de motivar para a adoção de bons hábitos alimentares.

Segundo Gregório, Lima, Sousa e Marinho (2021), “cerca de 25% da ingestão energética diária das crianças e jovens provém dos lanches” (p. 7). Para que sejam “promotoras do equilíbrio do dia alimentar e potenciais fornecedores de alimentos de riqueza nutricional” (Candeias, Lam, & Evaristo, 2010, p. 11), importa ter em conta um variado leque de opções saudáveis, incentivando assim a ingestão de produtos alimentares mais nutritivos, reduzindo a ingestão de alimentos ricos em gordura, açúcar, sal, entre outros (Candeias, Lam, & Evaristo, 2010).

De acordo com Gregório et al. (2021), recomendado pela Direção-Geral da Saúde e pela Direção-Geral da Educação, a composição de um lanche escolar deve conter: (1) uma porção de alimentos do grupo do Leite e derivados, uma vez que estes são “indispensáveis como fonte de cálcio e de outros minerais, mas não devem ser consumidos em quantidades excessivas (até 400-500 mL / dia)” (p. 10); (2) alimentos inseridos no grupo da Fruta, sobretudo fruta da época, pois “é fonte importante de vitaminas, minerais e fibra, devendo ser consumida em natureza” (p. 10), variando nas peças, ao longo da semana; e, ainda, (3) uma porção de Cereais e derivados que, preferencialmente, devem “ser pouco refinados (“integrais”) já que contêm vitaminas do complexo B, minerais e fibra” (p. 11).

Para além disso, outra escolha alimentar de elevada importância, não só durante os lanches escolares, mas ao longo do dia, prende-se com o consumo regular de água. Este é fundamental para promover uma alimentação saudável, dado que somos constituídos essencialmente por água e, por isso, esta é essencial à vida (Gregório et al., 2021). Os mesmos autores referem, ainda, que a “água é a principal constituinte celular, serve de meio de transporte dos nutrientes e está envolvida em todas as reações metabólicas do organismo” (p. 17).

Desta forma, compreende-se que os lanches escolares devem ser compostos por alimentos com nutrientes essenciais e com baixo teor de sal e/ou açúcar e/ou gordura. Segundo

Gregório et al. (2021, p. 9) as escolhas alimentares dos lanches escolares “devem ser baseadas não só nas preferências das crianças e jovens, mas também nas necessidades nutricionais das mesmas”.

De modo que não haja resistência no consumo de lanches saudáveis, importa que estes sejam variados e criativos, não ocupando muito tempo na sua preparação por parte dos pais e/ou Encarregados de Educação. Segundo a Direção-Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013), “incluir as crianças na escolha é, também, importante para que elas se sintam envolvidas na tomada de decisão” (p. 29), promovendo, assim, uma mudança nos hábitos alimentares de forma gradual e tranquila.

1.2. A RODA DOS ALIMENTOS

A Roda dos Alimentos portuguesa surgiu em 1977, pelo Conselho Nacional de Alimentação e Nutrição (CNAN), no seguimento da campanha de Educação Alimentar “Saber Comer é Saber Viver” (Nunes & Breda, 2001). Foi um instrumento essencial na promoção de hábitos alimentares saudáveis, tendo como objetivo a divulgação pública de aspetos básicos sobre nutrição (FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004).

A Roda dos Alimentos de 1977 pretendia transmitir as seguintes mensagens, “(1) comer diariamente alimentos de todos os grupos na proporção em que se encontram representados; (2) não falhar nem exagerar em nenhum deles; (3) variar o mais possível de alimentos dentro de cada grupo. (Nunes & Breda, 2001; FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004).

Desta forma, a representação gráfica circular apresentava alimentos associados aos vários grupos em que esta se dividia. Segundo a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto (FCNAUP) e o Instituto do Consumidor (2004), “A escolha dos alimentos dos grupos indica[va] as afinidades nutricionais, o que possibilita[va] a sua substituição, pois existe equivalência nutricional.” (p. 8).

Nas décadas seguintes, observou-se uma modificação dos hábitos alimentares portugueses, bem como o progresso dos conhecimentos científicos (Franchini, Rodrigues, Graça & Almeida, 2004), o que permitiu que fossem propostos ao CNAN novos objetivos alimentares, que foram adotados em 1989 (FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004), sob o lema “Coma bem, viva melhor”.

O formato original manteve-se semelhante ao anterior, mas surgem alterações ao nível das fatias correspondentes a cada grupo alimentar, surgindo novas divisões e estabelecendo as chamadas porções diárias equivalentes (FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004). Tal como podemos verificar (figura 9), “cada grupo de alimentos é representado por uma “fatia” ou secção de tamanho diferente, que reflecte o “peso” (proporção) com que cada grupo deve contribuir para a alimentação diária” (Nunes & Breda, 2001, p. 38).



Figura 9 - A Nova Roda dos Alimentos.
Imagem disponível em <https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/>

A nova Roda dos Alimentos conta com sete grupos de diferentes dimensões, sendo que, dentro de cada um, estão apenas referenciados os alimentos mais significativos, podendo estes ser diversificados ou alterados. Assim, inclui-se (1) o grupo dos Cereais e derivados, tubérculos, cuja proporção de ingestão corresponde quatro a 11 porções diárias, representando 28% do valor total diário; (2) o grupo das Hortícolas, correspondente a três a cinco porções diárias, com um peso de 23% do valor diário; (3) o grupo referente à Fruta, onde está recomendada a ingestão de três a cinco peças, acarreta um peso de 20%; (4) o grupo dos Leite e derivados, com um peso de 18% de ingestão alimentar diária (duas a três porções); (5) o grupo da Carne, Pescado e Ovos, que com um contributo de 5%, recomenda a ingestão de 1,5 a 4,5 porções diárias; (6) quanto às Leguminosas, estas devem constituir 4% da alimentação diária, que corresponde uma a duas porções; (7) por fim, o grupo das Gorduras e Óleos (2%), permite que seja ingerido um total de uma a três porções diárias. No que concerne à água, dado o seu cariz essencial na vida do ser humano e por estar presente na maioria dos alimentos apresentados, encontra-se em destaque na parte central da Roda, com a recomendação de 1,5 a 3 litros de ingestão diária. Assim, a nova Roda dos Alimentos, respeitando as suas indicações, permite orientar-nos para a prática de uma alimentação e estilo de vida saudável (Franchini et al., 2004; FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004; Nunes & Breda, 2001).

Esta divisão sugere a ideia de que se deve comer diariamente alimentos de todos os grupos, diversificando-os, uma vez que, tal como referem Coimbra e Amaral (1994),

em cada refeição, devemos escolher alimentos que façam parte de cada um dos sectores da roda. Uma regra de ouro da alimentação saudável é utilizar diariamente alimentos de

todos os grupos da Roda, nas proporções em que cada um dos sectores está representado.
(p. 28)

Na infância, é importante que o consumo de alimentos seja adequado às necessidades das crianças, incluindo uma variedade de nutrientes provenientes dos diferentes grupos da Roda dos Alimentos, em porções equilibradas e variadas (Odgen, 2003). Segundo Nunes e Breda (2001) “há que garantir a manutenção da proporcionalidade entre os diferentes grupos de alimentos, tendo em consideração as necessidades nutricionais ao longo da vida” (p. 15).

De um modo geral, a nova Roda dos Alimentos, transmite as orientações imprescindíveis para o exercício de uma alimentação saudável (Franchini et al., 2004). Assim, esta deve ser encarada como uma ferramenta da Educação Alimentar, uma vez que seguindo os seus princípios, promove-se uma alimentação: (1) completa, ingerindo alimentos de todos os grupos apresentados; (2) equilibrada, respeitando as proporções dos diferentes grupos de alimentos, adequando as quantidades recomendadas para cada indivíduo; (3) variada, comendo diariamente alimentos diferentes dentro de cada grupo apresentado (FCNAUP & Instituto do Consumidor, 2004; Nunes & Breda, 2001).

1.3. A INFLUÊNCIA DOS MEDIA

Atualmente, a televisão exerce uma extrema influência sobre as atitudes, os comportamentos e os valores do público em geral e, particularmente, das crianças e jovens. De facto, à parte da família, dos amigos, dos pares e dentro dos media, a televisão assume, cada vez mais, uma elevada importância e influencia no que concerne à socialização e construção do “eu” da criança. Deste modo, os meios de comunicação social têm, também, um papel importante no que respeita, por exemplo, às opções e hábitos alimentares dos mesmos.

Cada vez mais, torna-se imprescindível saber comer, ou seja, ter a capacidade de selecionar os melhores alimentos para a prática de uma alimentação saudável, o que estabelece um verdadeiro desafio na atualidade, devido ao fácil acesso a alimentos desadequados a nível nutricional (Sousa, 2014).

Neste sentido, importa, primeiramente definir o conceito de publicidade que, segundo Lima (1997, citado por Rodrigues, 2008), vem do termo latino *publicitos* e significa a

atividade de tornar público um facto, uma ideia. O mesmo autor refere, ainda, que publicitar visa promover vendas e “para vender é necessário implantar na mente das pessoas uma “ideia” sobre um produto, despertar na massa consumidora o desejo da “coisa” anunciada” (Lima, 1997, citado por Rodrigues, 2008, p. 15).

Para Rocha e Almeida (1999) “A publicidade usa como forma de persuasão o apelo à satisfação das necessidades do ser humano. Para tal, serve-se de técnicas diversas, com as quais o público-alvo se identifica e se sente envolvido emocionalmente.” (p. 34). Nesta linha de pensamento, Cerdá e Calvente (1994) acrescentam que as crianças conseguem envolver-se de uma forma emocional com aquilo que consomem, a partir dos media, e que são essas emoções que os criadores publicitários conseguem despertar e alimentar.

De um modo geral, importa ter em conta o consumo de publicidade por parte das crianças, uma vez que estas não são capazes de compreender tão bem as intenções da publicidade ou as suas técnicas persuasivas e, conseqüentemente, não são capazes de as julgar criticamente tal como os adultos (Dibb & Harris, 1996, citado por Rodrigues, 2008). Assim, estas são consideradas um alvo preferencial das estratégias de *marketing* e publicidade, visto terem uma maior receptividade e maior vulnerabilidade à assimilação das mensagens veiculadas (Peres, 1997).

Tanto para Lima (1997), como para Kapferer (1988), não existe apenas uma só forma de influência da publicidade, mas sim várias pelo que, esta atua na criança consoante:

Os produtos – quando este é importante, os anúncios serão analisados com um olhar crítico. No entanto, quando o produto é menos importante a criança deixa-se levar mais pelo *feeling*, exercendo pouca atividade crítica relativamente à mensagem e torna-se preponderante a participação emocional;

A idade da criança – as crianças pequenas não possuem estrutura cognitiva suficientemente desenvolvida que lhes permita filtrar mentalmente as mensagens dos anúncios. No entanto, a sua influência é consideravelmente limitada pela incompreensão que os mesmos suscitam. Além disso e porque atingem rapidamente a sobrecarga informativa, refugiam-se numa visão passiva e puramente distrativa das imagens televisivas;

O meio familiar – que se poderá apresentar mais ou menos tolerante face às solicitações da criança e os desejos por ela formulados;

A manifestação dos efeitos – efeitos a curto prazo quando geram um desejo imediato pelo objeto ou produto, ou induzidos a longo prazo, tais como a adoção de valores materialistas, estereótipos ligados às funções sociais e ao sexo (Lima, 1997; Kapferer, 1988, citado por Rodrigues, 2008, p. 27).

Deste modo, podemos afirmar que, atualmente, já existem estudos onde a “evidência científica é consistente no que diz respeito ao impacto que o marketing e a publicidade alimentar dirigida a crianças pode ter na modelação dos seus comportamentos e preferências alimentares bem como no seu estado nutricional e de saúde” (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019, p. 5). Também, na perspectiva de Miranda (2004),

Devido à abundância de alimentos e a uma agressiva publicidade há uma grande tendência para procurar o prazer da mesa em detrimento de uma adequada resposta às necessidades alimentares e os resultados dos erros alimentares só se manifestam a médio/longo prazo, ou seja, estamos a hipotecar a saúde dos futuros adultos (p. 77).

Neste sentido, Gregório et al. (2021) mencionam que a exposição a alimentos de baixo valor nutricional parece estar associada a um aumento da ingestão energética e, consequentemente, a um aumento significativo de crianças com obesidade. Segundo o Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS), estudos recentes revelam que as crianças e adolescentes possuem hábitos alimentares cada vez mais desequilibrados correspondendo, no que concerne à ingestão de açúcar, a quase metade das crianças e dos adolescentes portugueses (48,4% das crianças e 48,7% dos adolescentes) (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019). O PNPAS acrescenta, ainda, que estes valores correspondem a “um consumo diário que ultrapassa a recomendação da OMS para um consumo de açúcar que não deve contribuir para mais de 10% do valor energético total” (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019, p. 6).

Sabemos hoje que os programas televisivos tendem a estimular e incentivar o consumo de alimentos de elevado valor calórico e de baixa densidade nutricional, pelo que acaba por se refletir, também, em eventos sociais, aniversários, entre outros. Deste modo, importa ter em conta a redução deste tipo de alimentos hipercalóricos, como forma de se manter uma alimentação saudável (Direção-Geral do Consumidor & Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013), principalmente junto das crianças. Os mesmos autores mencionam ainda que “acresce a influência dos pares, que condiciona o abandono de alguns alimentos e a seleção de outros mais populares, pelo que a educação alimentar em grupo ou a modelação do ambiente será de considerar” (Direção-Geral do Consumidor & Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013, p. 27).

Tal como referido anteriormente, os meios de comunicação, em especial a publicidade dirigida a crianças e jovens, promove e incentiva hábitos alimentares opostos a uma nutrição adequada. Assim, tal como referem Rocha e Almeida (1999), importa atribuir a responsabilidade às marcas publicitadas e às próprias agências publicitárias, sendo que muita da informação veiculada pela publicidade televisiva poderia conduzir à promoção de bons hábitos alimentares e de informação pertinente sobre a mesma, à semelhança de outros países europeus.

De forma a contrariar e solucionar estes fatores ligados à crescente obesidade infantil e/ou maus hábitos alimentares, a DGS, em concordância com o referido pela Lei n.º 30/2019 de 23 de abril, elaborou o modelo de perfil nutricional onde se inserem restrições à publicidade alimentar dirigida a menores de 16 anos. Este modelo permite restringir a publicidade de alimentos que podem comprometer uma alimentação saudável, alimentos esses de “valor energético, teores de sal, açúcar, ácidos gordos saturados e ácidos trans [transformados]” (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019, p. 30). Segundo o referido pela Lei n.º 30/2019 de 23 de abril, é proibida a publicidade a géneros alimentícios e bebidas de elevado valor energético e outros em “serviços de programas televisivos e serviços de comunicação audiovisual; (...) estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário; (...) parques infantis públicos e abertos ao público; atividades desportivas, culturais e recreativas (...)” (Lei n.º 30/2019, 2019) entre outros.

O modelo de perfil nutricional teve como inspiração e base de trabalho o modelo de perfil nutricional da OMS – o *WHO Regional Office for Europe Nutrient Profile Model* (2015)

– cuja aplicabilidade já foi testada em diversos países (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019).

2. PROMOÇÃO DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL EM CONTEXTO ESCOLAR

2.1 *EDUCAÇÃO ALIMENTAR – O PAPEL DA ESCOLA*

A escola assume um papel essencial para o desenvolvimento de diversas competências, nomeadamente competências alimentares, tanto ao nível de conhecimentos, como de atitudes e comportamentos (Carvalho et al., 2017).

Presentemente, uma grande parte da rotina das crianças é passada na escola, o que proporciona a este espaço educativo uma maior ênfase nas suas vidas (Vieira & Carvalho, 2011). Desse modo, as mesmas autoras defendem que “a alimentação escolar assume especial relevância no desenvolvimento e crescimento da criança, devendo este espaço educativo promover hábitos alimentares saudáveis” (Vieira & Carvalho, 2011, p. 2), tanto através do fornecimento de lanches e almoços nutricionalmente adequados como, ainda, de informação pertinente sobre o tema. Assim, é importante que este espaço faculte às crianças a oportunidade de consumir alimentos saudáveis e, simultaneamente, de desenvolver os conhecimentos necessários para conceber escolhas alimentares saudáveis que perdurarão durante toda a sua vida (Suntain Ontario, 2013).

Nesta linha de pensamento, a American Dietetic Association (2006) refere que a escola deve ser responsável por simplificar o acesso a géneros alimentares saudáveis e por implementar programas de educação alimentar mais amplos. Com isto, o European Food Information Council (EUFIC) acrescenta, ainda, que as preferências e os hábitos alimentares são desenvolvidos na infância e que os meios escolares executam um papel relevante na construção de atitudes alimentares positivas e adequadas (EUFIC, 2006).

Deste modo, o papel da escola passa por realizar uma Educação Alimentar (EA) efetiva. A EA é, segundo Contento (1995, citado por Santos & Precioso, 2012), “qualquer conjunto de experiências de aprendizagem destinadas a facilitar a adoção voluntária de comer e ter outros comportamentos relativos à alimentação conducentes à saúde e bem-

estar” (p. 29). Esta, na perspectiva de Pardal (1990), tem o objetivo de desenvolver atitudes saudáveis, com o desígnio de favorecer o crescimento e o bem-estar das crianças.

Para uma adequada promoção da EA, é importante que esta não se cinja ao ensino da nutrição, mas que possibilite uma abordagem enriquecedora em diversas vertentes – de natureza social, cultural, histórica e ambiental (Costa, 2008). Só deste modo, “a aprendizagem significativa dos conteúdos sobre alimentação poderá garantir aos jovens a aquisição de competências no sentido de realizarem escolhas alimentares e consumos saudáveis” (Costa, 2008, p. 4).

A Educação Alimentar, que integra o currículo formal desde o 1.º Ciclo, inserindo-se nas Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo (Estudo do Meio) e dos 2.º e 3.º Ciclos (Ciências Naturais, “facilita o trabalho de desenvolvimento de projetos paralelos” (Graça, Lima & Gregório, 2021, p. 13), como forma de se desenvolverem aprendizagens significativas.

Importa, então, reconhecer o papel da escola na construção dos hábitos alimentares saudáveis dos alunos “quer através daquilo que é transmitido diretamente dentro da sala de aula pelos conteúdos curriculares, quer através da influência exercida pelos pares, pelos professores, pelos auxiliares de ação educativa, pelos produtos que lhes são postos à disposição” (Santos & Precioso, 2012, p. 30). Nesta linha de pensamento, Loureiro (2004), acrescenta ainda que, perante a faixa etária mais nova, é importante aplicar estratégias que incluam o contacto com alimentos diversificados, num contexto social positivo, tendo como modelo de referência pares e adultos, como forma de incentivo a comportamentos saudáveis.

