

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Iolanda Maria de Oliveira Nogueira

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de
Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em
Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico*

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira

**Bragança
2010**

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Iolanda Maria de Oliveira Nogueira

O presente relatório é resultado de um estágio profissional realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Orientado por
Manuel Luís Pinto Castanheira

**Bragança
2010**

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são dirigidos, em primeiro lugar, ao Professor Manuel Luís Pinto Castanheira, meu orientador, pela paciência demonstrada e por todo o apoio que me deu. Depois agradeço ao Centro Infantil “Cinderela” e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, por ter aceite a minha prática Supervisionada. Agradeço sobretudo à Educadora cooperante Rosário Madureira, à Ajudante de acção Educativa Bernardete Sousa, agradeço, claro, ao meu grupo de crianças por terem sido uns “lindos meninos” e a todo o pessoal do centro Infantil, e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico pela simpatia e ajuda prestada.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família e amigos pelo apoio prestado, sobretudo aos meus pais e irmão.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo Ensino Básico, apresenta-se este relatório final de estágio onde se faz uma abordagem à Acção educativa realizada em contexto de Pré-escolar, com algumas referências ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Dentro deste estudo, expõe-se uma investigação sobre o tema, “Alimentação em idade Pré-escolar no jardim-de-infância: modos de intervenção”. Foi fundamental a observação e avaliação do contexto educativo e a sensibilização da comunidade educativa.

Este trabalho explana-se para os cuidados que se devem ter na alimentação que se deve ter no jardim-de-infância, e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico e elucida para uma interacção escola-casa, incentivando a participação dos pais no processo educativo, de forma a terem percepção da alimentação dos seus educandos e a intervirem na melhoria desta.

Assenta num quadro teórico de referência e em práticas educativas participativas, onde se dá voz à criança. Fazem-se referências ao 1º Ciclo do Ensino Básico e às refeições que se praticam nestes contextos, como o pequeno-almoço, almoço e lanche.

Constituíram-se como objectivos para este estudo: - Sensibilizar crianças, pais e restante comunidade educativa sobre o problema da alimentação; - Conhecer as percepções das crianças e pais sobre a temática em estudo; -Promover conhecimentos científicos, tendo em vista uma melhoria na alimentação, favorecendo um olhar crítico sobre a alimentação nos jardins-de-infância;

A análise dos dados empíricos deste trabalho, revela que as crianças e pais tinham pouca percepção sobre a alimentação praticada no contexto escolar. Esta foi alterada e levou a uma mudança para melhor nos hábitos alimentares. Este trabalho evidencia, ainda, o papel positivo que o Educador de Infância pode ter no desenvolvimento de boas práticas alimentares em idade Pré-escolar.

ABSTRACT

Under the Master Preschool Education and Teaching of the 1st cycle primary education, presents the final report stage where there is an approach to educational activity undertaken in the context of pre-school, with some references to the 1st cycle of basic education. Within this study, exposing a research on the topic, "Power in Pre-school age in the garden-care: methods of intervention. " It was essential to observe and evaluate the educational context and awareness of the educational community. This paper explains to the care that should be taken in the diet to be taken in the garden-care and school of the 1st cycle of basic education and makes clear to an interaction between school-house, encouraging parental involvement in education , so they feed their perception of students and intervene in improving this. Based on a theoretical framework and participatory educational practices, which gives voice to the child. They are references to the 1st cycle of basic education and meals that are practiced in these contexts, such as breakfast, lunch and snack. Constituted themselves as targets for this study: - Raising awareness of children, parents and other community education about the food problem - Meet the perceptions of children and parents about the subject under study; To promote scientific knowledge in order to improve the feeding It encourages a critical look at food in the garden-care; The empirical data of this study reveals that children and parents had little awareness about feeding practiced in the school context. This was changed and led to a change in eating habits for the better. This work also evidences the positive role that early childhood educator can have on developing good eating habits in preschool age.

ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
PIP	Perfil de Implementação de Programa
MEM	Movimento da Escola Moderna

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ABREVIATURAS	V
ÍNDICE	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	4
1.1.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	4
1.1.1. Caracterização do meio (histórico e geográfico)	4
1.1.2. Contextualização institucional	4
1.1.2.1.Tipo de instituição	5
1.1.3. Organização do Ambiente Educativo	6
1.1.3.1.Caracterização do espaço físico	6
1.1.3.2.Organização do grupo pelo espaço	9
1.1.3.3.Organização dos grupos pelo tempo	9
1.1.3.4.Caracterização do pessoal	12
1.1.4. Organização do espaço de sala de actividades	13
1.1.5. Constituição e caracterização do grupo	18
1.2.FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES EDUCATIVAS	20
1.3.DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	25
CAPITULO II – ALIMENTAÇÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NO JARDIM DE INFÂNCIA	34
2.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	34
2.1.1. Alimentação saudável nos jardins-de-infância	35
2.1.1.1. Objectivos da educação alimentar em idade pré-escolar	37
2.1.1.2. A Alimentação e a Nutrição	37
2.1.2. Alimentação em crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico	41
2.1.3. Método Estivill: método para ensinar as crianças a comer	45
2.1.2.1. Será que se pode ensinar a comer?	46
2.2. ESTUDO EMPÍRICO	47
2.2.1. Problema e questões de investigação	47

2.2.2. Objectivos de estudo	48
2.2.3. Opções metodológicas	49
2.2.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados	52
2.2.4.1. Participantes (ou amostra)	52
2.2.4.2. Análise dos inquéritos feitos às crianças	52
2.2.4.3. Análise dos inquéritos feitos aos Encarregados de educação	56
2.2.4.4. Análise à entrevista ao Economato	61
2.2.4.5. Análise geral	63
2.2.5. Estratégias de intervenção	63
2.2.6. Contributos do estudo para o grupo de crianças	65
2.3. IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
ANEXOS	74