Para a OMS, a escola é o local adequado para o desenvolvimento e promoção da saúde, uma vez que é aqui que se encontram profissionais qualificados para abordar temas de nutrição e alimentação (OMS, 1998). É, na perspectiva de Nunes e Breda (2001), um local com infraestruturas educativas orientadas por docentes que permite desenvolver um processo contínuo e suficientemente longo de modo a promover e a alterar - se necessário - comportamentos relacionados com a alimentação saudável. Nesta fase, em que se encontram na escola, as crianças estão na idade de assimilar hábitos, atitudes e conhecimentos (Nunes & Breda, 2001).

Segundo a Direção-Geral da Saúde (2015), uma Escola Promotora de Saúde é um espaço organizado, com recursos humanos e técnicos, com o empenho de proporcionar a

aquisição de competências pessoais e sociais, que favoreçam aos indivíduos e aos grupos melhorar a gestão da sua saúde e agir sobre os fatores e o meio que a influenciam.

Deste modo, a estratégia que Portugal tem seguido para a implementação de uma alimentação escolar de qualidade prende-se com a promoção e educação para uma alimentação saudável em contexto escolar, com a missão de “criar ambientes facilitadores de uma alimentação saudável e estimular o desenvolvimento de competências das crianças e dos jovens, permitindo-lhes valorizar, apreciar e adotar comportamentos alimentares saudáveis” (Graça, Lima & Gregório, 2021, p. 15). Assim, adquirir noções sobre alimentação saudável, assim como desenvolver a capacidade crítica do ponto de vista nutricional, conferem um bom preditor de escolhas e hábitos saudáveis (Loureiro, 1994, citado por Loureiro, 2004).

No entanto, Carvalho (2006) refere que não nos devemos esquecer que,

o conhecimento é importante, mas para haver mudanças para comportamentos mais saudáveis, é necessário ter em conta os contextos específicos das pessoas e das suas próprias competências para serem capazes, se assim o desejarem, de mudar para estilos de vida mais saudáveis (p. 31).

2.2 *PROGRAMAS DE INCENTIVO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL*

Nos últimos anos, o Ministério da Educação tem vindo a dar maior importância e a investir na saúde alimentar das crianças e jovens, de modo que a população escolar desenvolva uma maior literacia em saúde nutricional e compreenda a abrangência das questões alimentares (Graça, Lima, & Gregório, 2012). Para além disso, importa a esta entidade, que os alunos encontrem “no espaço escolar uma oferta alimentar coerente com as orientações emanadas pelas autoridades de saúde” (Graça, Lima, & Gregório, 2012, p. 5).

Assim, a implementação de programas de Educação Alimentar nas escolas permite melhorar as opções alimentares dos alunos, contribuindo para o seu bem-estar e estimulando o seu desempenho escolar (Barbosa, Ávila & Rocha, 2012; Nunes & Brenda, 2001). Para a OMS (WHO, 2006), as escolas são um local munido de ferramentas para a

prevenção de comportamentos, dado que alcançam um grande número de pessoas, como é o caso dos jovens, funcionários da escola, famílias e membros da comunidade.

Para que estes programas sejam suficientemente eficientes, promovendo uma saúde de qualidade, a escola deve conter um ambiente envolvente, tanto físico, disponibilizando alimentos de qualidade nos bufetes, como social e emocional, a partir da redução de publicidade referente a alimentos de má qualidade nutricional, protegendo, assim, toda a comunidade escolar (Graça, Lima e Gregório, 2021).

Tal como foi possível constatar anteriormente, existem vários fatores que influenciam o consumo de alimentos de pouca qualidade nutricional. De modo a contrariar esta realidade, os diferentes programas que vão sendo implementados pelo Ministério da Educação têm como objetivo contribuir para (1) “Melhorar o estado de saúde global dos jovens”; (2) “Inverter a tendência crescente de perfis de doença que se traduzem no aumento das taxas de incidência e prevalência de enfermidades como sejam a obesidade, diabetes tipo II, cáries dentárias, doenças cardiovasculares e outras”; (3) “Colmatar carências nutricionais de uma população estudantil mais carenciada, fornecendo-lhes os nutrientes e a energia necessários para o bom desempenho cognitivo”; (4) “Promover a saúde dos jovens através da Educação para a Saúde, especificamente em matéria de Alimentação Saudável e Actividade Física” (Baptista & Lima, 2006, p. 7).

Dois dos programas implementados pela Direção-Geral da Educação para a melhoria dos hábitos alimentares nas escolas portuguesas são: o Programa do Leite Escolar e o Regime de Fruta Escolar (RFE) (Graça, Lima & Gregório, 2021).

No que concerne ao Programa do Leite Escolar, segundo os mesmos autores, este manteve-se ao longo dos anos, “com uma distribuição diária e gratuita de 20cl de leite escolar às crianças que frequentavam a educação pré-escolar e aos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, ao longo de todo o ano letivo” (p. 10). Deste modo, reforça o Decreto-Lei n.º 55/2009 (2009) que,

A execução do Programa de Leite Escolar é da competência dos agrupamentos de escolas, aos quais cabe providenciar o fornecimento do leite escolar e outros alimentos nutritivos, tendo em atenção a necessidade de dar resposta adequada às efectivas necessidades e ao

consumo das crianças que frequentam os estabelecimentos de educação (...) da rede pública (p. 5)

O regime de distribuição de fruta nas escolas, o RFE, tem como objetivo aumentar, de modo sustentável, a proporção de fruta e legumes na rotina alimentar das crianças, no período de formação dos seus hábitos alimentares. Este programa, em parceria com entidades locais e autárquicas, financia a distribuição gratuita de fruta e hortícolas nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, implementando um conjunto de medidas educativas que incentivem o seu consumo (Graça, Lima & Gregório, 2021).

Outro projeto vigente em Portugal desde 2007/2008 é o Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) Portugal. Este consiste num sistema de vigilância do estado nutricional da população escolar entre os 6 e os 8 anos e está “integrado num sistema europeu de vigilância nutricional infantil, coordenado pela Organização Mundial da Saúde Europa (...) e que permite a monitorização da obesidade infantil a cada 2-3 anos” (Graça, Lima & Gregório, 2021, p. 12).

De referir também que, desde 2012, a DGS, a partir do PNPAS e a Direção-Geral da Educação (DGE), começaram a elaborar diversos documentos com as finalidades de informar e/ou capacitar para melhores escolhas alimentares, apoiar as escolas na resposta adequada às necessidades dos alunos e, simultaneamente e complementarmente, auxiliar na compreensão das diferentes peças legislativas produzidas (Graça, Lima & Gregório, 2021).

Estes documentos assumem especial relevância na Educação para a Saúde e pretendem, ainda, transmitir algumas ideias transversais, nomeadamente:

- A Escola perspectivada como um local com uma estratégia integrada para a promoção da alimentação saudável, desde a oferta alimentar no interior do recinto escolar até aos conteúdos curriculares, atividades extracurriculares, e ao posicionamento de todos os intervenientes no processo educativo;
- O refeitório escolar como um local de exceção para a promoção de um consumo alimentar saudável e equilibrado, que disponibiliza alimentos de boa qualidade nutricional, e também como um espaço de socialização para um consumo em grupo, onde

o sabor ligado à cultura local e o prazer de estar à mesa devem ser tão valorizados como a componente nutricional;

- A Escola como um espaço adequado para se promover a discussão sobre o acesso aos alimentos como uma condição básica dos direitos humanos e da alimentação como uma atividade humana condicionadora da saúde, mas também condicionada por diversos determinantes sociais e culturais que podem ser integrados curricularmente de forma muito abrangente;

- A Escola como um espaço de ligação à família, no seio da qual se determinam muitas das escolhas alimentares ao longo do dia;

- A Escola como um espaço adequado para se discutir a alimentação como expressão cultural, símbolo da cultura milenar mediterrânica, fruto de uma grande inter-relação com outras culturas e muito adaptativa a condicionantes demográficas, ambientais e tecnológicas e em constante evolução até aos dias de hoje (Carvalho et al., 2017, p. 30).

Em Portugal, ainda se pode verificar que 29,6% das crianças entre os 6 e os 9 anos apresenta excesso de peso e/ou obesidade (Gregório et al., 2021). Apesar dos valores ainda não se encontrarem numa percentagem favorável, ao longo dos últimos anos estes têm vindo a decrescer derivado, entre outros fatores, à “implementação de um conjunto de importantes medidas de saúde pública” (Gregório et al., 2021, p. 6), nomeadamente algumas das que já foram referidas anteriormente – alteração à oferta alimentar em espaço escolar, restrição da publicidade alimentar dirigida a crianças e iniciativas na área da promoção da literacia alimentar e nutricional.

Deste modo, importa que o Ministério da Educação continue a intervir e a dinamizar no sistema educativo os princípios da educação para a saúde, regulando a oferta alimentar em contexto escolar (Graça, Lima & Gregório, 2021).

2.3 O PAPEL DA FAMÍLIA NA ADOÇÃO DE PRÁTICAS ALIMENTARES SAUDÁVEIS

Tal como referem Baptista & Lima (2006), a família em parceria com a escola, tem um papel primordial na educação para uma alimentação saudável. Neste sentido, é defendido

que “os colegas, os professores e os pais são os principais modelos para as crianças, pelo que o exemplo que transmitem ao nível alimentar é imprescindível para uma boa alimentação” (Direção-Geral do Consumidor & Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013, p. 28).

Desde cedo que compete à família o papel de partilha de saberes e hábitos, revelando condutas alimentares que ajudem à modelação de comportamentos positivos e saudáveis dos seus filhos (Baptista & Lima, 2006). Ramos e Stein (2000) acrescentam, ainda, que importa ter em conta os fatores culturais e psicossociais da família como forma de influência das experiências alimentares das crianças, desde o nascimento, permitindo iniciar, assim, este processo de aprendizagem.

Deste modo, para Baptista e Lima (2006) a família e a escola devem cooperar na promoção de uma educação para a alimentação saudável. Para isso, os autores anteriormente mencionados, propõem que a família tenha uma atitude pró-ativa junto da escola, no sentido de exigir que esta forneça alimentos e refeições saudáveis em detrimento de opções alimentares menos adequadas (Baptista & Lima, 2006). Para tal, a família deve: (1) Conhecer quais as refeições intermédias que adquirem na escola; (2) Excluir os géneros alimentícios pouco saudáveis dos lanches (merendas) que levam de casa para a escola; (3) Insistir para que os seus filhos almocem no refeitório escolar. (Baptista & Lima, 2006, p. 28).

Para além dos cuidados a ter em matéria de alimentação, “compete ainda aos pais incentivar os filhos a serem fisicamente activos” (Baptista & Lima, 2006, p. 28).

Importa, também, para além de garantir uma dieta saudável, que as práticas parentais promovam a autorregulação alimentar da criança, de forma que esta aprenda a regular a sua ingestão alimentar em resposta aos sinais internos do corpo como a fome ou a saciedade, evitando o ato de comer em resposta às emoções negativas, estimulando, assim, hábitos alimentares saudáveis (Powell, Frankel & Hernandez, 2017).

No entanto, atualmente a temática da alimentação saudável apresenta ainda alguma resistência por parte da família, tendo como obstáculos, o “frequente desenvolvimento prematuro de hábitos alimentares pouco saudáveis e a relativa desvalorização, por parte das famílias e das crianças e jovens, das consequências nefastas desses hábitos” (Graça, Lima & Gregório, 2021, p. 14).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados os aspetos relativos à metodologia utilizada, como forma de conduzir e desenvolver a investigação. Deste modo, este está organizado em cinco pontos distintos: opções metodológicas, contextualização do estudo, caracterização dos participantes, técnicas e instrumentos de recolha de dados e técnicas de tratamento de dados.

2.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Tal como referido anteriormente, este estudo pretende compreender de que forma a implementação de uma sequência pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade, num curto espaço de tempo, pode potenciar hábitos alimentares saudáveis e adequados.

Para compreender a sua viabilidade, encontrar respostas para a pergunta de partida e como forma de atingir os objetivos propostos pelo estudo, importa proceder a uma investigação sólida. A investigação visa ser uma atividade vital, nomeadamente para os professores, no sentido em que contribui para “ampliarem os seus conhecimentos e desenvolverem as suas competências profissionais, para melhorarem as suas práticas de ensino e, naturalmente, para participarem na construção do próprio conhecimento científico” (Cardoso & Rego, 2017, p. 21). Deste modo, podemos aferir que a investigação tem como finalidade procurar soluções fiáveis ou desenvolver conhecimentos para determinado problema, através de recolhas idealizadas, sistemáticas e, posteriormente, de análises e interpretações de dados.

Tendo por base o referido anteriormente, para a concretização da investigação, importa ao investigador refletir sobre a adequação do seu estudo a um paradigma e este, a instrumentos e técnicas de recolha de dados adequados. Segundo Guba (1990, citado por Aires, 2015), um paradigma, neste caso de cariz interpretativo, “é um conjunto de crenças que orientam a ação” (p. 18), a partir de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por uma dada comunidade científica, num dado tempo específico (Coutinho, 2011).

Num estudo em que se pretende analisar as ações e comportamentos dos alunos, nomeadamente os seus pensamentos e opiniões, não se devem manipular as variáveis de modo individual. Desta forma, o paradigma que melhor se adequa a esta investigação é o

paradigma interpretativo de cariz qualitativo. A investigação qualitativa apresenta uma perspetiva multifacetada envolvendo uma abordagem interpretativa sobre o assunto em estudo (Denzin & Lincoln, 1994).

Este paradigma “considera o investigador como parte do objeto de estudo, o qual pode, aliás, condicionar (...) [sendo que] o meio natural do fenómeno na sua observação é o traço mais marcante deste paradigma” (Pardal e Lopes, 2011, p. 23). Deste modo, podemos referir que os investigadores qualitativos estudam os factos no seu ambiente natural, numa tentativa de interpretar o fenómeno (Denzin & Lincoln, 1994).

Tal como mencionado anteriormente, os sujeitos da investigação foram tidos em conta como coletividade, enquanto turma. Assim, como forma de reconhecer e identificar as suas perspetivas, a presente investigação assume-se como estudo de caso.

O estudo de caso define-se, na perspetiva de Yin (2010), como uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (p. 39). A sua finalidade pressupõe a análise pormenorizada de situações particulares, que permita a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a formulação da sua triangulação, podendo viabilizar algumas generalizações empíricas (Pardal & Lopes, 2011).

Assim, importa ter em conta que, no estudo de caso, “a diversidade de fontes possibilita a triangulação dos resultados obtidos, na medida em que as informações provenientes das diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser cruzadas e confrontadas” (Cardoso & Rego, 2017, p. 29).

Por fim, importa ainda ter em conta que os resultados de um estudo de caso não podem ser extrapolados a outras populações, uma vez que acaba por não ser significativo na exploração de outros fenómenos (Reis, 2010).

2.2. *CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO*

O presente estudo surgiu após uma fase inicial da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente na semana de observação do contexto educativo e da turma em questão.

Perante o contexto, foi possível constatar que uma das problemáticas da turma tinha a ver, precisamente, com a hora do lanche escolar. Neste tempo do dia, tanto no lanche da manhã como no lanche da tarde, observou-se que uma parte considerável dos alunos consumia lanches nutricionalmente desadequados. Entenda-se, assim, de acordo com o PNPAS, que lanches nutricionalmente desadequados, são alimentos de “valor energético, teores de sal, açúcar, ácidos gordos saturados e ácidos trans [transformados]” (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2019, p. 30).

Deste modo, foi pensada a implementação de uma sequência pedagógica relacionada com a alimentação saudável, de modo a compreender o papel do professor e da escola na reeducação e promoção de comportamentos positivos e adequados a uma alimentação saudável e equilibrada.

Esta sequência, ligada à recolha de dados, foi implementada ao longo do 1.º período do ano letivo de 2020/2021, tempo em que decorreu a Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A recolha de dados ocorreu, assim, em cinco momentos distintos, entre eles, a dinamização de atividades com os alunos e um inquérito por entrevista informal com seis dos alunos da turma.

2.3. *DESCRIÇÃO DAS DIFERENTES FASES DO ESTUDO*

Na primeira fase, a implementação de uma atividade da sequência pedagógica, ocorreu a 28 de outubro de 2020. Neste dia, foi feita a exploração da história *A surpresa de Handa* de Eileen Browne e das diferentes frutas que este livro apresentava. A atividade tinha como objetivos: a introdução do tema da investigação à turma, a partir da exploração de diferentes tipos de fruta, e a reflexão com os alunos sobre a importância da fruta na nossa alimentação. De salientar que todas as atividades didáticas tiveram como técnicas ou instrumentos de recolha de dados a observação participante, notas de campo e registos fotográficos e/ou videográficos.

Na segunda fase, foi possível dinamizar uma atividade relacionada com a exploração de uma receita de Sopa Camponesa. Esta atividade ocorreu a 25 de novembro de 2020 e tinha como objetivos: identificar as noções de alimentação saudável dos alunos e explorar diferentes alimentos e as suas quantidades. O momento em questão permitiu, assim, ter noção dos alunos que tinham um maior conhecimento relativamente a hábitos alimentares saudáveis, promovendo uma dinâmica enriquecedora em grande grupo. Para além disso,

permitiu dinamizar, ainda, um momento interdisciplinar ligado à Organização e Tratamento de Dados, dentro da área da matemática, através da construção de uma tabela.

A terceira fase correspondeu a um conjunto de pequenas atividades que se estenderam ao longo de dois dias distintos, dia 2 e 9 de dezembro de 2020. Esta sequência visava conhecer e explorar a Roda dos Alimentos. Para isso, foi feita a construção de uma Roda dos Alimentos da turma, compreendendo assim alguns termos e noções como “saudável”, “não saudável”, “equilibrado”, “variado” e “completo”. Posteriormente, foi dinamizada uma atividade que permitiu categorizar os lanches escolares como sendo “saudáveis” (representado a verde), “meio saudáveis” (a amarelo) e “não saudáveis” (a vermelho), tendo em conta a Roda dos Alimentos. Relacionado com esse momento, foi introduzida na rotina diária da turma a tabela “O meu lanche” que tinha como objetivo autoavaliar diariamente o lanche dos alunos, através dessas mesmas cores.

Na quarta fase, decorreu a atividade “O açúcar dos nossos alimentos”, a 12 de janeiro de 2021. Esta atividade pretendeu consciencializar os alunos para a composição do açúcar existente em alguns dos alimentos mais consumidos nos lanches escolares, observados anteriormente. Deste modo, permitiu-se, também, associar esta grande quantidade de açúcar a alimentos não saudáveis. Dado que a investigação foi feita numa turma de 1.º ano de escolaridade, o nível de açúcar foi medido a partir do número de colheres colocadas no copo, ao invés de gramas, tal como se apresenta regularmente na composição dos alimentos.

A última fase, a 13 de janeiro de 2021, teve como objetivo compreender as noções dos alunos sobre a correta composição de um lanche escolar saudável e identificar se ainda existiam lacunas de conhecimento sobre o tema. Para isso, foi selecionada uma amostra de seis alunos da turma, onde foi dinamizado um inquérito por entrevista semiestruturada, tendo como base três imagens de diferentes composições de um lanche.

Como forma de sintetizar, é apresentado um quadro com os diferentes momentos acima descritos (anexo 1).

2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo decorreu numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserida na rede pública dos arredores de Leiria. Na escola em questão, existiam várias turmas, porém a

investigação apenas foi aplicada a uma turma de 1.º ano de escolaridade, proveniente da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo, tal como referido anteriormente.

A investigação contou com a participação de 24 alunos, sendo destes 17 do sexo masculino e sete do sexo feminino. À data, toda a turma encontrava-se na faixa etária dos seis anos e a maioria do grupo tinha transitado do jardim de infância. A nacionalidade dos alunos era, maioritariamente, portuguesa, à exceção de um aluno proveniente do Uzbequistão.

A turma era, na generalidade, bastante interessada, participativa e, principalmente, curiosa, o que permitiu promover e envolver a turma na sequência pedagógica favorável ao desenvolvimento de novos hábitos e conhecimentos.

Importa, ainda, referir que os nomes dos alunos que aparecessem ao longo do estudo são fictícios, de modo a garantir o seu anonimato. O estudo foi informado e consentido pelos alunos e encarregados de educação dos mesmos.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas e instrumentos de recolha de dados presentes nesta investigação foram a observação participante, no decorrer da sequência pedagógica, as notas de campo, decorrentes dessas observações, em momentos particulares durante as sessões, os registos fotográficos e videográficos, como forma de registar momentos significativos e as intervenções dos alunos durante as atividades e, ainda, o inquérito por entrevista informal, como forma de compreender se o tema foi apreendido pelos alunos.

A **observação** tornou-se a técnica que permitiu, ainda antes da investigação iniciar, descortinar a problemática presente na turma. Deste modo, esta assume-se como a primeira e a mais presente técnica em toda a investigação. Esta, por sua vez, “fornece oportunidades para a recolha de dados num caso de estudo. O observador, ao mesmo tempo que observa, interage com os atores observados.” (Reis, 2010, pp. 79-80). A observação participante assume-se, assim, como uma técnica de recolha de dados que recorre aos sentidos, de forma a alcançar informação de determinados aspetos da realidade (Ludke & André, 1986), nomeadamente, no decorrer da sequência pedagógica, onde foi possível observar os alunos nas suas diversas explorações.

Estas observações, por sua vez, permitiram suportar as notas de campo que, de acordo com Patton (2002), contêm descrições das atividades ao longo do trabalho de campo, ações e reações, comportamentos, conversas e interações entre pares, os intervenientes da investigação.

No que toca aos **registos fotográficos e videográficos**, estes foram alguns dos instrumentos que permitiram, principalmente, registar as intervenções e curiosidades dos alunos, durante a implementação de atividades, como forma de compreender as suas perspetivas e as suas evoluções ao longo da sessão. Para o recurso a este instrumento, foi disponibilizada aos pais e/ou encarregados de educação uma autorização para a recolha de imagens durante toda a Prática Pedagógica (anexo 2).

É, a partir da câmara, que se permite aceder a distintos dados descritivos e desenvolver “conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” (Sousa e Batista, 2016, p. 56). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a câmara concede o poder de captar imagens que permitem simplificar o recolher de informação factual, simplificando-a como forma de reconhecer alguns detalhes que não seriam suficientes a partir da observação ou notas de campo.

Neste estudo, recorreu-se a registos fotográficos e videográficos, tendo a atenção e o cuidado necessários para que este instrumento não influenciasse as atitudes e comportamentos dos alunos. Os registos contemplaram aspetos que poderiam passar despercebidos no momento, uma vez que nem sempre era possível efetuar notas de campo sobre o observado. Para além disso, permitiu ainda registar as resoluções dos alunos nas diferentes atividades e, recorrentemente, o lanche escolar que estes consumiam.

O recurso ao **inquérito por entrevista** ocorreu na última sessão da sequência pedagógica, visando entender as noções adquiridas pelos alunos, durante as sessões ou, ainda, que perspetivas tinham em relação à Alimentação Saudável. Foi feita uma entrevista informal a uma amostra aleatória de seis alunos, tendo apenas em conta a presença de três imagens com lanches escolares distintos - um saudável, um com elementos saudáveis e outros não saudáveis e um lanche não saudável (à semelhança do que tinha sido explorado e do registo diário que os alunos faziam na avaliação do seu lanche, por cores).

O inquérito por entrevista consiste na obtenção de informações relativas à questão de investigação de um ou mais participantes, sendo um instrumento privilegiado nos estudos

descritivos, com uma abordagem qualitativa (Reis, 2010). Segundo a mesma autora, “os dados obtidos através das entrevistas deverão ser sempre trabalhados em conjunto com a informação recolhida de outras fontes” (Reis, 2010, p. 82), uma vez que, transpondo para a presente investigação, esta apenas pode ocorrer derivado de informação trabalhada durante as diferentes atividades.

Dentro das diferentes tipologias de entrevista existentes, optou-se pela entrevista informal, uma vez que, para além de ser mais acessível e pouco complexa para alunos do 1.º ano de escolaridade, permite satisfazer a informação necessária ao estudo, tomando um rumo com sentido para os alunos. A entrevista não-estruturada (informal ou aberta) apresenta semelhanças a uma conversa entre duas pessoas sem a necessidade de utilizar um guião restrito, embora estejam sempre presentes os objetivos e as grandes questões de referência (Boni & Quaresma, 2005 in Batista et al. (2017).

No seguimento desta ideia, Júnior e Júnior (2011) consideram que,

O tipo de entrevista informal é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. É recomendado nos estudos exploratórios, que visam a abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. (p. 240)

2.6. *TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS*

De modo a proceder ao tratamento dos dados recolhidos, a técnica utilizada foi a análise especulativa.

Para analisar os dados, importa ter em conta que este é um processo sistemático de procura e organização de transcrições de vídeos, notas de campo e outros materiais que se recolhem no decorrer da investigação, com o objetivo de enriquecer e aumentar o leque de informação, para que se compreenda e se dê a compreender aquilo que são os objetivos propostos no estudo. Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Assim, tendo em conta que o presente estudo se prende com o paradigma interpretativo de cariz qualitativo, a análise que melhor se aplica aos dados recolhidos é a análise especulativa. Esta, por sua vez, é uma técnica de análise bastante recorrente na investigação em educação. Sendo considerada por Woods (1998, p. 136) “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos la produce las aprehensiones más importantes”. Por outras palavras, trata-se de um tipo de análise que permite produzir uma apreensão importante acerca dos dados recolhidos na interação com os alunos em sala de aula, durante as atividades realizadas.

É, a partir desta técnica, que se pode seguir linhas de análise e estabelecer diversas vias de possibilidade, assim como criar relações entre os dados e com a literatura, permitindo “indicar la dirección de futuras investigaciones” (Woods, 1998, p. 139), mas tendo em conta que a finalidade do mesmo não é “constituir resultados finales netos y acabados” (Woods, 1998, p. 139).

Esta técnica permite-me, enquanto investigadora, ter a oportunidade de realizar uma interpretação mais pessoal sobre a observação e recolha de dados em campo para, posteriormente, proceder à reflexão sobre os comportamentos e atitudes da população do estudo.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos da investigação, com o intuito de responder à questão de investigação: “De que forma a implementação de uma sequência de atividades, no 1.º ano de escolaridade, pode potenciar hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos?”. Esta é a etapa onde os dados são trabalhados em função dos objetivos do estudo, de forma a avaliar os processos decorrentes das atividades e os efeitos que delas poderão surgir (Bodgan & Biklen, 1994).

Para a análise dos dados, serão apresentadas as atividades decorrentes da sequência pedagógica: (1) Exploração da história *A surpresa de Handa* de Eileen Browne; (2) Exploração da sopa camponesa; (3) A Roda dos Alimentos do 1.º ano e a tabela “O meu lanche”; e (4) O açúcar dos nossos alimentos.

A análise terá em conta os dados provenientes das atividades acima mencionadas, recolhidos a partir da observação participante/notas de campo (anexo 3) e de registos fotográficos/videográficos (anexo 4) – com posterior transcrição. Este tipo de análise contará, ainda, com a entrevista informal, aplicada aos alunos (anexo 5).

No que concerne à discussão dos resultados, pretende-se promover um cruzamento entre os dados analisados e os referenciais teóricos que permitiram suportar toda a investigação.

Assim, este capítulo divide-se em duas partes – a Sequência Pedagógica e a Entrevista Informal.

3.1. SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

3.1.1 Primeira atividade da sequência pedagógica – *A surpresa de Handa*

A primeira sessão teve em conta a exploração da história *A surpresa de Handa* de Eileen Browne. Assim, enquanto as ilustrações da história iam passando no quadro interativo, a investigadora ia lendo o conteúdo, interagindo com a turma e mostrando as respetivas frutas, presentes na obra. No final da hora do conto, ocorreu um momento de exploração das diferentes frutas.

As frutas exploradas na atividade foram a banana, a goiaba, a laranja, a manga, o ananás, o abacate, o maracujá e a tangerina. Cruzando os dados com as notas de campo (anexo 3), compreende-se que algumas das frutas, nomeadamente a goiaba, o abacate e o maracujá eram desconhecidas para muitos dos alunos. Neste sentido, a exploração acabou por incidir sobre essas mesmas frutas, uma vez manifestado o interesse e curiosidade dos alunos. À semelhança do que referem as notas de campo, os alunos ficaram bastante curiosos com algumas das frutas até então desconhecidas, tendo por isso recorrido ao computador para investigar sobre o país de origem, a sua planta e algumas receitas que se poderiam fazer com as mesmas.

É de referir, também, que durante a exploração foi notório que uma parte dos alunos, quando lhes foi apresentada a tangerina, referiram-se à mesma como sendo uma laranja. Assim, tal como se pode verificar pelas notas de campo:

(...) Ao serem questionados, muitos dos alunos confundiam a tangerina com a laranja, derivado do formato, cor e cheiro. (...) O Martim comentou: *é uma laranja mais pequenina*. (ver anexo 3 - Notas de campo I, 28-10-2020)

Posteriormente, a partir da exploração destas frutas, a investigadora questionou os alunos sobre o consumo diário de fruta, ao qual alguns dos alunos referiram que não gostavam de fruta e outros que consumiam apenas maçã e banana. Neste sentido, os alunos foram alertados para a importância do consumo de fruta diário, onde:

(...) a maioria da turma respondeu que, a partir de agora, ia comer mais fruta. (ver anexo 3 - Notas de campo I, 28-10-2020)

Tal como já foi referido anteriormente, suportado por diversos autores, a alimentação saudável acarreta uma enorme importância na vida das pessoas e, em especial, no desenvolvimento das crianças. Esta deve ser, essencialmente, completa, equilibrada e variada. Neste sentido, a Direção-Geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2013) afirmam que, “Os primeiros anos de vida da criança são ideais para transmitir conhecimentos importantes, nomeadamente ao nível da alimentação, havendo assim a grande possibilidade de se criarem hábitos alimentares saudáveis que poderão perdurar pela vida fora.” (p. 6).

Assim, a recomendação proveniente da Roda da Alimentação Saudável, segundo a Associação Portuguesa de Nutrição (2017), passa pela ingestão de três a cinco porções de frutas, diariamente, o que não parecia suceder-se nesta turma.

A partir desta atividade, foi possível fazer uma primeira abordagem à temática da alimentação saudável, sondando e compreendendo de que forma esta está presente no dia a dia dos alunos. Até então, entende-se que alguns dos alunos não tinham presente na sua rotina uma grande variedade de frutas e muitos deles afirmavam não gostar de fruta, o que pode indicar que esta não era consumida diariamente. Para além disso, muitos dos alunos que a consumiam, cingiam-se sempre ao mesmo tipo de fruta, não havendo por isso uma grande variedade na sua alimentação.

3.1.2 Segunda atividade da sequência pedagógica – A sopa camponesa

Para esta atividade, foi feita a exploração da receita de uma sopa. A escolha da receita da Sopa Camponesa, deveu-se, essencialmente, à variedade de ingredientes que esta acarreta, pertencentes a mais do que um grupo alimentar da Roda dos Alimentos, permitindo fazer a ponte para a sessão seguinte.

A investigadora questionou as crianças se sabiam o que iriam confeccionar e imediatamente, foi possível ouvir-se pela sala:

Turma: Vamos fazer bolos!! (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo I, 25-11-2020)

Seguiu-se, então, um momento de indução à atividade, onde foi colocada a música “Comer Sopa” de Sónia Araújo que, posteriormente, originou uma conversa entre a investigadora e a turma. Esta conversa deveu-se a algumas reações obtidas pelos alunos, após a exploração da música e da pergunta *Quem gosta de sopa?*.

Assim, foi referido que iria ser feita a exploração de uma receita de sopa, onde à semelhança do que está representado nas notas de campo (anexo 3) e na transcrição do vídeo (anexo 4), foi possível observar algumas reações dos alunos:

(...) Quando disse que íamos explorar a receita de uma sopa, alguns alunos fizeram um ar de reprovação (...) (ver anexo 3 - Notas de campo II, 25-11-2020)

In: Quem gosta de sopa? Mateus: Sopa... que nojo! Kevin: Eu gosto de sopa de espinafres. (...) In: Quem não gosta de sopa? (alguns alunos levantam o dedo. Outros dizem “eu gosto mais ou menos”.) (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo I, 25-11-2020)

Na conversa acima mencionada, a investigadora pretendia, entre outros aspetos, compreender as conceções dos alunos sobre a constituição de uma sopa, assim como se esta era considerada parte de uma alimentação saudável, ou não, na perspetiva dos alunos. Tornou-se perceptível que foi quase unânime a resposta por parte da turma de que a sopa era, efetivamente, saudável. Com o desenrolar da conversa, cada aluno acabou por ir dizendo um ingrediente que se podia colocar na confeção de uma sopa (não especificada), surgindo algumas respostas curiosas:

In: O que é que uma sopa leva? Kevin: Água. João: Legumes. Couve. Mariana: A sopa também leva sal. Tomás: Fruta. Tomás: Alface. Santiago: Massa. (...) (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo I, 25-11-2020)

Com as presentes intervenções dos alunos, compreende-se que existiam alguns conceitos que podiam estar baralhados, na medida em que se relaciona alimentação saudável a legumes, mas, também, a associação de saudável a fruta. Assim, a sopa poderia levar fruta, uma vez que este pode ser um prato saudável - o que, de facto, não é uma conceção errada. Para além disso, quando o Santiago responde que a sopa poderia conter massa, é possível inferir que este estava a remeter para a sua experiência pessoal, onde o seu consumo de sopa pode, eventualmente, incluir massa. Por sua vez, também é possível constatar que algumas das respostas dos alunos já demonstravam um maior conhecimento em relação à confeção da sopa, quando o Kevin referiu que a sopa é feita com água e a Mariana explícita que a sopa pode levar sal.

No seguimento deste diálogo, a investigadora questionou os alunos se a sopa poderia ser uma refeição saudável e o que era, então, ser saudável, permitindo compreender melhor as suas conceções. Tal como corroborado pelas evidências científicas, note-se que “O envolvimento das crianças no processo de produção e confeção dos alimentos é um fator chave para a aquisição de conhecimentos, para a sensibilização sobre a importância de uma alimentação saudável e para a mudança de comportamentos alimentares.” (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, 2020, p. 6).

In: O que é ser saudável? **Simão:** É comer uma alface. (...) **Mariana:** É uma coisa que faz bem para o nosso corpo. **In:** Porquê? **Mariana:** Porque não tem açúcares. **Simão:** Também não tem chocolate. (...) **Alexandre:** É uma coisa que faz bem ao corpo, para crescermos. **Diogo:** É cenouras... (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo I, 25-11-2020)

Mais uma vez, é possível inferir que os alunos tinham conhecimento de como praticar uma alimentação saudável, de uma forma simples, compreendendo que o chocolate e o açúcar são, contrariamente, produtos não saudáveis. Relativamente à resposta do Simão e do Diogo, pressupõe-se que “comer uma alface” ou “é cenouras”, remete para uma maior noção do que é a alimentação saudável, visto que estes são alimentos provenientes da Roda dos Alimentos, considerados saudáveis e essenciais à nossa alimentação.

Posteriormente, no quadro da sala, a investigadora desenhou uma panela grande (figura 10). De seguida, distribuiu uma imagem de um alimento diferente a cada aluno, virado para baixo. Quando os alunos tiveram autorização para virar as imagens, surgiram diversas reações, uma vez que alguns dos alimentos não se adequavam aos ingredientes essenciais para a confeção da sopa, tais como queijo fatiado, batatas fritas, chocolate, entre outros.



Figura 10 – Atividade de exploração da receita da sopa camponesa.

Foi feita uma exploração oral com a turma com o objetivo de compreender quais dos alimentos eram adequados para a confeção da Sopa Camponesa e, se sim, colocavam na panela desenhada no quadro. Assim, ao verem o ingrediente que lhes tinha calhado, os alunos iam dizendo se este era adequado, ou não, para a mesma, ainda não conhecendo a receita da mesma. No final, foi apresentada a receita desta mesma sopa e elaborada uma tabela com estes alimentos (figura 11), permitindo explorar outras áreas, como a matemática.



Figura 11 – Tabela com as quantidades referentes à receita da sopa camponesa.

(...) foi feita a construção e análise de uma tabela com a receita da sopa camponesa. (...) As quantidades trabalhadas na tabela foram feitas de um modo simples, por se tratar de uma atividade com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Assim, esta quantidade foi medida em número de cada alimento (...) (ver anexo 3 - Notas de campo II, 25-11-2020)

Foi interessante verificar que as diferentes concepções dos alunos eram, muitas vezes, movidas pelas experiências de cada um, provavelmente a partir de casa. Assim, a maioria dos alunos tinha consciência dos alimentos que eram considerados saudáveis e os que não eram e, desta forma, apesar das suas respostas e intervenções simples, iam, muitas vezes, ao encontro dos objetivos propostos pela atividade. No entanto, foi possível destacar algumas lacunas, ligadas à distinção de alguns alimentos e/ou o facto de se confundirem frutas com legumes.