ANEXO 1- FICHA DE RESULTADOS DO PIP (perfil de Implementação do programa)

ANEXO 2 - RODA DOS ALIMENTOS (Feita pelas crianças)

ANEXO 3 – REGISTOS DOS PEQUENOS-ALMOÇOS DAS CRIANÇAS

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Centro Infantil Cinderela	6
Ilustração 2 – Espaço exterior, usado para recreio.	8
Ilustração 3 – Parque infantil onde as crianças podem brincar	8
Ilustração 4 – Área dos jogos.	14
Ilustração 5 – Área da cozinha.	15
Ilustração 6 – Área da escrita (Quadro negro, giz, apagador).	15
Ilustração 7 – Área da música e respectivos instrumentos.	15
Ilustração 8 – Área das construções.	16
Ilustração 9 – Área da garagem (carros e motas)	16
Ilustração 10 – Área da garagem (oficina)	16
Ilustração 11 – Crianças na hora do descanso	17

Ilustração 12 – Mapa de Presenças	18
Ilustração 13 – Roda dos alimentos	40

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Rotina dos 4 anos	10
Tabela 2 – Horário das actividades extra-curriculares	11
Tabela 3 – Descrição das áreas	13
Tabela 4 – Tópicos chave de construção do hábito de comer	47

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gráfico relativo à idade e sexo das crianças	52
Gráfico 2 – Gráfico relativo ao pequeno-almoço.	53
Gráfico 3 – Gráfico relativo aos alimentos ingeridos ao pequeno-almoço	53
Gráfico 4 – Gráfico relativo à importância do leite e sua ingestão.	54
Gráfico 5 – Gráfico relativo à bebida ingerida às refeições.	55
Gráfico 6 – Gráfico relativo às refeições da escola	56
Gráfico 7 – Gráfico relativo ao número de refeições diárias	57
Gráfico 8 – Gráfico relativo ao pequeno-almoço	57
Gráfico 9 – Gráfico relativo aos alimentos e bebida ingerida ao pequeno-almoço	57
Gráfico 10 – Gráfico relativo à importância do leite na alimentação	58
Gráfico 11 – Gráfico relativo à quantidade de leite consumida por dia	58
Gráfico 12 – Gráfico relativo à quantidade de peixe consumida semanalmente	59
Gráfico 13 – Gráfico relativo à bebida consumida às refeições	59
Gráfico 14 – Gráfico relativo ao gosto por sopa	60
Gráfico 15 – Gráfico relativo ao consumo de sopa em casa	60
Gráfico 16 – Gráfico relativo às refeições da escola	61

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança.

A sua finalidade é demonstrar toda uma prática profissional em contexto de Pré-Escolar, fazendo comparações, sempre que achar pertinente, entre o Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Abordarei um tema de investigação-acção que emergiu durante a prática profissional em contexto de Pré-Escolar, envolvendo uma parte investigativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A minha prática profissional decorreu num jardim-de-infância da rede privada - Centro Infantil “Cinderela”, instituição particular de solidariedade social da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, com um grupo de 19 crianças na faixa etária dos 4 anos de idade. Conteí com a ajuda de uma educadora cooperante e de uma ajudante de acção educativa e com a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da mesma instituição, contígua ao jardim-de-infância.

Toda a prática profissional tem os seus métodos, um modelo a seguir. No meu caso especificamente segui um pouco de todos, com maior incidência do modelo de Reggio Emília, onde é valorizado as relações, interacções e cooperação. Um dos primeiros objectivos dos educadores que seguem o modelo de Reggio Emília criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam em casa (Malaguzzi, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:101).

Quanto ao tema de investigação, emergiu o problema da alimentação em idade pré-escolar no jardim-de-infância, pois durante a prática verifiquei que as crianças apresentavam alguns problemas e maus hábitos alimentares, uns porque não apresentavam o melhor dos lanches, outros porque se recusavam a comer sopa e peixe. Farei referência também à alimentação no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os lanches trazidos pelas crianças que pude observar durante os intervalos e de pequenas conversas que tive com as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O presente trabalho divide-se em duas partes fundamentais, sendo elas: a Prática profissional em contexto de Pré-Escolar e o tema de investigação “Alimentação em idade pré-escolar no jardim-de-infância”, e procurarei também fazer referências ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte - Prática profissional em contexto de Pré-Escolar, divide-se em: contextualização da Prática Profissional; fundamentação das opções educativas; e desenvolvimento da prática profissional.

A segunda parte, “Alimentação em idade pré-escolar no jardim-de-infância”, divide-se em: enquadramento teórico; estudo empírico (Objectivos do estudo; opções metodológicas; apresentação, análise e interpretação dos dados); estratégias de intervenção; contributos do estudo para o grupo de crianças; implicações do estudo para a prática profissional.

Este trabalho termina com as considerações finais, onde apresento uma análise reflexiva de todo o trabalho.

No primeiro capítulo abordarei a parte da prática profissional em contexto Pré-escolar, desde a contextualização do meio e da instituição em destaque; ao grupo de crianças, a equipa de profissionais ao ambiente educativo; tal como falarei das minhas opções educativas, como o modelo de Reggio Emília, e também do desenvolvimento da minha prática profissional, onde é abordado a planificação de actividades e desenrolar destas.

Num segundo capítulo, relativo ao tema de investigação-acção, é feito um enquadramento teórico e um estudo empírico. Neste último, surgem o porquê do problema e as questões de investigação, tal como os objectivos de estudo. Para se levar uma investigação em frente é necessário ter em conta *o porquê* e *o para quê*, ou seja, ter objectivos de estudo. Neste estudo surgem ainda as opções metodológicas, que seguem uma investigação-acção e a análise, interpretação e discussão dos dados recolhidos. Neste capítulo aparecem, ainda, as estratégias de intervenção, onde descrevo as estratégias usadas para a resolução do problema; os contributos do estudo para o grupo de crianças, onde refiro as mudanças nos hábitos alimentares das crianças e as implicações do estudo para a prática profissional em geral.

Procuró neste relatório reflectir sobre a prática profissional englobando deste modo uma investigação-acção decorrida no mesmo contexto. No entanto, estão presentes também referências ao contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico.

Neste relatório procurarei evitar fazer uma série de afirmações soltas, de opiniões pessoais, sem provas científicas objectivas; um simples resumo de leituras anteriores; uma extensa citação de textos ou parágrafos de diferentes autores; um simples relato de procedimentos; o desenvolvimento de qualquer teoria sem bases

científicas. Procurarei sim reflectir sobre as minhas práticas e tema investigado. Um relatório deve ser:

“Uma demonstração em que cada afirmação tem a sua fundamentação, cada argumento o seu peso e cada conclusão a sua comprovação; uma reflexão concretizada, um estudo aprofundado sobre um tema escolhido a partir de uma necessidade ou problema; um trabalho que apresente algo de novo, baseando-se numa integração mista de diferentes estudos científicos anteriores, diferentes perspectivas teórica; uma comunicação de forma correcta (curta, clara e concisa), de informações, conhecimentos, resultados e conclusões sobre um determinado tema” (A. Sousa, 2005:376).

CAPITULO I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

1.1. Contextualização da prática profissional

A minha prática Profissional de Educação Pré-escolar foi desenvolvida no Jardim de Infância da rede privada num total de 180 horas entre os meses de Outubro de 2009 e Fevereiro de 2010. Uma parte da investigação foi desenvolvida na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, contígua ao Jardim de Infância. Uma vez que o Jardim de Infância e Escola do 1º Ciclo fazem parte da mesma Instituição – Santa Casa da Misericórdia de Bragança, apresentarei uma caracterização da Instituição em geral e do Jardim de Infância em particular. Sobre a escola do 1º Ciclo tecerei apenas algumas considerações uma vez que o meu estudo apenas incidiu sobre ela na parte investigativa.

1.1.1. Caracterização do meio (histórico e geográfico)

O distrito de Bragança situa-se na denominada Terra Fria Transmontana, situada no extremo nordeste de Portugal, tendo como limite a norte e nascente a região de Castela e Leão, em que a separação a norte é feita por raia seca e a nascente pelo Rio Douro, a sul pelos concelhos de Macedo de Cavaleiros e Mirandela, a oeste pelo concelho de Chaves e Valpaços.

A cidade de Bragança dispõe de um património cultural, patrimonial e ambiental, muito rico que pode e deve ser valorizado na formação das crianças. Destacam-se os Museus, as Bibliotecas, os Monumentos, os parques de lazer e o Parque Natural de Montesinho, sendo quase obrigatória a visita às aldeias de Guadramil e Rio de Onor. Em Bragança podemos encontrar uma parte histórica muito interessante e curiosa. Encontramos um património histórico de grande riqueza, tal como: o Castelo; a Domus Municipalis, a Igreja de Santa Maria, o Pelourinho, a Torre de Menagem, a Torre da Princesa (que conta uma lenda antiga, que lá vivia uma princesa feita prisioneira pelo seu tio, rei do Castelo), etc.

1.1.2. Contextualização institucional

O Jardim-de-infância onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada, tal como a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico integram-se em contexto urbano na

parte central da cidade de Bragança. A população que as frequenta é proveniente de diferentes pontos da cidade.

O centro Infantil Cinderela situa-se a nordeste da cidade de Bragança, na freguesia da Sé, na Rua Emídio Navarro. É uma das instituições da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, sendo a que se encontra mais próxima das instalações desta. A Santa Casa da Misericórdia de Bragança apresenta três instituições de educação de infância, sendo elas: “Cinderela”; “S. João de Deus”; “Coxa” e possui ainda serviço de Amas/Creche familiar (24 amas). Contígua ao jardim-de-infância encontra-se a escola do 1ºCiclo do Ensino Básico. As instalações são conjuntas com a do Centro Infantil Cinderela. Entre estas duas valências, existem espaços em comum, como o espaço exterior onde as crianças brincam. As entradas para a escola do 1º Ciclo são a mesma que as do jardim-de-infância.

1.1.2.1.Tipo de instituição

O Centro Infantil Cinderela e escola do 1º Ciclo do Ensino Básico são uma Instituição Particular de Solidariedade Social. O jardim-de-infância iniciou actividade em 1975, mas só em 1993 lhe foi atribuído o nome de Centro Infantil “Cinderela”.

Esta instituição conta com subsídios provenientes do Centro Regional da Segurança Social e mensalidades dos encarregados de Educação.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância decorre entre as 8h e as 18h30m, estando dividido em componente lectiva e componente não lectiva. A componente lectiva é assegurada por pessoal qualificado e a componente não lectiva por pessoal auxiliar.

O horário de funcionamento do 1º Ciclo do Ensino Básico, decorre entre as 9h e 12h, fazendo pausa para o almoço; e das 14h às 18h, englobando neste horário a componente lectiva e as actividades extra-curriculares. Às 10h e depois às 15h30m são feitos um intervalo para lanchar.