Deste modo, compete à escola, através de atividades lúdicas e pedagógicas, mudar/melhorar estas concepções, uma vez que “as crianças não estão dotadas de uma capacidade inata para escolher alimentos em função do seu valor nutricional” (Nunes & Breda, 2001, p. 8) e, por isso, “os seus hábitos alimentares são aprendidos através da experiência, da observação e da educação.” (p. 8).

3.1.3 Terceira atividade da sequência pedagógica – *A Roda dos Alimentos do 1.º ano e a Tabela “O meu lanche”*

A terceira sessão consistiu num conjunto de pequenas atividades que se estenderam ao longo de dois dias distintos, dia 2 e 9 de dezembro de 2020. Dado terem sido dinamizadas diversas atividades, que se interligavam entre si, foi importante estabelecer e aplicar em mais do que um dia.

Iniciou-se a sessão, no dia 2 de dezembro de 2020, com a música *Canção de Alimentação* d’ A Banda Vai à Escola, promovendo, posteriormente, uma conversa entre a investigadora e a turma. Foi questionado aos alunos de que achavam que se trataria o tema da música, ao qual responderam que se iria falar novamente de alimentação. De entre algumas das intervenções sobre o tema, surgiu uma resposta bastante caricata, por parte de uma aluna:

In: De que nos fala a música? Martim: De alimentos que devemos comer e que não podemos comer. Mariana: Se nós não podemos comer, porque é que existe? In: Não é não poder... de vez em quando podemos. Mas é só de vez em quando! Quando comemos em excesso, pode fazer mal à nossa saúde. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 02-12-2020)

De facto, a intervenção da aluna, acima apresentada, permitiu refletir sobre o modo como estava a ser conduzida a sequência pedagógica e se esta faria sentido para os alunos. Falar

de alimentação é, geralmente, falar daquilo que se pode e não se pode comer. Mas, mesmo nós adultos, muitas vezes questionamos porque não se pode ou, neste caso, se deve comer determinado alimento. Assim, importou partir desse ponto para, durante as atividades e explorações, consciencializar os alunos de que não devemos – em prol de não podemos - comer determinado alimento (nomeadamente os que não se incluem na Roda dos Alimentos), ou devemos fazê-lo de uma forma moderada e consciente.

A discussão resultante da música permitiu fazer a ponte para a exploração da Roda dos Alimentos. Quando foi projetada a representação de uma roda, muitos dos alunos reagiram, dizendo que já a tinham explorado anteriormente, no Dia da Alimentação. Deste modo, a investigadora começou por referir e questionar, simultaneamente:

In: Quando vocês tiverem alguma dúvida sobre se um alimento é saudável, ou não, podem ir ver este gráfico. Alguém sabe o que é? Turma: Roda dos Alimentos! (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 02-12-2020)

O facto da turma já estar familiarizada com a figura da Roda dos Alimentos, facilitou a exploração da mesma. No entanto, ainda se notavam algumas lacunas, nomeadamente, no que toca ao nome dos diferentes grupos alimentares e até alguma confusão onde determinados alimentos se incluíam. Perante isso, a investigadora iniciou um pequeno jogo com a turma onde ia dizendo alguns alimentos e, ao percorrer a roda com o dedo, os alunos iam dizendo STOP no grupo onde achavam que esse alimento se encaixava.

O jogo, ao ser realizado em grande grupo, não dava azo a grandes discrepâncias entre as opiniões dos alunos, fazendo com que as respostas fossem quase sempre unânimes. No entanto, tal como se pode observar pelas notas de campo, foi possível constatar que certos alunos apresentavam algumas ideias erradas, como é o caso de se incluir o açúcar no grupo dos lacticínios ou, ainda neste mesmo grupo, assumir que o grupo dos lacticínios apenas pertencia ao leite e não ao iogurte.

(...) Ao explorar a roda dos alimentos através do jogo do STOP, alguns alunos achavam que no grupo dos lacticínios estava açúcar. (...) Quando foi questionado em que grupo se encontrava o iogurte e apontaram para o grupo dos lacticínios, alguns alunos disseram que esse era o grupo do leite e não do iogurte. Deste modo, percebe-se que alguns alunos não compreendem o que significa o termo lacticínios. (ver anexo 3 - Notas de campo III, 02-12-2020)

Durante a exploração da Roda dos Alimentos, alguns alunos também comentaram que as batatas não deveriam estar na roda, uma vez que não eram saudáveis. Compreende-se que estes se referiam a batatas fritas e, neste sentido, a investigadora explicou que depende sempre da quantidade que se consome e do modo como são confeccionadas.

No decorrer da exploração da Roda, como forma a recapitular aquilo que estava a ser trabalhado, a investigadora questionou os alunos se consideravam que todos os alimentos presentes no gráfico seriam saudáveis. Esta questão permitiu fazer a ponte para que os alunos refletissem, também, sobre o tamanho dos grupos alimentares e o porquê de estes apresentarem diferentes dimensões. Dado serem alunos de 1.º ano de escolaridade, optou-se por auxiliar nestas questões, uma vez que poderiam não atingir o propósito da questão. Assim, foi explicado que o tamanho dos grupos alimentares reflete a proporção da quantidade que se deve consumir, dando como exemplo a comparação entre o grupo do óleo e o grupo das hortícolas, tal como podemos constatar de seguida:

In: E já repararam que os grupos têm tamanhos diferentes? Tem a ver com as quantidades que devemos comer. Por exemplo, o grupo do óleo, ou seja, das gorduras, é maior ou mais pequeno que o grupo das hortícolas? Bernardo: Mais pequenino. In: Então, isto significa que, apesar de ser importante comer estes alimentos, devemos consumi-los em menor quantidade. (...) A Roda dos Alimentos tem muitos alimentos diferentes, o que significa que é completa e importante para a nossa alimentação e, por isso, devemos variar no consumo dos alimentos de cada grupo. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 02-12-2020)

O propósito desta reflexão prendia-se com a necessidade dos alunos se consciencializarem que, mesmo estando dentro da Roda dos Alimentos (remetendo, anteriormente, para as palavras-chave completa e variada), importava também ter em conta o equilíbrio, como forma a promover-se, assim, comportamentos adequados a uma alimentação e estilos de vida saudáveis.

Com isto, é possível afirmar que os alunos se envolveram bastante na atividade e que o jogo do STOP permitiu uma exploração integral da Roda dos Alimentos e dos vários grupos que a compõem, promovendo uma maior consciencialização relativamente aos alimentos que promovem uma alimentação saudável. A troca de ideias e opiniões, entre a turma, fomentou, também, momentos ricos em aprendizagem que, a partir das diferentes

experiências dos alunos, permitiu acrescentar ou desconstruir possíveis noções erradas sobre a temática.

Importa, assim, promover uma prática de vida saudável e incentivar os alunos a reconhecer e aplicar os seus conhecimentos, tendo como referência a Roda dos Alimentos. É, portanto, imperioso ensinar a “saber comer e selecionar os alimentos em apresentações e quantidades ajustadas às necessidades diárias” (Câmara Municipal de Leiria, 2011, p. 5).

No segundo dia da sessão, dia 9 de dezembro de 2020, após a exploração completa à representação da Roda dos Alimentos, foi proposto aos alunos que construíssem a Roda dos Alimentos da turma. Para isso, a investigadora apresentou um modelo circular, em papel cenário, dividido pelos vários grupos alimentares e os seus respetivos nomes (figura 12). Posteriormente, a pares, com recurso a diversos folhetos de supermercado, foi solicitado que os alunos selecionassem alguns alimentos que considerassem adequados à Roda dos Alimentos. Como forma de auxiliar os alunos, foi projetada a representação da Roda, em que estes podiam recorrer sempre que surgissem dúvidas.

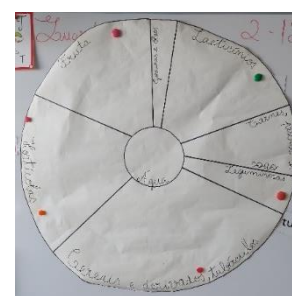


Figura 12 – Modelo circular com os diferentes grupos alimentares representados.

Para além dos recortes dos folhetos, os alunos tinham também, ao seu dispor, embalagens de determinados alimentos (iogurtes e pacotes de leite), garrafas de água, algumas massas como esparguete ou laços, leguminosas secas como grão ou feijão, tostas e, ainda, grãos de arroz.

Importa referir que, como era o mês do Natal, muitos dos folhetos apresentam alimentos de baixo valor nutricional (como chocolates, por exemplo). Este foi logo o primeiro comentário dos alunos, assim que receberam os folhetos, o que permitiu compreender que muitos já conseguiam distinguir alimentos saudáveis e não saudáveis e, ainda, aqueles que deviam estar incluídos na Roda dos Alimentos.

Os alunos foram selecionando os seus alimentos e, aos poucos, foram-se aproximando da representação circular e colaram nos respetivos grupos alimentares, sem grande dificuldade (figura 13).



Figura 13 – Construção da Roda dos Alimentos do 1.º ano.

Num determinado momento, quando a Roda já se encontrava completa, a investigadora questionou a turma em relação ao tamanho e importância do consumo de um determinado grupo alimentar, o grupo das gorduras e óleos, tal como podemos observar de seguida:

***In:** Porque é que acham que aquele grupo é mais pequeno do que os outros? **Bernardo:** Porque é um bocadinho não saudável. **João:** Porque tem muita gordura. **Tomás:** Só pode ser um bocadinho. **In:** Então, tal como vimos no outro dia, significa que devemos comer poucas vezes, ou em poucas quantidades. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 09-12-2020)*

Deste modo, o presente diálogo permite verificar que, à semelhança do explorado na sessão anterior, a maioria dos alunos compreendeu que a discrepância de tamanhos está relacionada com a proporção que se deve ter em conta no consumo diário. Isto é, os alunos assumiram corretamente que, se um grupo tem um menor tamanho, pode-se considerar como “um bocadinho não saudável” ou que “só pode ser um bocadinho”, dado que, estando dentro da Roda, permite o seu consumo, mas em menor quantidade em comparação com outros grupos alimentares.

A par disso, importa ter em conta que o “consumo de alimentos de qualidade e em bom estado de conservação deverá ir ao encontro das necessidades diárias das crianças e incluir necessariamente os diferentes alimentos dentro de cada grupo da nova Roda dos Alimentos, nas porções indicadas.” (Direção-Geral do Consumidor & Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013, p. 4).

Assim, com esta atividade foi possível notar que os alunos começaram a refletir melhor sobre a alimentação, no sentido de serem mais críticos e seletivos em relação aos diferentes alimentos que consomem. Muitos dos alunos referiram, inclusive, que, a partir desse dia, teriam em conta os alimentos que iriam consumir e que, sempre que tivessem dúvidas, recorreriam à Roda dos Alimentos da turma. No entanto, mesmo que assim não o seja, diariamente, importa que os alunos valorizem o trabalho realizado em turma e, principalmente, que entendam a aplicabilidade do mesmo, de modo que tenham maior consciência e visão crítica em relação à alimentação, compreendendo a importância desta para a nossa saúde e os riscos implícitos numa má alimentação.

Para terminar a sessão, e como forma de ir ao encontro do tema principal da investigação, foi feita uma exploração sobre a boa composição de um lanche escolar e dos lanches de

cada aluno, naquele mesmo dia. É de referir que esta exploração foi realizada sem que os alunos soubessem previamente, o que permitiu recolher e discutir alguns dos seus lanches, sem que estes fossem alterados (ou melhorados) devido à atividade.

Neste sentido, iniciou-se a intervenção questionando os alunos se estes consideravam o seu lanche um lanche saudável, reforçando que, para isso, deveria ter alimentos que constassem na Roda dos Alimentos. Perante a questão, a maioria dos alunos concordou que o seu lanche era um lanche saudável – quando, anteriormente, observou-se o consumo de lanches que, por vezes, não eram nutricionalmente adequados. Ainda assim, quando a investigadora questionou se, por vezes, não traziam lanches saudáveis, metade da turma levantou o dedo, afirmando que sim.

Como forma a desconstruir estes conceitos de lanche saudável ou não saudável, dada a faixa etária dos alunos, optou-se, então, por construir uma tabela no quadro da sala, dividida em três grupos distintos, atribuindo determinadas cores de referência – lanche saudável (a verde), lanche meio saudável (a amarelo) e lanche não saudável (a vermelho).

Com isto, os alunos foram dizendo o lanche que tinham trazido, naquele dia, e com base na Roda dos Alimentos, este foi sendo classificado dentro dos três diferentes grupos. É de frisar que, durante a análise da composição dos lanches dos alunos, para determinar em que grupo se incluíam, não foram utilizados critérios demasiado restritos. Por exemplo, alunos que tinham bolachas do género bolacha maria, considerava-se mais saudáveis do que bolachas de chocolate ou queques. Isto porque, o objetivo não era restringir demasiado a alimentação dos alunos, mas sim, que estes tenham o conhecimento e a consciência do que é nutricionalmente mais favorável ou o que, a longo prazo, não enriquece nutricionalmente ou pode ser prejudicial para a sua saúde. Dado serem crianças, importa ter em conta as suas realidades e aquilo que, habitualmente, nestas idades, se gosta de comer num lanche.

Derivado da exploração dos lanches, surgiu uma intervenção bastante pertinente, tal como se pode ver abaixo mencionado:

***António:** Eu trouxe pão de leite com manteiga. **In:** E será saudável? (...) **João:** Sim, só leva manteiga. **In:** Então vamos olhar aqui para a nossa Roda dos Alimentos. Aparece algum pão de leite? Não, pois não? Então não podemos considerar saudável. O pão de leite tem muito açúcar. **Mariana:** Então não é um lanche saudável. **João:** Mas o pão de*

leite é feito com leite... In: Certo. Mas, para além do leite, tem outros ingredientes como o açúcar e as grandes quantidades de açúcar utilizadas fazem com que não seja saudável para nós. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 09-12-2020)

Perante a resposta do João, à questão se o pão de leite com manteiga era saudável, permitiu inferir que o facto de a manteiga estar na Roda dos Alimentos permitia considerar o pão de leite com manteiga como um lanche saudável. Para além disso, refere ainda que o pão de leite é feito com leite e que o leite consta na Roda. Assim, foi explicado que é importante olhar para os ingredientes que se utilizaram para fazer o pão de leite e ver que as quantidades de açúcar são bastante elevadas. Assim, após desconstruir estas ideias, percebeu-se que não poderia ser considerado saudável.

Durante a exploração dos lanches, foi possível notar que muitos alunos tinham o hábito de trazer bolos caseiros. Assim, estes alunos assumiram que o seu lanche não era saudável, uma vez que traziam bolo. No entanto, à semelhança do que dito anteriormente, como forma a não restringir demasiado, foi explicado que estes faziam menos mal à nossa saúde do que aqueles embalados, comprados no supermercado, uma vez que quem os confeciona tem em atenção as quantidades de açúcar, não sendo tão elevadas quanto os outros e, por isso, estes lanches foram considerados saudáveis ou meio saudáveis.

Tal como é mencionado nas notas de campo, no que toca à fruta presente nos lanches, muitos dos alunos não a incluíam (ou por afirmarem não gostarem, ou por terem acesso a fruta diversificada fornecida pela escola, mas que muitas vezes não consumiam). No entanto, notou-se que muitos tinham especial preferência pela banana, por ser uma fruta mais doce. Neste sentido, foi importante reforçar, mais uma vez, que a alimentação deve ser diversificada e que, tal como foi possível observar pelo grupo alimentar da Fruta, existem diferentes variedades que se podem optar como forma de incluir no seu lanche escolar.

(...) Muitos alunos traziam no seu lanche banana. Foi explicado que a banana, sendo uma fruta, é importa de se comer, no entanto importa variar na fruta que se traz para o lanche. Tendencialmente, os alunos preferiam banana visto ser uma fruta mais doce. (ver anexo 3 - Notas de campo III, 09-12-2020)

A atividade de classificação dos lanches escolares permitiu, então, fazer a ponte para a apresentação e preenchimento da tabela “O meu lanche” (figura 14), onde diariamente era pedido que os alunos autoavaliassem o seu lanche com as cores apresentadas anteriormente, verde (lanche saudável), amarelo (lanche meio saudável) ou vermelho (lanche não saudável). Como forma de incentivar, para os alunos que tivessem lanche com cor verde, iriam ser dadas umas surpresas. Para os alunos que tivessem lanche amarelo ou vermelho, existia um saco com consequências – por exemplo, flexões, agachamentos, pé-coxinho, entre outros.



Figura 14 – Roda dos Alimentos da turma e Tabela “O meu lanche”.

In: Quem acha que hoje tinha um lanche não saudável? Diogo: Eu trouxe leite branco e pão com chocolate. In: Então vamos ver. O leite está na roda, por isso consideramos que é saudável. O pão também está, mas como é com chocolate, que tem muito açúcar, não é saudável. Assim, vamos considerar um lanche quê? Diogo: Um lanche mais ou menos, porque tem coisas saudáveis e outras não. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo II, 09-12-2020)

Tal como refere a transcrição acima mencionada, o Diogo compreendeu a dinâmica do que tinha sido explorado, assumindo que o seu lanche continha alimentos considerados de baixo valor nutricional e algo calóricos. Deste modo, foi importante desconstruir a composição de cada alimento, para que os alunos compreendam que não basta ver se se inclui na Roda dos Alimentos, uma vez que pode ser acompanhado de outros alimentos que não estejam incluídos e/ou não sejam ricos nutricionalmente. Para além disso, toda a dinâmica permitiu promover hábitos de vida saudáveis e refletir sobre o que os alunos ingerem diariamente, permitindo-lhes olhar para a temática de uma forma crítica e cuidada.

3.1.4 Quarta atividade da sequência pedagógica – O açúcar dos nossos alimentos

A última atividade desta sequência pedagógica, foi denominada de “O açúcar dos nossos alimentos”, pois, tal como o próprio nome indica, foi uma atividade que dava primazia à exploração e reconhecimento da quantidade de açúcar presente em cada um dos alimentos apresentados.

Os alimentos presentes na atividade (figura 15) foram escolhidos pela investigadora com base em alguns que, habitualmente, estavam presentes nos lanches escolares dos alunos. Estes eram, então, uma garrafa de água, um pacote de *Ice Tea*, um iogurte líquido de fruta, um queque, uma embalagem de gelatina, um croissant, um pacote de bolachas de arroz com chocolate negro, uma embalagem de fruta batida, um pacote de leite com chocolate, um pacote de bolachas de chocolate *Oreo*, um pacote de sumo néctar de laranja e uma embalagem de chocolate *Kinder Bueno*.



Figura 15 – Alimentos presentes na atividade “O açúcar dos nossos alimentos”.

Antes de iniciar a atividade, a investigadora começou por referir que esta era a última atividade preparada para explorar o tema da alimentação, congratulando os alunos pelo facto de, num curto espaço de tempo, serem evidentes algumas mudanças nos seus hábitos alimentares. Deste modo, observando a tabela “O meu lanche” (apesar desta ter sido introduzida no mês anterior), os alunos compreenderam que essas mudanças estavam representadas na tabela, uma vez que os seus lanches eram avaliados diariamente e a tabela encontrava-se maioritariamente, salvo algumas exceções, de cor verde (figura 16). Assim, a investigadora elogiou e reforçou positivamente os seus comportamentos, para que assim continuassem no futuro.

Figura 16 – Tabela “O meu lanche” preenchida, no final da investigação.

Os alimentos foram dispostos sobre a mesa, juntamente com o cartão que continha a indicação do número de colheres de açúcar correspondentes à sua composição alimentar. (figura 17). Cada par selecionou um alimento e, através de um copo de plástico, colocaram a quantidade de açúcar indicada. De seguida, com tinta branca, os alunos pintaram o copo de plástico até à margem onde se encontrava o açúcar (figura 18).



Figura 17 – Indicação do número de colheres de açúcar.



Figura 18 – Alunos a colocar o açúcar e a pintar os respetivos copos.

Dado que a investigação foi feita numa turma de 1.º ano de escolaridade, o nível de açúcar foi medido a partir do número de colheres colocadas no copo, ao invés da medida padrão, tal como se apresenta regularmente na composição dos alimentos.

Os alunos estavam intrigados com a atividade, dado que não tinham noção da quantidade de açúcar presente nos alimentos que, muitas vezes, estavam presentes na sua alimentação. Assim, notou-se que também os deixou entusiasmados, pois queriam ver os resultados.

Depois de preparada a atividade, cada grupo teve a oportunidade de apresentar os seus resultados. Para isso, a investigadora começou por mostrar e dar exemplo do seu alimento. Neste caso, foi apresentado um copo vazio e uma garrafa de água como forma de reconhecer quem compreendia a relação entre estes.

***In:** O alimento que me calhou foi a água e o meu copo está vazio. Porque será? (...)*

***João:** Porque é saudável. (...) **Tomás:** Porque não tem açúcar. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo III, 12-01-2021)*

Relativamente à interação anterior, tornou-se evidente que alguns alunos compreenderam a relação entre a água e a inexistência de açúcar. Dada a exploração anterior, relativamente à Roda dos Alimentos, os alunos tinham ciente que a água é considerada um bem essencial à vida e que esta é fundamental na nossa alimentação e, por isso, é considerada saudável.

No decorrer da atividade, um dos grupos apresentou um néctar de laranja que continha duas colheres de açúcar. Neste sentido, a investigadora frisou que, para um pacote tão pequeno, a proporção de açúcar era bastante elevada, ao que o Santiago referiu:

***In:** Em relação ao néctar de laranja, é mais saudável aquele que fazemos em casa, em que esprememos uma laranja e bebemos. Este pacote tem bastante açúcar. (...) **Santiago:** Então, mas eles espremeram uma laranja e colocaram aí dentro. (...) **In:** Não, neste caso, como se pode ler no pacote, para além do sumo da laranja, ainda se acrescentou açúcar e outros ingredientes. Assim, este sumo fica ainda mais doce. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo III, 12-01-2021)*

Perante o diálogo anteriormente apresentado, é possível inferir que o aluno, também derivado da idade, não tinha consciência de como alguns alimentos são produzidos. Deste

modo, perante a sua ingenuidade, assumiu que o néctar de laranja era semelhante a um sumo de laranja espremida. Assim, foi importante desconstruir esse preconceito, para que os alunos se estejam bem informados e possam fazer escolhas melhores e mais conscientes.

Dado que as crianças são seres mais permeáveis e abertos à novidade e mudança do que os adultos (Doak et al., 2006) e, de forma geral, mais dados a influências externas, como o caso do meio, da família ou dos media, importa realizar intervenções de prevenção, com o objetivo de estabelecer mudanças de comportamentos mais saudáveis e benéficos para si (Doak et al., 2006).

Outro dos produtos apresentados e bastante frequente nos lanches escolares dos alunos era o leite com chocolate. Neste sentido, foi feita uma exploração da quantidade de açúcar deste produto como forma de que os alunos tomassem consciência de que se trata de um alimento pouco rico do ponto de vista nutricional.

*In: Para os meninos que gostavam muito de trazer leite com chocolate, vamos lá ver a quantidade de açúcar que um pacote tem. Diz lá, MM. (...) **Maria:** Tem duas colheres de açúcar. (...) **In:** É muito açúcar para um pacote tão pequeno. Então, qual é o melhor leite para bebermos ao lanche? (...) **Olívia:** Leite branco. (...) **João e Martim:** Ehhh, não gosto de leite branco. (ver anexo 4 - Transcrição do vídeo III, 12-01-2021)*

Tal como se pode observar, alguns alunos compreenderam de que forma se poderia substituir o leite com chocolate para tornar o lanche mais saudável. No entanto, foi possível constatar que muitos alunos não gostavam do sabor do leite branco e, por isso, não tinham interesse em fazer essa transição. O mesmo se comprovava a partir do leite escolar, fornecido pela escola, uma vez que nem todos os alunos aderiam pelo facto de os mesmos serem pacotes de leite branco.

No final da apresentação dos diferentes alimentos, foi possível retirar algumas conclusões, como o facto de que muitos dos alimentos presentes em lanches terem na sua composição alguma quantidade de açúcar.

(...) Durante a atividade, foi sempre reforçado, junto dos alunos, que muitos alimentos apresentam açúcar na sua constituição e, por isso, importa sempre fazermos escolhas mais acertadas, isto é, que tenham menor quantidade de açúcar ao invés da maior. (ver anexo 3 - Notas de campo IV, 12-01-2021)

Tal como apresentado anteriormente, este tipo de conversa decorreu com seis alunos, selecionados aleatoriamente, durante o período do lanche da manhã. Importa referir que, à semelhança das atividades da sequência pedagógica, esta entrevista decorreu de um modo informal, como que se de uma conversa se tratasse, derivado à idade e ao ano escolaridade dos alunos, com o intuito que estes compreendessem o que era pretendido, promovendo uma recolha de dados mais enriquecedora.

Para cada uma das entrevistas, primeiramente foram apresentadas três imagens, intituladas de “O meu lanche I”, “O meu lanche II” e “O meu lanche III” (figura 21). Tal como se pode observar pela imagem, os três lanches tinham composições distintas, que se diferenciavam pela maior ou menor qualidade nutricional de cada um dos alimentos.



Figura 21 – Imagens da composição dos três diferentes lanches apresentados na entrevista.

Assim, é de referir que, na perspetiva nutricional, o lanche I era o lanche mais adequado, no sentido em que era composto por alimentos mais ricos e benéficos para a alimentação e saúde dos alunos, enquanto o lanche II e o lanche III apresentavam diversos alimentos de baixo valor nutricional.

Assim, a investigadora iniciou esta conversa com a mesma frase indutora para todos os alunos: “vou-te mostrar três exemplos de lanches e quero que escolhas qual o que achas mais saudável”. Com isto, notou-se que todos os alunos necessitaram do seu tempo para observar e refletir sobre a composição das diferentes imagens.

À questão acima apresentada, foi possível verificar que todos os alunos compreenderam o que era pedido e que não existiram respostas díspares. Todos os alunos afirmaram que “O meu lanche I” era o lanche mais saudável. A partir disto, o desenvolvimento das entrevistas foi conduzido através das intervenções e justificações de cada aluno. Assim, quando eram questionados do porquê da seleção deste lanche, surgiram diferentes respostas, sendo algumas mais diretas e outras mais justificadas.

O João e o Pedro responderam de forma mais direta, referindo:

João: Tem um pão, uma maçã e um leite. (...) **Pedro:** Porque tem fiambre, leite e maçã.
(ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)

Para o Diogo, é possível inferir que para um lanche ser saudável, não pode ter chocolate, uma vez que este está associado ao açúcar e, simultaneamente, a algo não saudável, mencionando:

***Diogo:** Porque tem leite, pão com fiambre e maçã. Não tem chocolate. (ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)*

Esta lógica pode, por sua vez, estar relacionada com a sua experiência, uma vez que ao longo da investigação, este foi um dos alunos que alterou bastante os seus comportamentos alimentares nos lanches escolares, trazendo, no início, alimentos com chocolate. Assim, a sua conceção de lanche saudável passa por um lanche sem chocolate, o que não está inteiramente errado.

No que concerne à intervenção do José, este apresenta uma justificação mais aprofundada, uma vez que também menciona o açúcar e, ainda, caracteriza o pão. Desta forma, este refere:

***José:** Porque tem maçã, que não tem açúcar. E o pão... o pão é saudável. **In:** Porque é que o pão é saudável? **José:** Porque é feito de trigo, de plantinhas boas. (ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)*

Dadas as intervenções dos alunos, nota-se que estes têm presente algumas noções e aprendizagens adquiridas ao longo de toda a sequência pedagógica. Mais uma vez, tal como foi possível constatar anteriormente, existe uma forte relação entre a fruta e a alimentação saudável e, ainda, que esta não apresenta açúcares, que possam ser prejudiciais à saúde. A partir da intervenção do José, também se pode inferir que este teve em conta a terceira atividade da sequência pedagógica, onde foi possível explorar a Roda dos Alimentos, mais propriamente o grupo dos cereais e derivados, tubérculos, onde se falou do trigo e dos cereais que permitem fazer o pão.

Deste modo, mesmo que os alunos não tenham capacidade para analisar cada alimento, com base nos seus rótulos, têm uma noção de quais os que se deve optar, tendo em conta a diversidade da Roda dos Alimentos.

Posteriormente, com o desenrolar da entrevista e após se compreender que os alunos tinham certezas em relação ao lanche que era saudável, a investigadora desafiou os alunos

a classificarem os três lanches, tendo em conta os critérios que habitualmente se utilizavam na tabela de classificação dos lanches da turma – verde, amarelo e vermelho.

Assim, entre “O meu lanche II” e o “O meu lanche III”, o desafio era decifrar qual destes se poderia classificar a amarelo e qual a vermelho. Neste momento, notou-se uma grande concentração e envolvimento por parte dos alunos, dado que era importante analisar cada alimento, individualmente. Compreendendo que o lanche III apresentava diversos alimentos de baixo rigor nutricional, neste caso com o critério de possuírem grandes quantidades de açúcar, a análise mais demorada recaiu sobre o lanche II.

Também, neste momento da conversa, surgiram respostas mais refletidas e justificadas e outras mais diretas, mas assertivas.

No que toca à aluna Leonor, esta utiliza os critérios das três cores, com base em lanches com mais ou menos açúcar. Esta refere:

***Leonor:** Porque tem um queque que não é saudável. **In:** Porque é que não é saudável?
Leonor: Porque tem açúcar. (...) **In:** Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, este (lanche II) era o amarelo, é isso? **Leonor:** Sim, amarelo por causa do queque. (ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)*

Para o João, pode-se inferir que o lanche II é “mais ou menos saudável”, tendo em conta que tem alimentos integrantes da Roda dos Alimentos e outros não, como o caso do queque. Para ele:

***João:** O II é mais ou menos saudável. Porque tem um queque. O queque não é assim tão saudável. A banana é muito saudável e o leite. São saudáveis. (ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)*

No caso da Carolina, mais uma vez, é possível constatar que a ausência do queque ser um alimento saudável, deve-se ao facto de este ter chocolate. Tal como menciona:

***Carolina:** Este aqui não é saudável (apontando para o queque do lanche II). **In:** O queque não é saudável. E o resto? **Carolina:** O resto é. (...) **In:** Este é amarelo, porquê?
Carolina: Porque aqui tem chocolate (apontando para o queque do lanche II). (ver anexo 5 - Transcrição das entrevistas informais)*

Perante as intervenções dos alunos, notou-se que todos utilizaram o mesmo critério: o açúcar nos alimentos. De facto, os alunos analisaram individualmente cada alimento e compreenderam que, por muito que o lanche II fosse composto por alguns alimentos considerados mais saudáveis, existia outro que não era nutricionalmente benéfico à saúde. Desta forma, demonstrou que os alunos adquiriram a capacidade de seleccionar os alimentos mais adequados, numa perspetiva nutricional, consciencializando-se para o consumo de alimentos mais ricos e benéficos para si.

Durante toda a conversa realizada com os alunos, não surgiram respostas díspares, o que comprova que ocorreram mudanças positivas nos mesmos. Esta análise crítica e ponderada, por parte dos alunos, referente aos diferentes lanches apresentados, permitiu compreender que surtiram aprendizagens decorrentes de toda a sequência pedagógica, consciencializando-se para a prática e importância de uma alimentação saudável.

É notório que o consumo de açúcar excessivo tem tido um crescimento exponencial, em diversas faixas etárias, sendo por isso considerado um sério problema de saúde pública (Lustig, 2012), devendo ser encarado como tal. Assim, é importante ter em conta que, em idade escolar, o exemplo dos pais e da escola seja fundamental como modelo de preferências e na aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Deve-se, neste sentido, criar relações de cooperação entre estes de modo a se construir alicerces de promoção de uma alimentação saudável nas crianças (Direção-geral do Consumidor e a Associação Portuguesa dos Nutricionistas, 2013).

É, deste modo, imprescindível criar iniciativas lúdico-pedagógicas que fomentem o interesse e motivação dos alunos para a adoção de comportamentos e hábitos alimentares mais saudáveis, com benefícios a longo prazo para a saúde das nossas crianças e jovens.

CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS DO ESTUDO

Nesta fase do relatório, após analisados os dados, surge a necessidade de retomar à questão que dirigiu esta investigação e que esteve na origem da implementação da sequência pedagógica.

À questão apresentada anteriormente, “De que forma a implementação de uma sequência pedagógica de atividades, no 1.º ano de escolaridade, pode potenciar hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos?”, considero que a investigação se revelou numa alteração de comportamentos prejudiciais para comportamentos saudáveis. Tal como mencionado ao longo do relatório, a dinamização de uma sequência pedagógica, durante um determinado período, dividido em diversas fases, promoveu aprendizagens e mudanças positivas na vida dos alunos.

A sequência pedagógica foi delineada e implementada tendo em conta um constante progresso lógico, assim como a introdução de novos conhecimentos, partindo daquilo que os alunos já conheciam para o propósito da investigação: promover hábitos alimentares saudáveis. Deste modo, partiu-se de uma atividade que me permitiu, enquanto investigadora, compreender as noções dos alunos em relação à alimentação até chegar ao ponto em que estes seriam capazes de distinguir e segmentar aquilo que se deve conter numa prática de hábitos alimentares.

Derivado daquilo que se pôde observar e que originou esta investigação, constatou-se que o açúcar era um hábito nos lanches escolares dos alunos. Apesar de uma alimentação saudável ter mais aspetos a ter em conta, o açúcar acabou por tomar uma grande proporção durante a investigação, uma vez que na faixa etária dos seis anos, foi importante ir ao encontro daquilo que era a realidade dos alunos e que estes mais facilmente compreenderiam. Para além disso, notar mudanças neste aspeto do açúcar, já se tornou numa aprendizagem positiva, uma vez que permitiu constatar melhorias nos hábitos alimentares dos alunos, tal como se pode ver pela evolução, presente no anexo 6.

No final da investigação, a partir da entrevista informal, compreendeu-se que os alunos já conseguiam olhar para a composição dos lanches escolares com uma visão mais crítica e justificada em relação àquilo que se pretende, a partir de uma alimentação saudável. Para além disso, a exploração da Roda dos Alimentos permitiu que estes compreendessem

melhor que a alimentação é tudo aquilo que está ao nosso alcance e que a prática de hábitos alimentares saudáveis não está relacionada com restrições, mas sim, com escolhas mais acertadas e com diversificação alimentar.

Importa referir que o objetivo da investigação não era abolir este tipo de alimentos da alimentação dos alunos, uma vez que, tal como foi explorado, importa ser crítico e fazer escolhas diversificadas, ou seja, incluir de tudo um pouco, com as proporções acertadas – tal como nos indica a Roda. Assim, apesar de continuarem a consumir alimentos com elevadas proporções de açúcar e considerados pobres nutricionalmente, o que é normal, os alunos compreenderam que o seu consumo, em grandes quantidades e regularmente, trazia desvantagens para a sua saúde, a longo prazo, e que o mesmo pode ocorrer, se for feito de forma consciente.

Neste sentido, no que diz respeito aos dados entre o conhecimento verificado e a intenção manifestada, a resposta à investigação foi positiva, uma vez que os alunos corresponderam aos objetivos propostos, analisando criticamente os seus lanches escolares e relacionando-os com a prática de uma alimentação saudável.

Apesar do curto tempo de intervenção para a investigação, esta resposta positiva manifestou-se, também, pela mudança nos lanches escolares dos alunos. Durante a observação inicial, onde foi possível notar a presença de lanches de cariz pouco nutricional, os alunos consumiam alimentos bastante açucarados e de elevado valor energético. No entanto, com o decorrer da investigação, os alunos foram alterando a composição dos seus lanches, tendo a consciência de que esses novos alimentos que compunham a sua refeição eram adequados nutricionalmente, mostrando-me diariamente que estavam orgulhosos (anexo 6). É certo que, muito desse incentivo, também se deveu à tabela de autoavaliação dos seus lanches. Deste modo, acredito que a investigação surtiu efeitos, tanto nos alunos como nas suas famílias, promovendo-se assim momentos de aprendizagem e consciência para a Educação Alimentar.

Contudo, o tempo da investigação foi reduzido para compreender se estas mudanças tiveram continuidade, posteriormente à intervenção.

4.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante a realização deste estudo, a grande limitação relaciona-se com a minha inexperiência enquanto investigadora, nomeadamente em relação à entrevista informal realizada com os alunos. Neste sentido, esta pode, de alguma forma, ter influenciado o estudo, assim como a posterior análise especulativa dos dados.