Ilustração 1 – Centro Infantil Cinderela

1.1.3. Organização do Ambiente Educativo

1.1.3.1. Caracterização do espaço físico

O Centro Infantil Cinderela possui sete salas de Educação de Infância repartidas em duas valências – creche e jardim-de-infância. A creche é composta por três salas, sendo estas: sala nº1 (crianças dos 4 meses a 1 ano de idade); sala nº2 (de 1 aos 2 anos) e sala nº3 (dos 2 aos 3 anos). O jardim-de-infância é composto por quatro salas, sendo estas: sala nº 4 (3 anos); sala nº5 (4 anos); sala nº6 (5anos) e sala nº 7 (3,4,5 anos de idade).

Este centro apresenta o formato arquitectónico de um favo de mel, pois encontra-se na parte central um salão polivalente ou átrio que funciona como refeitório e para realização de diversas actividades. Em seu redor encontram-se as salas de actividade, salas de apoio, secretaria e copa. Inicialmente as salas estavam todas interligadas divididas apenas por um arco. Posteriormente, esse arco foi tapado e foram construídas paredes para separar as diversas salas.

Todas as salas possuem muita luminosidade porque possuem grandes janelas e porta para o recreio, apresentando também um bom nível acústico e boa ventilação. As janelas são baixas, o que permite que as crianças tenham uma visão do exterior. Em contrapartida, como há muitas janelas, há poucos espaços para afixar os trabalhos realizados pelas crianças. As salas possuem boas condições de segurança.

O átrio central é um espaço amplo com capacidade para 120 crianças, com mesas e cadeiras apropriadas ao seu tamanho. É o espaço também onde são servidas as refeições às crianças. As mesas estão agrupadas consoante o grupo a que se destina.

Este espaço encontra-se delimitado com placares que permite diversas utilidades entre elas a colocação de imagens decorativas para de certo modo alegrar o momento das refeições.

A copa é de pequenas dimensões, sendo as refeições principais servidas pela Santa Casa da Misericórdia de Bragança. Esta copa serve, assim, para actividades de lavagem de loiça das refeições e para refeições intermédias (exemplo: para aquecimento do leite), e pode ainda servir para actividades culinárias com as crianças.

O gabinete de direcção da instituição foi transformado numa pequena biblioteca. Esta encontra-se apetrechada por um conjunto de livros da mais variada espécie, com material almofadado, como sofás, puffs e similares.

Há também uma sala de reunião para as educadoras, que constituem a equipa pedagógica desta instituição, sendo ainda esta sala, local de arrumação para material pedagógico utilizado nas actividades.

Existe ainda uma sala de actividades e lazer designada sala da televisão, possui assim: uma televisão, um vídeo, um DVD, um armário com material didáctico, mantas, almofadas. Esta sala é mais utilizada no período de componente não lectiva, ou seja pelas auxiliares e pelas crianças. É nesta sala que se efectua o acolhimento de manhã à chegada das crianças do jardim-de-infância e depois da componente lectiva, pelas auxiliares de acção educativa. É uma sala de pequenas dimensões não correspondendo às necessidades do grupo de crianças da instituição.

Esta instituição possui três casas de banho, sendo elas: uma de adultos, uma para as crianças do jardim-de-infância e a outra para crianças da creche. Todas as casas de banho possuem material de tamanho adequado aos utilizadores e têm luz natural.

As paredes desta instituição possuem vários placares e ao longo dos corredores encontram-se os vestuários, com cabides para colocar casacos, mochilas e outros objectos das crianças. Cada cabide tem o nome da criança a que pertence.

Existem três despensas em locais diferentes da instituição. Uma encontra-se na sala das crianças com 2 anos, outra na sala das crianças com 3 anos e a última ao lado da porta da creche. Esta última serve para armazenamento de alimentos, e as outras duas para armazenamento de material de apoio e sustentação às actividades de cariz pedagógico.

Encontramos duas portas de acesso, sendo a principal normalmente vigiada por uma ajudante da acção educativa. A outra porta é a porta da copa que possui uma ligação ao exterior.

As crianças desta instituição usam bata com o padrão adoptado pelo estabelecimento de Educação Pré-escolar. Cada criança deve também ter uma muda de roupa na sua mochila, para o caso de se sujar, molhar ou tiver qualquer problema.

O espaço exterior é comum ao Pré-escolar e ao 1ºCiclo do Ensino Básico, coincidindo muitas vezes o intervalo das crianças, apesar de se procurar evitar. De modo às crianças do 1º Ciclo puderem brincar livremente sem magoarem as crianças mais pequenas do jardim-de-infância. Uma parte contém uma zona com parque infantil com escorregas, baloiços de pequenas dimensões e com piso usual nos parques infantis. O restante espaço é amplo e com diverso tipo de piso, entre eles cimento, areia, terra e mosaico. Uma parte deste recinto é ainda utilizada como parque de estacionamento para os pais, nos períodos em que vão levar ou buscar as crianças. Esta prática é no meu entender perigosa e seria um aspecto a melhorar, apesar de terem sido colocados pequenos obstáculos para sinalizar essa área. O portão mantém-se aberto desde as 8h até às 9h30m, sendo fechado de seguida. É reaberto depois do almoço, desde 12h até às 14h, e no final do dia, a partir das 17h até às 19h30m.



Ilustração 2 – Espaço exterior, usado para recreio.



Ilustração 3 – Parque infantil onde as crianças podem brincar.

1.1.3.2.Organização do grupo pelo espaço

Cada sala do Centro Infantil Cinderela tem uma educadora de Infância responsável por um grupo de número variável de crianças. Esta coordena as actividades pedagógicas, apoiado por uma ajudante da acção educativa (duas nas salas da creche).

Na instituição podemos encontrar um universo de 39 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 3 anos na creche, e um universo de 75 crianças com idade entre os 3 e 6 anos no pré-escolar. No jardim-de-infância o número máximo de crianças por sala é de 25.

1.1.3.3.Organização dos grupos pelo tempo

Na instituição Cinderela existem períodos de actividades, bem como rotinas, tais como: os períodos de acolhimento, de repouso (sono), alimentação e higiene.

Por rotina entende-se hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, prática constante. Quer no significado comum quer na sua etimologia passa a ideia de repetição, hábito, círculo vicioso. Empiricamente, as rotinas levam a uma aprendizagem mecânica.

Segundo Zabalza (1994:171), "as rotinas facilitam as transições das crianças para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade".

A rotina tanto na creche como no pré-escolar é fundamental para as crianças, pois adquirem assim algumas noções temporais, adquirindo novos comportamentos através de uma aprendizagem diária. As rotinas sólidas proporcionam conforto à criança, seja a hora do lanche, do repouso, de brincar ou de regresso de uma pessoa querida; saber o que vai acontecer de seguida dá às crianças uma estabilidade psicológica e emocional.

Apresentarei a seguir a tabela com as rotinas verificadas na sala de pré-escolar onde realizei a minha prática. Acrescento que as tabelas com as rotinas da creche e do pré-escolar estão afixadas na entrada da instituição. A rotina do pré-escolar é comum em todas as salas.

➤ **Rotina no Pré-Escolar**

Sala 4 anos	
8h00m	Abertura da instituição Acolhimento em espaço próprio
9h00m	Entrada na sala de actividades Acolhimento pelo educador
9h15m	Actividades da componente lectiva
12h00m	Higiene
12h05m	Almoço
13h00m	Higiene
14h00m	Actividades da componente lectiva
16h00m	Higiene
16h15m	Lanche
17h00m	Higiene Actividades da componente não lectiva
19h00m	Encerramento da Instituição

Tabela 1 – Rotina dos 4 anos

Tanto na creche como no Pré-escolar, existe o período de acolhimento, sendo este feito inicialmente num espaço próprio, por uma auxiliar de acção educativa e pela educadora na sala de actividades.

Segundo os autores Hohmann, Banet e Weikart (1979:81), “o período de acolhimento, tem três objectivos: - proporcionar uma sequência planeamento – trabalho – síntese de memória, que proporcione à criança a oportunidade de explorar, planear, executar projectos e tomar decisões sobre a aprendizagem; - dar lugar a muitos tipos de interacção (trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa) e a tempos em que as actividades são de iniciativa da criança e de iniciativa do adulto; - proporcionar tempo para trabalhar numa grande variedade de ambientes, em casa, na escola, em diversas áreas de trabalho”.

O espaço do acolhimento deve ser um espaço de planificação, deve proporcionar uma estrutura plurifacetada que permita a aprendizagem activa e a criatividade das crianças, facilitando a consciencialização do que as crianças têm de aprender, do que precisam para aprender, que actividades terão de desenvolver, de que materiais dispõem

e daqueles de que precisam e ainda da auto-avaliação implícita na reflexão sobre o que fizeram.

No Centro Infantil Cinderela existem outras rotinas, como é exemplo as actividades extra-curriculares ao longo da semana: Informática, Inglês e Educação Física. Apenas a actividade de Informática carece de inscrição prévia e paga à parte, o que leva a que nem todas as crianças a frequentem. Este aspecto leva a que as crianças que não a realizam fiquem mais distraídas e tristes, pois aprender e trabalhar num computador é algo que todas as crianças gostariam de realizar. Estas actividades são ministradas por profissionais qualificados.

Estas actividades extra-curriculares ao longo do dia e da semana perturbam, de algum modo, o funcionamento das actividades lectivas programadas, pois há movimentos constantes de entrada e saída de crianças. Por exemplo, a aula de Inglês funcionava na sala dos 4 anos, sala onde me encontrava em prática, o que me fazia interromper as actividades planeadas, para o decorrer da aula de Inglês, e levava a uma agitação antes e depois da aula.

ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES	HORÁRIO/SALA		
Informática	<u>2ª</u> feira	14h00m às 15h00m	Todas as crianças inscritas
Inglês	<u>4ª</u> feira	10h00m às 10h30m	Sala dos 4 anos
		10h30m às 11h00m	Sala dos 5 anos
Educação Física	<u>5ª</u> feira Polivalente/ Refeitório	9h30m às 10h00m	Crianças com 3 anos
		10h00m às 10h30m	Crianças com 4 anos
		11h00m às 11h30m	Crianças com 5 anos

Tabela 2 – Horário das actividades extra-curriculares

1.1.3.4. Caracterização do pessoal

Como em qualquer empreendimento, o bom funcionamento da instituição está a cargo da sua equipe, a qual conta com o pessoal devidamente formado e especializado para fazer face ao desenvolvimento curricular da instituição e às exigências inerentes de todo o processo de aprendizagem.

Compete ao corpo docente:

- Participar no planeamento global das actividades que constituem o Projecto;
- Elaborar e apresentar aos restantes elementos o seu plano de trabalho;
- Planear, executar e avaliar actividades;
- Comparecer a reuniões, quando superiormente convocadas e promover reuniões com o pessoal da sua área;
- Apresentar obrigatoriamente relatórios e planos com periodicidade estabelecida;
- Promover um bom ambiente, em especial para as crianças, com a finalidade de preencher as suas necessidades afectivas e educativas.

Todo o pessoal da instituição se mostrou empenhado no bom funcionamento do centro infantil. No que respeita à relação que demonstraram para comigo, foram simpáticas e disponíveis, sobretudo as auxiliares de acção educativa. Na “minha” sala a auxiliar de acção educativa foi um grande apoio à minha prática, visto que ajudou naquilo que pôde e foi sempre muito profissional comigo.