Para além disso, derivado do panorama de COVID-19, o tempo para a implementação do estudo e para a recolha de dados foi reduzido, uma vez que ocorreram alguns isolamentos profiláticos durante a Prática Pedagógica, tendo, por isso, de adiar as sessões da sequência pedagógica. Em consequência, o tempo disponível, no horário da turma, para a implementação das atividades era, igualmente, reduzido, uma vez que importava cumprir os conteúdos programáticos.

4.2. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Como sugestões, considero que seria pertinente haver um estudo, com um período mais alargado, como forma de comprovar mudanças nos hábitos alimentares dos alunos, nomeadamente, nos vários anos de escolaridade do 1.º CEB.

Para além disso, apesar de já existirem alguns projetos ligados à Educação Alimentar, promover-se iniciativas nas escolas, com regularidade, ligadas a várias temáticas desta área. Neste sentido, pode-se inclusive incluir as famílias, como forma de se compreender a importância de uma alimentação saudável a curto e longo prazo pois, muitas vezes, as escolhas alimentares são feitas pelos pais e/ou por pessoas que residem com os alunos.

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com este relatório, dou por terminada uma das fases mais importantes da minha vida. Todas as experiências que este mestrado me proporcionou, os profissionais com que tive oportunidade de trabalhar e todas as crianças que acompanhei, marcaram e formaram uma parte da Beatriz que sou hoje. Em constante evolução e sempre à procura de ser mais e melhor.

Lembro-me de terminar a licenciatura em Educação Básica, noutra instituição, e sonhar com esta caminhada pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com aquilo que ele me iria proporcionar: ser educadora de infância e professora de 1.º Ciclo. Foi, sem dúvida, uma maratona. Maratona no sentido em que não importou, somente, terminar, mas sim chegar mais longe e levar uma bagagem recheada de experiências e momentos de aprendizagem.

Este relatório permitiu, assim, culminar toda esta maratona e procurar saber sempre mais, a partir do desafio que foi a realização de uma investigação. A área da educação é um mundo, um mundo desafiante e, simultaneamente, maravilhoso pelos desafios que apresenta. Sem dúvida que, com este mestrado, pude vivenciar alguns destes desafios, mas sempre ciente de que o que está para vir será ainda melhor.

Surgiram muitas dúvidas, muitas inseguranças e alguns obstáculos que, com persistência e muita força de vontade, acabaram por ser superados, traduzindo-se, também, em muita aprendizagem. Os quatro diferentes semestres do mestrado, todos distintos e igualmente enriquecedores, permitiram-me ampliar a minha visão e refletir sobre a profissional que tenho a ambição de ser – sabendo que esta vontade está em constante evolução. Para além disso, a constante procura de conhecimento científico e didático permitiu-me interligar e complementar a minha ação pedagógica, no sentido de suportar a prática com a teoria.

A minha evolução, ao longo deste mestrado, teve também a ver com o modo como passei a ver a criança. Aos olhos da educação, esta deve ser tida em conta como um ser único e individual, um ser com necessidades, mas, simultaneamente, capaz de tudo, caso lhe sejam dadas as ferramentas necessárias. Neste sentido, foi, em parte, a partir disto que se baseou a minha investigação. A educação, atualmente, está a sofrer um processo de transformação bom – quero acreditar nisso – onde se encara a escola como um local de

mudanças e evolução e onde podemos (e devemos) ajudar a satisfazer as necessidades individuais das crianças. Assim, para além das componentes teóricas que são, igualmente, importantes, a escola deve procurar apoiar os alunos a encontrar respostas e a gerar mudanças, nomeadamente, ao nível da saúde e educação alimentar.

Considero que esta investigação, apesar de ter ocorrido num curto espaço de tempo, foi vantajosa, tanto para os alunos como para mim. Para mim, uma vez que me proporcionou mudanças, a procura de informações de qualidade e compreender que esta temática está em constante crescimento nas escolas portuguesas. Para os alunos, uma vez que, para além daquilo que foram as mudanças visíveis nos seus comportamentos alimentares, puderam constatar que a escola tem, cada vez mais, em atenção o seu bem-estar físico e psicológico, proporcionando ferramentas para a evolução, a partir da Educação Alimentar.

Importa, pois, que os alunos tenham em conta as explorações que fomos realizando e que consigam fazer-se acompanhar as aprendizagens decorrentes das mesmas, a par com alguns projetos que possam vir a realizar futuramente sobre a temática, em benefício de uma vida mais saudável, a curto e longo prazo, e de uma perspetiva de consciência crítica sobre a alimentação.

Assim, dou por terminada esta fase, onde sei que fiz tudo o que podia, o que conseguia e com as condições que me permitiam. Termino, todavia, ciente de que o percurso que está por vir, por muito desafiante que seja, será igualmente gratificante, tendo sempre em conta que a vida está em constante mudança e que devemos acompanhar essa mudança. Ainda há muito a aprender e a evoluir, mas sei que há algo que fez e me faz persistir: a vontade e o amor pela educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I., Alarcão (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1999). *A investigação nas ciências sociais: estudo elaborado no gabinete de investigações sociais* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Alves, J. (2006). *O efeito professor e as pedagogias mais eficazes*. Obtido em <http://terrear.blogspot.pt/2006/12/o-efeito-professor-e-as-pedagogias.html>.

Amaral, L., & Pinho, O. (2004). *Alimentação Infantil*. Lisboa: Editorial Notícias.

American Dietetic Association (2006). Position of the American Dietetic Association: Local support for nutrition integrity in schools. *Journal of the American Dietetic Association*, 16(1), 122-133.

Anacleto, A., Michel, S. A., & Otto, J. (2007). *Cinema e Home Vídeo Entertainment: O mercado da magia e a magia do mercado*. Ponta Grossa: UEPG.

Anderson, L., Dibble, M., Turkki, P., Mitchell, H., & Rynbergen, H. (1988). *Nutrição*. Rio de Janeiro: editora Guanabara.

Associação Portuguesa de Nutrição. (2017). *Colher saber*. E-book nº 45. Porto: Associação Portuguesa de Nutrição.

Baptista, M., & Lima, R. (2006). *Educação Alimentar em Meio Escolar: referencial para uma oferta alimentar saudável*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em <https://cidadania.dge.mec.pt/saude/educacao-alimentar/oferta-alimentar-em-meio-escolar>

Barbosa, M., Ávila, H., & Rocha, A. (2012). Caracterização da prestação do serviço de refeições escolares pelos municípios portugueses. *Nutricias*, (13), 3-10.

Batista, E. C., Matos, L. A. L., & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*. Blumenau, 11(3), 2-38, Tri III.

Birch, L. (1998). Development of food acceptance patterns in the first years of life. *Proceedings of the Nutrition Society*, 57, 617-624.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Câmara Municipal de Leiria. (2011). *Alimenta-te com a Rita Cenourita*. Leiria: Câmara Municipal de Leiria - Divisão de Juventude e Educação. Disponível em https://www.cm-leiria.pt/cmleiria/uploads/writer_file/document/4252/rita_cenourita_manual_pre_escolar.pdf

Campbell, K., & Crawford, D. (2001). Family food environments as determinants of preschool-aged children's eating behaviours: implications for obesity prevention policy. A review. *Australian Journal of Nutrition and Dietetics*, 58, 19-25.

Candeias, A., Lam, A., & Evaristo, A. (2010). Qualidade das merendas em escolas do 1º ciclo do concelho de Olhão de 2005 a 2009. *Nutricias*, (10), 12-13.

Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: A investigação-ação e o estudo de caso. In Menezes et al. (Eds), *Olhares sobre a Educação: Em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu.

Carmo, I. (2012). *Gorduchos e redondinhas: como encarar a possibilidade de peso excessivo do seu filho*. Alfragide: Livros d'Hoje.

Carvalho, A., Matos, C., Minderico, C., Almeida, C., Abrantes, E., Mota, E., ... Lima, R. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. Disponível em <https://dge.mec.pt/noticias/educacao-saude/referencial-de-educacao-para-saude>

- Carvalho, G. (2006). Criação de ambientes favoráveis para a promoção de estilos de vida saudáveis. In *Actividade Física, Saúde e Lazer; A infância e estilos de vida saudáveis*, Pereira, B., & Carvalho, G. (pp. 19-37). Lisboa: Lidel, Edições Técnicas.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cerdá, J., & Calvente, M. (1994). *La Geración TV*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Coimbra, M., & Amaral, T. (1994). *Alimentação: Crescer saudável*. Porto: Porto Editora.
- Condessa, I. (2009). *(Re)aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica, lda.
- Costa, R. (2008). O Trabalho de Projecto como Estratégia para a Promoção da Educação Alimentar. *Nutricias*, (8), 4-13.
- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (coord.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto. Edições ASA.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–17). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Saúde. (2006). *Promoção da saúde em meio escolar – promoção de uma alimentação saudável: Orientações para a elaboração de projetos no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Direção-Geral da Saúde (Eds.). (2015). *A Saúde dos Portugueses. Perspectivas 2015*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Direção-Geral do Consumidor, & Associação Portuguesa dos Nutricionistas. (2013). *Guia prático para Educadores – Alimentação em idade escolar*. Lisboa: Direção-Geral

do Consumidor. Associação Portuguesa dos Nutricionistas. Disponível em https://www.apn.org.pt/documentos/guias/GuiaAPN_AlimentacaoIdadeEscolar.pdf

Doak, C., Visscher, T., Renders, C., & Seidell, J. (2006). The prevention of overweight and obesity in children and adolescents: A review of interventions and programmes. *Obesity Reviews*, 7(1), 111-136.

EUFIC (2006). *Nutrition for Children and Adolescents*. Disponível em European Food Information Council: <https://www.eufic.org/en/healthy-living/article/child-and-adolescent-nutrition>

FCNAUP, & Instituto do Consumidor. (2004). *Guia – Os Alimentos da Roda*. Lisboa: Instituto do Consumidor. Disponível em <https://repositorio-tematico.up.pt/handle/10405/2214?mode=simple>

Ferreira, F. (1994). *Nutrição Humana* (2ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-seis*, 17(32), 154-169. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/286522604_A_planificacao_em_Creche_evidencias_da_pratica_Portugal

Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (2.ª ed.). Lisboa: Lusociência.

Franchini, B., Rodrigues, S., Graça, P., & Almeida, M. (2004). A nova Roda dos Alimentos...um guia para a escolha alimentar diária. *Nutricias*, (4), 54 - 56.

Gavin, M., Dowshen, S., & Izenberg, N. (2004). *Crianças em forma*. Porto: Civilização Editores.

Graça, P., Lima, R., & Gregório, M. (2021). *A Alimentação Escolar em Portugal – Uma Visão Estratégica*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/a_alimentacao_escolar_em_portugal_-_uma_visao_estrategica.pdf

Gregório, M., Lima, R., Sousa, S., & Marinho, R. (2021). *Guia para Lanches Escolares Saudáveis*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/guialanchesescolares.pdf

Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1995). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social. (2011). *Manual de Processos-Chave: Creche (2.ª ed.)*. Lisboa: Instituto da Segurança Social. Retirado de https://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347

Júnior, Á., & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*. Araxá, 7(7), 237-250.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa : Lidel - edições técnicas, lda.

Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras da saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22(2), 43-55.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.

Lustig, R. (2012). The toxic truth about sugar. *Nature*, 482, 27-29.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carilho, J. L., Silva, L. M., ... Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (DGE).

Melo, A., & Alves, J. (2012). Contributos para a compreensão das práticas pedagógicas no ensino superior - Um estudo exploratório sobre a Auto percepção dos docentes. *Revista portuguesa de investigação educacional*, 12, 125-149. Recuperado em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/11513>.

- Miranda, M. (2004). *Amarras do mundo rural: Implicações do isolamento social na saúde e nos projectos dos jovens*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/727>
- Nunes, E., & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins – de infância*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Disponível em <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/manual-para-uma-alimentacao-saudavel-em-jardins-de-infancia-pdf.aspx>
- Nunes, T. (2004). *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Acime Editor: Porto.
- Ogden, J. (2003). *The Psychology of Eating From Healthy to Disordered Behaviour*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Organização Mundial da Saúde (1998). *Nutrition: An Essential Element of a Health Promoting School*. Geneva: WHO.
- Organização Mundial de Saúde (2004). *Estratégia Mundial sobre Régimen Alimentário, Actividad Física Y Salud*. Disponível em http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança (8.ª Ed.)*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pardal, M. (1990). Educação para a saúde – conceitos e perspetivas. *Saúde e Escola*, 6, 11-14.

- Pardal, L. & Soares, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Peres, E. (1979). *Alimentação e Saúde* (2ª ed.) Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, E. (1981). *Ideias Gerais sobre alimentação racional* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, E. (1991). *Alimentação Saudável*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Peres, E. (1997). *Bem comidos e bem bebidos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2001). School-based nutrition education: lessons learned and new perspectives. *Public health nutrition*, 4(1A), 131–139. Disponível em <https://doi.org/10.1079/phn2000108>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pessanha, A. M. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pinto, J. (2007). Individualização e diferenciação: Duas gestualidades para lidar com a diferença. *Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as*, 53-63. Lisboa: IEFP.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, E., Frankel, L., & Hernandez, D. (2017). The mediating role of child self-regulation of eating in the relationship between parental use of food as a reward and child emotional overeating. *Appetite*, 113, 78-83.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon: MCB University Press.
- Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável. (2019). *Perfil Nutricional – Restrições à Publicidade Alimentar Dirigida a Crianças*. Lisboa: Direção-Geral da

Saúde. Disponível em <https://nutrimento.pt/noticias/perfil-nutricional-restricoes-publicidade-alimentar-dirigida-criancas/>

Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável. (2020). *Vamos pôr a alimentação saudável ON em casa - Cuidados alimentares e atividades para crianças em tempos de COVID-19*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Disponível em <https://nutrimento.pt/activeapp/wp-content/uploads/2020/03/Alimentac%CC%A7a%CC%83o-sauda%CC%81vel-on-em-casa.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A., & Silva, S. (2014). Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés. Em Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. *Ler para Ser. Os Caminhos Antes, Durante e ... Depois de Aprender a Ler*. (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.

Ramos, M., & Stein, L. (2000). Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. *Jornal de Pediatria*. Sociedade Brasileira de Pediatria. 76(3), 229-237.

Rangel, J. (2013). *Efeito escola e efeito professor: um estudo dos fatores ligados à eficácia escolar*. Dissertação do mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Brasil.

Rêgo, C., & Peças, A. (2012). *Crescer para cima – Prevenção e tratamento da obesidade infantil*. Lisboa: Marcador.

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*. Direção-Geral da Saúde. Ministério da Saúde. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/manual-alimentacao-saudavel-dos-0-aos-6-anos-linhas-de-orientacao-para-profissionais-e>

Reis, F. (2010). *Como Elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Lisboa: Factor.

Rocha, P., & Almeida, M. V. (1999). Publicidade Alimentar na Televisão. *Revista Alimentação Humana*, 2(5), 27-38.

Rodrigues, C., & Reis, A. (2020). Do Comer Bem ao Crescimento Saudável. *Revista da UIIPS*, 8(1), 68-79. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/19879>

Rodrigues, I. (2008). *Os jovens, a publicidade e a repercussão da mesma nos seus comportamentos alimentares* (Monografia). Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54445>

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, revista Noesis, nº 71, p. 24-29.

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

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

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J. (2014). *(Des) Adequação nutricional dos lanches escolares: um estudo numa turma do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. Disponível em <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1529>

Sousa, M., & Baptista, C. (2016). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (4.ª Ed). Lisboa: Factor.

Suntain Ontario (2013). *Backgrounder of food literacy, food security, and local food procurement in Ontario's schools*. Ontario Network: Edible Education.

Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 161-176). Lisboa: Campo das Letras.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler. Um programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever. Propostas Integradoras para Jardim de Infância*. Lisboa: Santillana.

Vieira, M., & Carvalho, G. (2011). *Promover a saúde na escola: um modelo educativo para adoção de hábitos saudáveis de alimentação e atividade física*. Comunicação apresentada no VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A atividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social, Braga, Portugal.

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.

World Health Organization Europe. (2006). *Food and nutrition policy for schools: A tool for the development of school nutrition programmes in the European Region*. Copenhagen: Programme for Nutrition and Food Security, WHO Regional Office for Europe.

World Health Organization Regional Office for Europe. (2015). *WHO Regional Office for Europe nutrient profile model*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: Série I, n.º 129. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>, a 7 de abril de 2021.

Decreto-Lei n.º 330/90 da Assembleia da República (1990). Diário da República: I Série, n.º 79/2019. Retirado de <https://dre.pt/home/-/dre/122151046/details/maximized>

Decreto-Lei n.º 55/2009 do Ministério da Educação (2009). Diário da República: I Série, n.º 42/2009. Retirado de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2009/03/02/p/dre/pt/html>

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Curricular de Grupo da Sala B (JI) – 2019/2020, Leiria.

ANEXOS

ANEXO 1 – TABELA DE ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA

Período da recolha (data em que ocorreu a atividade)	Atividade pedagógica	Técnica ou instrumento de recolha de dados e intervenientes	Objetivos de investigação
28/10/2020	Exploração da história <i>A surpresa de Handa</i> de Eileen Browne e das diferentes frutas que o livro apresenta.	Observação participante, notas de campo e registos fotográficos/videográficos, em contexto de prática pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução do tema da investigação, a partir da exploração de diferentes tipos de fruta; - Refletir sobre a importância da fruta na nossa alimentação.
25/11/2020	Exploração e construção de uma tabela, a partir de uma receita de Sopa Camponesa.	Observação participante, notas de campo e registos fotográficos/videográficos, em contexto de prática pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as noções de alimentação saudável dos alunos, a partir da exploração de uma receita de sopa; - Compreender as conceções dos alunos relativamente a uma alimentação saudável; - Explorar diferentes alimentos e as suas quantidades; - Promover hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos.
02/12/2020 e 09/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da Roda dos Alimentos e de alguns termos relacionados com a mesma; - Construção de uma Roda dos Alimentos; - Exploração de um lanche saudável e não saudável por 	Observação participante, notas de campo e registos fotográficos/videográficos, em contexto de prática pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade.	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e construir uma roda dos alimentos, compreendendo as noções de “equilibrado”, “variado” e “completo”; - Categorizar os lanches escolares como sendo “saudáveis” (representado a verde), “meio saudáveis” (a amarelo) e “não saudáveis” (a vermelho), tendo em conta a roda dos alimentos; - Associar as cores acima referidas à tabela “O meu lanche” e relacioná-las ao seu próprio lanche, autoavaliando-o;

	<p>categorias – verde, amarelo e vermelho;</p> <p>- Introdução da tabela “O meu lanche”.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar uma alimentação saudável com os lanches escolares dos alunos; - Analisar a composição dos lanches escolares consumidos pelos alunos, tanto no período da manhã como da tarde; - Promover hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos.
12/01/2021	<p>Exploração da atividade “O açúcar dos nossos alimentos”.</p>	<p>Observação participante, notas de campo e registros fotográficos/videográficos, em contexto de prática pedagógica, numa turma de 1.º ano de escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entender a composição (nível de açúcar) de alguns alimentos presentes nos lanches escolares dos alunos; - Associar alimentos compostos por um grande nível de açúcar como alimentos não saudáveis; - Refletir sobre os alimentos não saudáveis e como substituí-los num lanche escolar adequado; - Promover hábitos alimentares saudáveis na vida dos alunos.
13/01/2021	<p>Inquérito por entrevista sobre a composição de um lanche escolar saudável.</p>	<p>Inquérito por entrevista semiestruturada e registros fotográficos/videográficos, em contexto de prática pedagógica, a uma amostra de seis alunos de uma turma de 1.º ano de escolaridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as noções dos alunos sobre a correta composição de um lanche escolar saudável; - Relacionar uma alimentação saudável com os lanches escolares dos alunos; - Analisar a composição dos lanches escolares consumidos pelos alunos, tanto no período da manhã como da tarde; - Identificar possíveis lacunas nos alunos sobre o tema.