As crianças demonstram grande respeito e carinho pelo pessoal docente e auxiliar. Nota-se grande complexidade, respeito e carinho entre crianças, auxiliares e educadoras de infância.

No que se refere à relação com os pais e outros parceiros da comunidade educativa, é fundamental o envolvimento de todos os intervenientes, ou seja, os profissionais, as crianças e a comunidade. É importante haver uma grande interacção entre estes intervenientes.

O Centro Infantil “Cinderela” não estabelece oficialmente nenhum protocolo com qualquer instituição, sempre que necessita de algum tipo de apoio, quer da Câmara Municipal, da Junta de Freguesia, quer de outra instituição faz um ofício/requerimento.

Neste centro Infantil realizam-se três reuniões de pais ao longo do ano, uma no início do ano, outra no meio e outra no fim. No meu entender, deveriam ser feitas mais

reuniões com os pais, visto uma boa interacção entre escola e pais ser fundamental numa prática educativa.

1.1.4. Organização do espaço de sala de actividades

A sala de actividades onde me inseri para a prática foi a sala das crianças dos quatro anos de idade. É uma sala grande, com bastante iluminação solar, visto ter seis janelas e uma porta, o que permite muita luminosidade.

Foi utilizado para caracterização do espaço físico e do grupo a ficha de resultados do PIP (Perfil de Implementação do Programa). O PIP está organizado em quatro secções e trinta itens, tendo cada item cinco níveis de consecução. O PIP divide-se em: Ambiente físico (10 itens); Rotina diária (6 itens); Interacção adulto – criança (8 itens), e Interacção adulto – adulto (6 itens).

A ficha de resultados do PIP foi implementada em três tempos, em Novembro (T1), em Dezembro (T2) e em Janeiro (T3). De acordo com esta ficha (em anexo), a sala onde estive é uma sala razoavelmente apetrechada.

A sala estava dividida por áreas, tais como: a área da garagem; área das construções; área dos jogos; área da música; área da escrita; área da cozinha e área da biblioteca. As áreas situam-se à volta do perímetro da sala, havendo no centro da sala uma zona de livre para passagem de crianças e adultos, que se destina a também às actividades em grande grupo como o acolhimento, uma história ou canção.

ÁREAS	POSSUI
Área da garagem e oficina.	Uma caixa de ferramentas; carros e motos; uma mesa de trabalho de plástico (oficina) da Bosch, com ferramentas, capacete.
Área das construções	Quatro baldes de legos e um cesto com peças de plástico para construções.
Área dos jogos	Um armário com jogos: puzzles; blocos lógicos; dominó; jogos de sequências, etc.
Área da música	Instrumentos musicais feitos com materiais reciclados: latas, colheres de pau, garrafas com arroz ou areia.
Área da escrita	Uma mesa pequena e uma cadeira; giz; apagador e um quadro negro.
Área da cozinha	Armários de madeira; um fogão de madeira; loiça de plástico

	(pratos, talheres, chávenas, tabuleiro, cesto, escorredor, jarro, bule, etc.); fruta de plástico; avental; mesa; quatro bancos de madeira; uma toalha de mesa de tecido.
Área da biblioteca	Vários livros de histórias infantis e de carácter informativo

Tabela 3 – Descrição das áreas

É habitual a existência de áreas básicas, como a área da casinha, da biblioteca, dos jogos e das construções, etc., tal como uma área de expressão plástica (que incluía desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem). A sala onde estive não possuía uma área de expressão plástica, estes trabalhos eram realizados nas mesas existentes na sala, nem uma área de disfarces ou dramatização, onde as crianças pudessem dar uso à sua expressividade e imaginação e pudessem disfarçar-se e/ou fazer os seus teatros. Segundo Connolly e Doyle (1983), as crianças que se envolvem em jogos fantasiosos frequentes e complexos com os colegas são mais populares e demonstram maior competência social que as outras. (*cit in* Júlia Formosinho, 1996:45)

As áreas, inicialmente, não se encontravam delimitadas nem com um número de crianças definido, só a meio do ano lectivo é que a educadora estabeleceu o número de crianças por área e delimitou as áreas, com uma linha traçada no chão.



Ilustração 4 – Área dos jogos.



Ilustração 5 – Área da cozinha.



Ilustração 6 – Área da escrita (Quadro negro, giz, apagador).



Ilustração 7 – Área da música e respectivos instrumentos.



Ilustração 8 – Área das construções.



Ilustração 9 – Área da garagem (carros e motos)

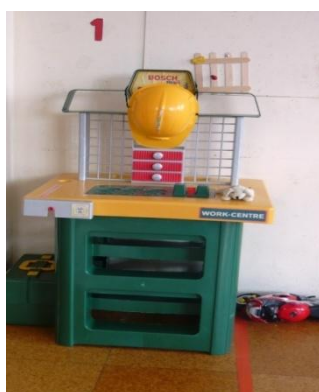


Ilustração 10 – Área da garagem (oficina)

A sala respeita a legislação em vigor de 2 metros quadrados por criança, possuía duas mesas redondas, com cinco cadeiras cada e uma mesa oval com oito cadeiras,

considerado insuficiente para o número de crianças. Este facto levava à organização de actividades de forma diferenciada, condizentes ao número de crianças. Possuía também dois armários grandes com capas, portefólios das crianças, garrafas de água de cada criança e alguns materiais. Havia um armário pequeno com lápis, canetas, tesouras, alguns jogos, pincéis, uma caixa com os nomes das crianças e uma caixa com os trabalhos diários das crianças. Ao lado encontra-se uma caixa com papéis e cartões para reutilizar e as capas dos trabalhos das crianças.