ANEXO 2 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

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

Eu, Ana Beatriz Ferreira Santana, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, em Prática Pedagógica na Escola [REDACTED] solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), no âmbito das atividades letivas a desenvolver ao longo do 1.º e 2.º período do presente ano letivo. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos, estando assegurada a identidade e privacidade dos alunos.

A mestrand(a):



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

(circundar a opção pretendida)

Autorizo / não autorizo a recolha de imagem do(a) aluno(a)

Assinatura do Encarregado de Educação:

Atividade A surpresa de Handa – livro e frutas

- A atividade proposta decorreu no tempo do projeto da Biblioteca Escolar, onde a responsável tem o hábito de explorar um livro infantil, seguido de uma ficha de leitura.
- O facto de ter sido eu a dinamizar a hora do conto, fez com que a atenção dos alunos fosse maior, na medida em que a turma não está habituada a que seja a estagiária a dirigir o projeto – importa referir que, à data, os alunos ainda não me conhecem bem, o que suscita maior interesse.
- A estratégia de bater à porta e aparecer com o cesto de verga na cabeça, à semelhança da personagem da história, permitiu um maior envolvimento e curiosidade por parte dos alunos.
- Projetar as ilustrações do livro, no quadro interativo, facilitou a compreensão da história.
- Com a dramatização de alguns momentos do livro, nomeadamente, a entrega da peça de fruta, os alunos permaneceram envolvidos até ao fim, não interrompendo com questões – como habitualmente acontece.
- No final da história, em vez de uma ficha de leitura, os alunos puderam explorar cada uma das frutas (banana, goiaba, laranja, manga, ananás, abacate, maracujá e tangerinas). Algumas das frutas já eram do conhecimento dos alunos, em geral – banana, laranja e ananás. No entanto, outras frutas como maracujá, goiaba e abacate eram desconhecidas por uma parte significativa dos alunos, o que lhes despertou muita atenção e curiosidade.
- Ao serem questionados, muitos dos alunos confundiam a tangerina com a laranja, derivado do formato, cor e cheiro. O M. comentou “é uma laranja mais pequenina”.

- Os alunos tiveram a oportunidade de ver, sentir e cheirar cada uma das frutas. No entanto, importa referir que, derivado das medidas implementadas relativas à COVID-19, não foi possível saborear as frutas, por uma questão de higiene e segurança sanitária.
- Posteriormente, dado o interesse dos alunos, recorreremos ao computador para investigar mais sobre algumas das frutas – o país de origem, a sua planta e receitas com as mesmas.
- A partir destas explorações, questionei os alunos sobre o seu consumo de fruta. Muitos deles disseram que consumiam fruta em casa. Ao perguntar quais delas, a maioria respondeu maçã e banana. Outros disseram que não gostavam de fruta.
- Também foi dito aos alunos que a escola fornecia fruta diariamente e que muitos dos alunos não a comiam nos lanches. Alguns responderam que já comiam, mas a maioria da turma respondeu que, a partir de agora ia comer mais fruta.

Notas de campo II

25-11-2020

Atividade Receita da Sopa Camponesa

- Assim que foi colocado o avental, a maioria da turma disse “Vamos fazer um bolo!”. Quando disse que íamos explorar a receita de uma sopa, alguns alunos fizeram um ar de reprovação, do género “que nojo!”.
- A exploração inicial sobre o que é a alimentação saudável e o que esta nos faz gerou muita participação e envolvimento da turma, apresentando diversas perspetivas. Alguns alunos tinham noções do que era a alimentação saudável, mas não que alimentos é que eram, efetivamente, saudáveis.
- Durante a construção da receita da sopa, muitos alunos não sabiam que se podia meter sal na sopa. Foi explicado que sim, mas em quantidades reduzidas porque este também pode fazer mal à nossa saúde.

- Alguns meninos, quando estávamos a escolher os alimentos certos para se colocar na sopa, confundiram a couve com a alface (sendo que nas imagens disponibilizadas, era clara a sua diferente – ao nível da cor e formato).
- O S.M. achava que a água não era um ingrediente adequado para se colocar na nossa receita da sopa. Foi, posteriormente, explicado e desconstruída esta concessão do aluno, afirmando que todas as sopas levam água na sua base.
- Quando o S. refere que o feijão é um legume, compreende-se que ainda não foram adquiridas as noções essenciais a partir da roda dos alimentos, sendo essa uma atividade posterior.
- Quando já estavam “todos os legumes na panela” – na representação feita no quadro – fizemos um pequeno jogo dramático onde foi feita a representação de cortar os legumes, abrir a lata de feijão, colocar o sal e o azeite, cheirar e misturar a sopa, o que permitiu o envolvimento da turma e que estes compreendessem os vários passos necessários para a confeção da sopa.
- Posteriormente, foi feita a construção e análise de uma tabela com a receita da sopa camponesa. Os alunos, com alguma dificuldade, por ser a primeira vez, compreenderam como esta se processa para poderem analisar esta e futuras tabelas.
- As quantidades trabalhadas na tabela foram feitas de um modo simples, por se tratar de uma atividade com uma turma de 1.º ano de escolaridade. Assim, esta quantidade foi medida em número de cada alimento – por exemplo, duas cenouras.
- Ao completar a tabela, acabámos por trabalhar também noções matemáticas de OTD (Organização e Tratamento de Dados). Analisámos a tabela e vimos quais os que tinham maior e menor quantidade de alimentos na receita da sopa.

Notas de campo III

02-12-2020 e 09-12-2020

Atividades A Roda dos Alimentos do 1.º ano e Tabela “O meu lanche”

02-12-2020

- Muitos dos alunos disseram já ter explorado a roda dos alimentos anteriormente, em contexto do Dia da Alimentação, em outubro.
- Alguns alunos referiram comer um doce, quase todos os dias.
- Ao explorar a roda dos alimentos através do jogo do STOP, alguns alunos achavam que no grupo dos lacticínios estava açúcar.
- O AR e o S achavam que as batatas não eram saudáveis e, por isso, não deveriam estar na Roda dos Alimentos. Foi explicado que depende sempre da quantidade que consumimos e do modo como são confeccionadas.
- Os alunos envolveram-se bastante na atividade. A exploração da Roda dos Alimentos, através do jogo, permitiu uma maior compreensão, onde estes tiveram a oportunidade de explorar cada um dos grupos dentro da Roda.
- Quando foi questionado em que grupo se encontrava o iogurte e apontaram para o grupo dos lacticínios, alguns alunos disseram que esse era o grupo do leite e não do iogurte. Deste modo, percebe-se que alguns alunos não compreendem o que significa o termo lacticínios.
- Durante a exploração da Roda, compreendeu-se que existiam determinados alimentos que os alunos ainda não conheciam, como é o caso do queijo fresco.

09-12-2020

- A pares, os alunos fazem uma seleção sobre os alimentos presentes num folheto para colar na Roda dos Alimentos do 1.º ano. Sempre que têm alguma dúvida, recorrem à Roda dos Alimentos, projetada no quadro.

- Como era altura do Natal, muitos dos folhetos apresentam alimentos de baixo valor nutricional. Este foi logo o primeiro comentário dos alunos, assim que receberam os folhetos.
- Os comentários dos alunos em relação aos folhetos de supermercado, que continham diversos alimentos relacionados com o natal (chocolates, por exemplo), permitiu-me compreender que os alunos já conseguem distinguir alimentos saudáveis e não saudáveis e, ainda, aqueles que devem estar incluídos na Roda dos Alimentos.
- Foram, também, distribuídas algumas embalagens de determinados alimentos para colocar na construção da Roda do 1.º ano, como iogurte líquido ou pacotes de leite. Para além disso, ainda foi possível colar uma garrafa de água, algumas massas como esparguete ou laços, leguminosas secas como grão ou feijão, tostas e grãos de arroz.
- Os alunos foram-se aproximando da Roda e colaram os alimentos selecionados no devido grupo alimentar.
- Com esta atividade, notei que os alunos começaram a refletir melhor sobre a alimentação, no sentido de serem mais críticos e seletivos em relação aos diferentes alimentos que consomem.
- Muitos dos alunos disseram que a partir desse dia, apenas iam comer alimentos que estivessem na Roda dos Alimentos e que, se necessário, iam à roda confirmar primeiro.
- Mesmo que assim não o seja, diariamente, importa que os alunos tenham consciência e uma visão crítica em relação à alimentação, para que compreendam a importância desta para a nossa saúde e os riscos implícitos numa má alimentação.

(na parte da tarde, no mesmo dia)

- Como forma a explorar a boa composição de um lanche escolar, comecei por questionar os alunos se consideravam os lanches que traziam, diariamente, saudáveis e não. Muitos acharam que os seus lanches eram saudáveis – quando,

anteriormente, pude constatar que muitas das vezes não eram nutricionalmente adequados.

- Quando questionei se, às vezes, não traziam lanches saudáveis ou se estes eram meio saudáveis, metade da turma colocou o dedo no ar, afirmando.
- Durante a análise da composição dos lanches dos alunos, para determinar em que grupo se incluíam, não foram utilizados critérios demasiado restritos. Por exemplo, alunos que tinham bolachas do género bolacha maria, considerava-se mais saudáveis do que bolachas de chocolate ou queques.
- A resposta do João (sim), à questão se o pão de leite com manteiga era saudável, permitiu inferir que o facto de a manteiga estar na Roda dos Alimentos permitia considerar o pão de leite com manteiga como um lanche saudável. Para além disso, refere ainda que o pão de leite é feito com leite e que o leite consta na roda. Assim, foi explicado que é importante olhar para os ingredientes que se utilizaram para fazer o pão de leite e ver que as quantidades de açúcar são bastante elevadas. Assim, após desconstruir estas ideias, percebeu-se que não poderia ser considerado saudável.
- Alguns alunos tinham o hábito de trazer bolos caseiros. Nesse caso, foi explicado que estes faziam menos mal à nossa saúde do que aqueles embalados, comprados no supermercado, uma vez que quem os confeciona tem em atenção as quantidades de açúcar, não sendo tão elevadas quanto os outros. Deste modo, considerei como sendo lanche saudável.
- Pude reparar que muitos alunos traziam no seu lanche banana. Foi explicado que a banana, sendo uma fruta, é importa de se comer, no entanto importa variar na fruta que se traz para o lanche. Tendencialmente, os alunos preferiam banana visto ser uma fruta mais doce.
- Esta atividade de classificar os lanches escolares da turma, permitiu fazer a ponte para a apresentação e preenchimento da tabela “O meu lanche”, onde diariamente era pedido que os alunos autoavaliassem o seu lanche com as cores verde (lanche saudável), amarelo (lanche meio saudável) ou vermelho (lanche não saudável).

Atividade “O açúcar dos nossos alimentos”

- Ao iniciar a sessão, comecei por dar os parabéns aos alunos e referir que estava bastante orgulhosa do percurso que eles tinham feito ao longo de três meses, visto que se notava uma mudança nos seus hábitos alimentares. Notou-se que os alunos ficaram bastante felizes e orgulhosos deles próprios.
- Inicialmente, quando estava a ser preparada a atividade, os alunos estavam entusiasmados por ver tantos alimentos pouco ricos nutricionalmente (como é normal, derivado da idade).
- Alguns alunos, depois da atividade, referiram que já não iriam comer mais bolachas *Oreo* ou chocolates por causa da quantidade de açúcar analisada.
- A atividade permitiu que os alunos se consciencializassem em relação à composição de alguns dos alimentos que habitualmente estavam presentes nos seus lanches escolares.
- O facto de se terem analisado vários tipos de alimentos (com maior e menor quantidade de açúcar), permitiu que os alunos tivessem uma maior variedade de escolha para futuros lanches.
- Durante a atividade, foi sempre reforçado, junto dos alunos, que muitos alimentos apresentam açúcar na sua constituição e, por isso, importa sempre fazermos escolhas mais acertadas, isto é, que tenham menor quantidade de açúcar ao invés da maior.
- Notou-se que alguns alunos não se envolveram tanto na atividade, uma vez que referiram que adoravam chocolate e iriam continuar a comer. Mais uma vez, foi dito que é importante comermos um pouco de tudo, nas quantidades certas e moderadamente.

- Notei que alguns alunos não tinham a noção das quantidades de açúcar, no sentido em que não perceberam que duas colheres de açúcar em quatro bolachas *Oreo* seria muito açúcar.
- No entanto, outros alunos, durante a exploração da atividade, ficavam surpreendidos e referiam que era muito açúcar. Inclusive, alguns alunos apresentavam novas alternativas, como foi em relação ao leite com chocolate e a alternativa de leite branco.

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DOS VÍDEOS

Transcrição do vídeo I

Atividade Sopa Camponesa

Data: 25-11-2020 | **Legenda:** **In:** Investigadora; **Alunos:** Kevim, João, Íris, Mariana, Tomás, Simão, Maria, Santiago, Martim, Alexandre, Bernardo, Pedro, Diogo, Mateus.

(Os alunos encontram-se sentados nas suas mesas, após o intervalo da manhã)

In: (coloca o avental, sem dizer nada)

Turma: Vamos fazer bolos!!

In: (começa por colocar uma música sobre a importância de comer sopa – Sónia Araújo “Comer Sopa”)

In: Quem gosta de sopa?

Mateus: Sopa... que nojo!

Kevim: Eu gosto de sopa de espinafres.

In: Vocês costumam comer sopa?

Vários alunos: Simmm!

In: Quem não gosta de sopa?

(alguns alunos levantam o dedo. Outros dizem “eu gosto mais ou menos”.)

In: O que é que uma sopa leva?

Kevim: Água.

João: Legumes. Couve.

Íris: Espinafres.

Mariana: A sopa também leva sal.

Tomás: Fruta.

In: Será? Vamos ver.

Tomás: Alface.

João: Salada.

Santiago: Massa.

In: Às vezes as sopas podem levar massa, sim.

Simão: A sopa da pedra leva carne.

In: E que líquido amarelo é aquele que se mete por cima da sopa?

João: Creme.

Vários alunos: Azeite.

In: A sopa será saudável ou não saudável?

Turma: Saudável.

In: O que é ser saudável?

Simão: É comer uma alface.

Maria: É comer sopa de legumes.

In: É comer alimentos saudáveis.

Mariana: É uma coisa que faz bem para o nosso corpo.

In: Porquê?

Mariana: Porque não tem açúcares.

Simão: Também não tem chocolate.

In: O que é que a gordura e o açúcar fazem ao nosso corpo?

Turma: Engordam.

Martim: Fazem mal.

Mariana: A gordura faz as crianças ou adultos ficarem obesos.

In: E ficar obeso, o que faz ao nosso corpo?

Alexandre: Faz mal.

In: Ficamos doentes. Muito cansados.

Mariana: Ficamos com diabetes. A minha avó tem.

Bernardo: São bichos que ficam dentro de nós.

In: Para sermos saudáveis, o que devemos fazer?

Maria: Comer poucos chocolates.

In: Então, assim, o que acham que é uma alimentação saudável?

Mateus: Faz bem à nossa barriga.

Alexandre: É uma coisa que faz bem ao corpo, para crescermos.

Diogo: É cenouras...

(cada aluno tem um alimento diferente - no quadro, completamos uma panela de sopa onde colocamos os ingredientes adequados para fazer uma Sopa Camponesa)

In: Quais os ingredientes que se podem meter numa sopa?

Pedro: Carne.

In: Colocamos carne numa sopa de legumes? Talvez se fosse uma sopa da pedra, sim. Mas de legumes, não.

Pedro: Sim, metemos.

Íris: O nabo é um legume, por isso pode ir para a sopa.

Simão: O feijão também vai para a sopa porque é um legume.

Transcrição do vídeo II

Atividades A Roda dos Alimentos do 1.º ano e Tabela

“O meu lanche”

Data: 02-12-2020 e 09-12-2020 | **Legenda:** **In:** Investigadora; **Alunos:** Martim, Mariana, António, Tomás, João, Íris, Pedro, Simão, Mateus, Bernardo, Leonor, Samuel, Kevim, Olívia, Diogo, Tiago.

02-12-2020

(Os alunos encontram-se sentados nas suas mesas, após o intervalo da manhã)

In: (coloca a música *Canção de Alimentação* d’ A Banda Vai à Escola)

In: De que nos fala a música?

Martim: De alimentos que devemos comer e que não podemos comer.

Mariana: Se nós não podemos comer, porque é que existe?

In: Não é não poder... de vez em quando podemos. Mas é só de vez em quando! Quando comemos em excesso, pode fazer mal à nossa saúde.

In: (Mostra aos alunos uma representação da Roda dos Alimentos)

In: Quando vocês tiverem alguma dúvida sobre se um alimento é saudável, ou não, podem ir ver este gráfico. Alguém sabe o que é?

Turma: Roda dos Alimentos!

António: Olha, há muitos alimentos saudáveis na nossa sopa (atividade anterior) e estão na roda dos alimentos.

(Foi feito um jogo onde a investigadora ia dizendo alguns alimentos e, ao percorrer a roda com o dedo, os alunos iam dizendo STOP no grupo onde achavam que esse alimento se encaixava)

In: (apontando para o grupo das leguminosas)

In: Alguém sabe como se chama este grupo?

Tomás: Fácil, grupo dos feijões!

João: Grupo grão de milho.

In: (apontando para o grupo dos cereais e derivados; tubérculos)

In: Que grupo é este?

Tomás: Grupo das massas e batatas.

(A turma começa-se a rir)

In: Mas a resposta do T. não está errada. É, de facto, o grupo onde pertencem as massas e as batatas. Só falta aprendermos o nome correto: Grupo dos cereais e derivados; tubérculos.

Mariana: E também pão.

In: E o pão, é feito de quê?

Íris: Farinha.

Pedro: E água.

Simão: Trigo.

In: E o trigo, o que será?

Mateus: É uma semente.

In: E é um cereal. Cereais triturados que formam a farinha e, misturados com água, fazem a massa do pão.

In: Então, os alimentos que se encontram na Roda significam que são saudáveis e se podemos comer, ou não?

Turma: Podemos comer.

In: E já repararam que os grupos têm tamanhos diferentes? Tem a ver com as quantidades que devemos comer. Por exemplo, o grupo do óleo, ou seja, das gorduras, é maior ou mais pequeno que o grupo das hortícolas?

Bernardo: Mais pequenino.

In: Então, isto significa que, apesar de ser importante comer estes alimentos, devemos consumi-los em menor quantidade. Já o grupo das hortícolas ou das frutas, como são grupos grandes, os seus alimentos devem ser comidos várias vezes e de forma variada, ou seja, um bocadinho de cada para sermos saudáveis.

In: A Roda dos Alimentos tem muitos alimentos diferentes, o que significa que é completa e importante para a nossa alimentação e, por isso, devemos variar no consumo dos alimentos de cada grupo.

Leonor e Samuel: E no meio está a água.

In: E porque será que a água está no meio?

Simão: Porque a água é o mais importante.

Kevin: Porque é saudável.

In: Isso mesmo e, principalmente, está no meio para não nos esquecermos de que devemos beber água todos os dias. Faz muito bem ao nosso corpo e à nossa saúde.

09-12-2020

(Os alunos encontram-se sentados nas suas mesas e realizam a proposta apresentada pela investigadora – recortar, a partir de folhetos, alimentos que considerem que pertencem à Roda dos Alimentos)

In: Olhem, tenho uma dúvida... o azeite entra na Roda dos Alimentos?

João: Não.

Turma: Sim!!

In: E em que grupo colocamos o azeite?

Simão: Naquele pequenino, ali em cima.

In: Porque é que acham que aquele grupo é mais pequeno do que os outros?

Bernardo: Porque é um bocadinho não saudável.

João: Porque tem muita gordura.

Tiago: Só pode ser um bocadinho.

In: Então, tal como vimos no outro dia, significa que devemos comer poucas vezes, ou em poucas quantidades.

(na parte da tarde, no mesmo dia)

In: Depois de fazermos estas atividades sobre alimentação saudável, vamos tentar trazer lanches mais saudáveis?

Samuel: Sim, eu já estou a tentar.

Turma: Sim!!

Mariana: Professora, e se for chocolate negro?

In: O chocolate negro faz menos mal, portanto, por vezes podem trazer. É um bom substituto do chocolate que vocês habitualmente trazem.

(no quadro da sala, em turma, analisámos e discutimos a composição dos lanches de cada um, desse mesmo dia, atribuindo uma classificação adequada)

Olívia: Eu trouxe gelatina para o lanche.

In: Gelatina pode ser incluída num lanche saudável?

Martim: Não! É uma sobremesa e é doce.

In: Ser doce não quer dizer que não seja saudável. É importante vermos a quantidade de açúcar que existe nos alimentos, mas a gelatina, como é feita com água e pouco açúcar, podemos consumir e incluir num lanche.

António: Eu trouxe pão de leite com manteiga.

In: E será saudável?

Turma: Sim.

João: Sim, só leva manteiga.

In: Então vamos olhar aqui para a nossa Roda dos Alimentos. Aparece algum pão de leite? Não, pois não? Então não podemos considerar saudável. O pão de leite tem muito açúcar.

Mariana: Então não é um lanche saudável.

João: Mas o pão de leite é feito com leite...

In: Certo. Mas, para além do leite, tem outros ingredientes como o açúcar e as grandes quantidades de açúcar utilizadas fazem com que não seja saudável para nós.

(foi apresentada a tabela de classificação dos lanches, a utilizar diariamente)

In: Quem acha que hoje tinha um lanche não saudável?

Leonor: Eu, porque trouxe cereais e leite.

In: Mas os teus cereais eram *Corn Flakes*. E se olharmos para a nossa Roda dos Alimentos, vemos que esses, em específico, estão no grupo dos Cereais e Derivados. São cereais, feitos de milho, que não levam açúcar e, por isso, são considerados saudáveis.

In: Então, se estão na Roda dos Alimentos significa que se podem comer, ou não?

Turma: Sim!!

Diogo: Eu trouxe leite branco e pão com chocolate.

In: Então vamos ver. O leite está na roda, por isso consideramos que é saudável. O pão também está, mas como é com chocolate, que tem muito açúcar, não é saudável. Assim, vamos considerar um lanche quê?

Diogo: Um lanche mais ou menos, porque tem coisas saudáveis e outras não.

In: Muito bem!

Transcrição do vídeo III

Atividade “O açúcar dos nossos alimentos”

Data: 12-01-2021 | **Legenda:** **In:** Investigadora; **Alunos:** Samuel, João, Tomás, Martim, Íris, Diogo, Santiago, José, Maria, Olívia, Mateus, Mariana, Santiago.

(Os alunos encontram-se sentados nas suas mesas, após o intervalo da manhã)

In: Antes de iniciar a atividade, quero começar por vos dar os parabéns. Em tão pouco tempo, cerca de 3 meses, consegui observar muitas mudanças e os vossos lanches estão muito mais ricos e saudáveis. Podemos ver isso pela nossa tabela dos lanches, apesar de alguns amarelos, temos muita coisa a verde. Não acham? Vocês são incríveis!

SS: É verdade, agora trazemos lanches saudáveis.

Turma: Boa!!

(...)

In: O alimento que me calhou foi a água e o meu copo está vazio. Porque será?

João: Porque é saudável.

Tomás: Porque não tem açúcar.

In: Então, por ordem crescente, este alimento será o que tem maior ou menor quantidade de açúcar?

Turma: Menor!!

(...)

In: Este pacotinho de sumo de laranja, que muitos de vocês gostam de trazer para o lanche, tem duas colheres de açúcar. É muito açúcar para um pacote tão pequeno...

Martim: Eu adoro!

Íris: Tanto açúcar!

(...)

In: Esta gelatina tem mesmo muito pouco açúcar, apenas a pontinha da colher. E como é feita de água, acaba por ser mais saudável.

Diogo: Porque é feita de fruta.

In: Tem o sabor da fruta sim, mas é feita de água e um pouco de açúcar.

Santiago: Então podemos comer.

In: Podemos comer de tudo, desde que em quantidades adequadas.

(...)

José: Mas as frutas são doces e também têm muito açúcar.

In: Sim, são doces, mas têm um açúcar diferente, é um açúcar natural que faz bem, a frutose. Por isso é que a Roda dos Alimentos nos diz que podemos comer várias frutas por dia.

(...)

In: Para os meninos que gostavam muito de trazer leite com chocolate, vamos lá ver a quantidade de açúcar que um pacote tem. Diz lá, MM.

Maria: Tem duas colheres de açúcar.

In: É muito açúcar para um pacote tão pequeno. Então, qual é o melhor leite para bebermos ao lanche?

Olívia: Leite branco.

João e Martin: Ehhh, não gosto de leite branco.

In: Então podem colocar apenas a ponta da colher de chocolate em pó.

Mateus: Eh, só isso? Assim continua a saber a leite branco...

In: Quando estiverem a beber um pacote de leite de chocolate, lembrem-se desta quantidade enorme de açúcar e daquilo que o açúcar nos faz, como já falámos.

(...)

In: Como pudemos ver, todos os alimentos que eu trouxe têm açúcar, à exceção da água. Assim, é importante sabermos escolher os melhores e mais saudáveis para o nosso lanche, ou seja, aqueles que têm menor quantidade de açúcar.

Mariana: Sim, como as bolachas de arroz com chocolate negro.

In: Isso mesmo!

(...)

In: Em relação ao néctar de laranja, é mais saudável aquele que fazemos em casa, em que esprememos uma laranja e bebemos. Este pacote tem bastante açúcar.

Santiago: Então, mas eles espremeram uma laranja e colocaram aí dentro.

In: Não, neste caso, como se pode ler no pacote, para além do sumo da laranja, ainda se acrescentou açúcar e outros ingredientes. Assim, este sumo fica ainda mais doce.

In: Agora já sabem, quando forem com os pais às compras, têm de ver bem os ingredientes e ver a quantidade de açúcar que têm.

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Transcrição das entrevistas informais

Data: 13-01-2021 | **Legenda:** **In:** Investigadora; **Alunos:** Leonor, João, Diogo, Carolina, Pedro, José.

Entrevista ao Aluno 1 (Leonor)

In: Leonor, vou-te mostrar três exemplos de lanches e quero que escolhas qual o que achas mais saudável.

Leonor: O lanche III é não saudável.

In: O III é não saudável? Porquê?

Leonor: Porque tem pintarolas, sumo e croissant. Tem mais açúcar.

In: Onde?

Leonor: Nas pintarolas.

In: Muito bem. E agora, dos outros dois, qual será mais saudável?

Leonor: O saudável é o I.

In: Porquê?

Leonor: Porque não tem açúcar. Tem pão, leite e maçã.

In: Boa! E o lanche II, o que será?

Leonor: É o lanche amarelo.

In: Porquê?

Leonor: Porque tem um queque que não é saudável.

In: Porque é que não é saudável?

Leonor: Porque tem açúcar.

In: Ok, e o resto do lanche?

Leonor: O resto... a banana não tem açúcar.

In: E o leite?

Leonor: O leite também não, é branco.

In: Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, este (lanche II) era o amarelo, é isso?

Leonor: Sim, amarelo por causa do queque.

In: E este? (apontando para o lanche III)

Leonor: Vermelho.

In: E este? (apontando para o lanche I)

Leonor: Verde.

In: Boa!

Entrevista ao Aluno 2 (João)

In: João, tenho aqui três lanches. Qual é que tu achas que é saudável e qual é que tu achas que não é saudável?

João: O lanche I é o mais saudável.

In: Porquê?

João: Tem um pão, uma maçã e um leite.

In: E este lanche, tem açúcar?

João: Não, é um leite branco.

In: E agora, qual destes dois é um lanche não saudável? (apontando para o lanche II e III)

João: É este (apontando para o lanche III).

In: Porquê?

João: Porque tem pintarolas. Tem muito açúcar. E tem nutella. E também tem croissant. E um sumo.

In: Então é um lanche quê?

João: Não saudável.

In: Então e este? (apontando para o lanche II)

João: O II é mais ou menos saudável. Porque tem um queque. O queque não é assim tão saudável. A banana é muito saudável e o leite. São saudáveis.

In: Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, qual seria o lanche de cada cor?

João: Este (apontando para o lanche I) é o verde. O II é amarelo e o III é vermelho.

In: Ok, muito bem. Obrigada.

Entrevista ao Aluno 3 (Diogo)

In: Diogo, vou-te mostrar três lanches e tu vais-me dizer qual achas que é um lanche saudável.

Diogo: Este (apontando para o lanche I).

In: Achas que o I é saudável? Porquê?

Diogo: Porque tem leite, pão com fiambre e maçã. Não tem chocolate.

In: Ah, então se não tem chocolate, não tem o quê? Que vimos na atividade de ontem.

Diogo: Açúcar. Não tem açúcar.

In: Ah muito bem. Então e entre estes dois? (apontando para o lanche II e III). São saudáveis ou não?

Diogo: Este não é tanto (apontando para o lanche II).

In: Ok, então se tivesses de avaliar esse lanche com uma cor, qual seria? (apontando para o lanche II)

Diogo: Tem... É saudável o leite e a banana. O queque não é saudável.

In: Porquê?

Diogo: Porque tem um bocado de saudável e outro não.

In: Exatamente. Não é só o chocolate que tem açúcar. Mesmo este queque, que não tem chocolate, não é saudável porque é feito com muito açúcar. Tal como vimos na atividade de ontem.

E estes dois, são saudáveis? (apontando para a banana e o leite)

Diogo: Esses são.

In: E este aqui? (apontando para o lanche III)

Diogo: Não é.

In: Porquê?

Diogo: Porque tem sumo. Tem croissant com chocolate e pintarolas.

In: Muito bem. Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, qual seria o lanche de cada cor?

Diogo: Verde (apontando para o lanche I). O II é amarelo. E vermelho (apontando para o lanche III).

In: Obrigada, Diogo.

Entrevista ao Aluno 4 (Carolina)

In: Carolina, vou-te apresentar três imagens de lanches e tu vais-me dizer qual achas que é saudável e qual não é saudável.

Carolina: Este é saudável (apontando para o lanche I).

In: Porquê?

Carolina: Tem maçã, tem leite branco e tem pão com fiambre.

In: Muito bem. E em relação a estes dois?

Carolina: Este aqui não é saudável (apontando para o queque do lanche II).

In: O queque não é saudável. E o resto?

Carolina: O resto é.

In: Muito bem. Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, qual seria o lanche de cada cor?

Carolina: Este é vermelho (apontando para o lanche III).

In: Porquê?

Carolina: Porque tem doces, sumo e croissant com chocolate.

In: Ok...

Carolina: Este é amarelo (apontando para o lanche II).

In: Este é amarelo, porquê?

Carolina: Porque aqui tem chocolate (apontando para o queque do lanche II).

In: Muito bem.

Carolina: E aqui verde. (apontando para o lanche I).

In: Boa! Obrigada, Carolina.

Entrevista ao Aluno 5 (Pedro)

In: Pedro, vou-te apresentar três imagens de lanches e tu vais-me dizer qual achas que é saudável e qual não é saudável.

Pedro: Está bem.

In: Para ti, qual destes lanches é o mais saudável?

Pedro: É este (apontando para o lanche I).

In: Porquê?

Pedro: Porque tem fiambre, leite e maçã.

In: E este leite, será de quê?

Pedro: Leite normal, branco.

In: E o que é que tem junto do fiambre?

Pedro: Pão.

In: E o pão, será saudável?

Pedro: Sim, está na Roda dos Alimentos.

In: Então é um lanche saudável. Muito bem. E entre estes dois? (apontando para o lanche II e III)

Pedro: Isto não é saudável (apontando para o queque do lanche II)

In: Este lanche tem um queque...

Pedro: Mas é de chocolate e não é saudável.

In: Então, o lanche II tem um queque de chocolate e, por isso, não é saudável?

Pedro: Mas estes dois são (apontando para o leite e a banana do lanche II)

In: O leite branco e a...

Pedro: ... e a banana. É um lanche mais ou menos.

In: Boa, muito bem. Porque tem uma parte que não é quê?

Pedro: Saudável e uma parte que é saudável.

In: Isso mesmo! Então e este? (apontando para o lanche III)

Pedro: Não é saudável. Porque tem pintarolas, sumo com açúcar e croissant com chocolate.

In: E o que é que isso quer dizer?

Pedro: Que tem muito açúcar.

In: Boa, é isso mesmo! Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, qual seria o lanche de cada cor?

Pedro: Vermelho (apontando para o lanche III), amarelo (apontando para o lanche II) e verde (apontando para o lanche I).

In: Boa! Obrigada, Pedro.

Entrevista ao Aluno 6 (José)

In: José, vou-te apresentar três imagens de lanches e tu vais-me dizer qual achas que é saudável e qual não é saudável. Pode ser?

José: Sim.

In: Qual o lanche que achas mais saudável?

José: Este (apontando para o lanche I).

In: O I? Porquê?

José: Porque tem maçã, que não tem açúcar. E o pão... o pão é saudável.

In: Porque é que o pão é saudável?

José: Porque é feito de trigo, de plantinhas boas.

In: Uau, muito bem, José. E tem o quê, no meio do pão?

José: Fiambre, saudável.

In: Isso. E que mais tem este lanche?

José: Um leite, não tem açúcar.

In: Porque é que não tem açúcar?

José: Porque assim não seria leite...

In: Como vimos ontem, o leite, mesmo o branco, tem um bocadinho de açúcar. Mas nada comparado a que leite?

José: O leite de chocolate.

In: Pois é, o nosso gráfico diz-nos isso.

José: Tem duas colheres de açúcar. Se tivesse três, a minha mãe nem deixava trazer!

In: Pois é. Então este lanche (apontando para o lanche I), é um lanche saudável, é isso?

José: Sim.

In: Então e em relação a estes dois (apontando para o lanche II e III), qual o mais saudável?

José: Este é o mais ou menos saudável (apontando para o lanche II), porque este leva duas colheres de açúcar.

In: Leva duas colheres de açúcar? Ah, sim. Leva duas colheres de açúcar, tal como vimos na atividade de ontem. O queque levava duas colheres de açúcar.

Então, por ter açúcar, se calhar não é assim tão saudável, não é?

José: Pois.

In: Então e a banana?

José: A banana é boa, é fruta.

In: Porquê?

José: É boa para comer porque tem muita vitamina e faz bem aos músculos.

In: E aqui, o que temos para beber?

José: É leiteinho.

In: Achas que este leite faz bem à nossa saúde?

José: Sim.

In: Muito bem. E em relação a este? (apontando para o lanche III)

José: O três é o mais mal saudável.

In: É o não saudável, é isso? E porquê?

José: Porque este tem duas colheres de açúcar (apontando para o croissant e remetendo para a atividade do dia anterior).

In: O croissant com chocolate... Sim, tem muito açúcar. E as pintarolas?

José: As pintarolas têm um bocado mais açúcar.

In: As pintarolas são feitas de quê?

José: De chocolate, que é doce. Por fora podem ser boas, mas por dentro são feitas de chocolate.

In: Pois, e então porque são feitas de chocolate...

José: Não são saudáveis.

In: Muito bem, José. Então, se tivéssemos de avaliar com as cores verde, amarelo e vermelho, qual seria o lanche de cada cor?

José: Eu pensava que este é o verde (apontando para o lanche I), este o amarelo (apontando para o lanche II) e o vermelho (apontando para o lanche III).

In: O vermelho, que é o menos saudável.

Muito bem, obrigada José.

ANEXO 6 – ALGUNS REGISTOS FOTOGRÁFICOS DOS LANCHES DOS ALUNOS



Figura 22 – Registos fotográficos de lanches, em outubro de 2020.



Figura 23 – Registos fotográficos de lanches, em novembro de 2020.



Figura 24 – Registos fotográficos de lanches, em dezembro de 2020.



Figura 25 – Registos fotográficos de lanches, em janeiro de 2021.