A nível material a sala não possuía muitos materiais diversificados, o que leva as crianças a ficar, por vezes, “fartas” dos materiais existentes, como é o caso dos jogos. Os materiais são de qualidade razoável, embora alguns apresentem sinais de desgaste, sendo necessário renová-los com frequência ou consertá-los sempre que possível.

A sala tem aquecimento central, possui três radiadores, e por isso a temperatura da sala é agradável.

A nível de rotina, existem rotinas consistentes, como é o caso dos horários das refeições e a hora do descanso. As crianças da sala onde me encontrava, tinham por rotina dormir à tarde depois do almoço, dormindo em colchões no chão, tapadas por lençóis, usando cobertores quando estava frio. A partir de Janeiro, passaram a dormir apenas as crianças que a educadora achava melhor, neste caso coincidia com as de menos idade.



Ilustração 11 – Crianças na hora do descanso

O dia começava com o acolhimento, tempo onde as crianças estavam sentadas em círculo no centro da sala. Procedia-se à canção dos “Bons dia” e à marcação de presença no mapa das presenças afixado na sala, onde as crianças colocam a sua presença diária. O mapa está organizado por cores, correspondendo cada cor a um dia da semana. Durante este tempo estabelecia-se um diálogo entre as crianças e

educadoras, onde se partilhavam vivências e experiências, reflectia-se sobre o dia ou dias anteriores e respectivas actividades e planificava-se as actividades.



Ilustração 12 – Mapa de Presenças

Na sala onde me encontrava havia também um quadro de regras de sala, quadro esse que continha as regras que cada criança devia ter dentro da sala. Era um cartaz já elaborado, e não feito pelo grupo de crianças. Na minha opinião esse quadro de regras deveria ter sido elaborado em conjunto com as crianças, havendo uma discussão do que se pode ou não pode fazer na sala.

O quadro de regras surge como uma estratégia educativa muito comum nos jardins-de-infância, surge como maneira de lembrar as normas às crianças. Sempre que era necessário falar de alguma regra da sala, era referenciado o quadro de regras da sala, afixado na parede, estando este bem visível para todas as crianças.

1.1.5. Constituição e caracterização do grupo

A criança com pouca idade não é apenas uma aluna. Ela expande-se por todo o mundo através das culturas infantis, da manifestação das suas obras tridimensionais, dos seus desenhos inventivos que mostram a tridimensionalidade do real, do imaginário, dos jogos e dos movimentos que ocupam o espaço (Formosinho *et al*, 2007).

A sala dos 4 anos do Centro Infantil “Cinderela” é constituída por 19 crianças, sendo onze meninas e oito meninos, habitando 17 crianças na cidade de Bragança. Das 19 crianças da sala, 17 vivem com o pai, mãe e irmãos, há excepção de duas crianças que vivem só com a mãe e irmãos, filhas de pais divorciados. A maioria tem irmãos e/ou irmãs, há excepção de duas crianças que são filhos únicos. Durante diversos diálogos, as crianças iam afirmando os seus gostos, como quando falávamos da família,

a maioria falava mais da mãe, afirmando até que conversavam com os pais sobre aquilo que faziam durante o dia, falando a maioria mais com a mãe.

Estas informações foram recolhidas através de perguntas feitas às crianças, à educadora, à auxiliar de acção educativa, bem como informações retiradas do dossier de cada criança. Assim, as crianças afirmaram num dos diálogos, que gostavam de andar neste Centro Infantil, da Educadora Cooperante e da auxiliar de acção educativa. A área que mais gostavam era: para os meninos a área da garagem e oficina, onde podem brincar com carros, motas e ferramentas; e para as meninas a área da cozinha e área da biblioteca. A área da cozinha porque podem brincar às “senhoras”, andar às compras, cozinhar, pôr e arrumar a mesa. A área da biblioteca porque podem estar deitadas nas almofadas a ver os livros. As crianças afirmaram ocupar os seus tempos livres a brincar e ver televisão. Quanto à alimentação quase todas as crianças tomam o pequeno-almoço em casa, mas almoçam e lancham na escola, embora seis crianças tragam lanche de casa, lanche esse à base de bolos e sumos.

Existem na sala duas crianças com problemas de saúde. Há uma criança com uma deficiência motora de nascença, com um braço mais pequeno e com uma mão apenas com quatro dedos. No entanto, é uma criança que tenta ser autónoma e realizar todas as actividades. Ela pinta, desenha, recorta, com limitações mas tenta fazer tudo correctamente e sozinha. Esta criança tal como outras, devido ao seu problema tem dias que anda mais distante e mais distraído, sendo preciso chamá-la atenção para as actividades e para participar. É uma criança que se dá bem com todas as outras, surgindo apenas às vezes algumas discussões. A outra criança referida apresenta dificuldades motoras e intelectuais, tendo dificuldade em acompanhar as outras crianças na realização das actividades.

Há duas crianças filhas de pai Português e mãe Brasileira, são crianças que apresentam défice de atenção e problemas a nível familiar. Uma das crianças, tem vindo a apresentar de semana para semana um sotaque brasileiro devido à convivência com brasileiros, o que faz que às vezes estranhe a maneira como as outras crianças falam.

Existe uma criança, do meu ponto de vista, carente afectivamente, visto que anda sempre triste, tenta andar sempre atrás de nós e a chamar a atenção. É uma criança filha de pais separados, e o namorado da mãe, pessoa de quem ele gosta muito, foi trabalhar para o estrangeiro este ano, facto que afectou a criança emotivamente.

Existem duas crianças que entraram pela primeira vez este ano na instituição. Uma criança veio de outra instituição de Pré-Escolar de Bragança e a outra entrou pela

primeira vez no Pré-Escolar. Notam-se grandes diferenças entre estas duas crianças e o restante grupo. Uma delas limita-se a riscar e a pintar um bocadinho de cada cor, não relaciona as cores ao desenho, não apresenta regras, pois não consegue estar sentada muito tempo, fala quando lhe apetece, levanta-se quando quer, pede constantemente para ir à casa de banho. A outra criança não se empenha nas actividades propostas nem se relaciona com as outras crianças, é uma criança que se isola, limitando-se a realizar os seus trabalhos individualmente, não solicitando ajuda. No que toca a actividades colectivas, não gosta de participar, preferindo fazer jogos e puzzles individualmente. No final de Janeiro chegou uma criança nova à sala, vinda de Espanha, mas filha de pais portugueses. Uma criança que não apresentava regras de sala, sendo necessário falar sobre as regras e comportamentos correctos dentro da sala e com os outros meninos.

As restantes crianças encontram-se bem integradas e apresentam atitudes /comportamentos adequados. São crianças empenhadas, trabalhadoras e na maioria autónomas, são também comunicativas, esquecendo-se por vezes um pouco das regras da sala (ex: falar cada uma na sua vez), falando sem ordem e alto.

A nível social estabelecem relações de amizade e cooperação. As crianças desta sala, de modo geral, são crianças sociáveis. A relação entre eles é saudável, apesar de se verificarem alguns conflitos, existindo por vezes um espírito de entreaajuda e companheirismo entre eles.

Estas crianças são de maneira geral, meigas, carinhosas, de fácil aproximação, tornando possível uma boa relação afectiva.

Segundo o que pude constatar, através de trabalhos práticos individuais e em grupo, são crianças que apresentam alguma facilidade na execução dos trabalhos.

1.2. Fundamentação das opções educativas

Na minha prática de ensino supervisionada segui um pouco de todos os modelos educativos com maior incidência do modelo de Reggio Emília.

Toda a prática deve seguir um guia, um modelo. Neste caso de uma prática educativa é seguido um modelo curricular. E é neste contexto que surgem os modelos curriculares para a infância.

Em toda a minha formação no contexto educativo de Pré-escolar, foram trabalhados os modelos curriculares para a educação de infância, a sua formulação, a

sua utilização no terreno e a sua investigação empírica. E foram trabalhadas as pedagogias da infância. A pedagogia organiza-se em torno de saberes que se constroem na acção, na teoria, crenças e valores. A minha prática profissional enquadra-se mais numa pedagogia de participação, onde se verificou diálogo, escuta e negociação entre mim e as crianças. Esta pedagogia cumpre a essência da pedagogia na sua expressão, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores.

Segundo Bruner (1986), esta pedagogia faz “ combinações múltiplas fugindo da realidade actual e criando mundos possíveis” (*cit in* Formosinho, 2007:18). Os intervenientes da pedagogia de participação constroem o seu conhecimento para participarem progressivamente através do processo educativo e das culturas sociais, históricas e culturais. A participação compromete a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante factor de complexidade desta pedagogia.

A prática profissional no contexto de Pré-escolar, permitiu-me iniciar um trabalho de observação, de experimentação /contextualização, e investigação de modelos curriculares para a infância. Os três modelos curriculares referenciados são: o modelo High/Scope; o modelo Movimento Escola Moderna (M.E.M.) e o Modelo Reggio Emília. O que há de comum entre estes três modelos curriculares é a partilha de uma perspectiva construtivista. No entanto, estes modelos curriculares têm diferentes pontos de vista sobre o construtivismo. O modelo High/Scope é preferencialmente Piagetiano (Piaget); o modelo curricular M.E.M. é Vygotskiniano (Vygotsky) e o modelo de Reggio Emília é, dentro do construtivismo, eclético (Formosinho, conferência no VII Encontro Nacional da APEI, 2001:109)

Segundo Biber, Schubert e Spodek, “Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam”. (Júlia Formosinho, 1996:15).

Por modelo curricular entende-se sistema educacional compreensivo caracterizado por combinar a teoria e a prática. Dispõe de uma teoria e uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria ensino-aprendizagem e desenvolvimento e de uma consequente teoria da avaliação educacional. Dispõe ainda de orientações, umas mais gerais e outras mais específicas, no que se refere à prática educacional. No âmbito

teórico se definem as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos ao nível do processo de ensino-aprendizagem; no âmbito da prática explicitam-se orientações sobre o contexto educativo nas suas várias dimensões (Epstein, Schweinhart, McAdor, 1996, Goffin, Day, 1994, *cit in* Formosinho, conferência no VII Encontro Nacional da APEI, 2001:109).

O modelo curricular é assim, simultaneamente, um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre-a-acção. Um modelo curricular é uma gramática que se cria uma estrutura conceptual e prática, um contexto de experiência e comunicação com a experiência, de acção e sua reflexão, porque concilia prática e teoria. Um modelo envolve uma forma de pensar a formação por parte dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo (Formosinho, 1996).

Na minha prática segui muitas das indicações metodológicas do modelo curricular de Reggio Emília, tais como: promovi as relações, interacções e comunicações, acreditando que todo o conhecimento advém de uma construção pessoal e social, e que a criança detém um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo. Neste Modelo “... acredita-se que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do Mundo” (Malaguzzi, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:99).

A educação de infância no modelo Reggio Emília baseia-se nas relações, interacções e cooperação. Sendo um dos primeiros objectivos dos educadores que seguem o modelo Reggio Emília criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam em casa (Malaguzzi, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:99).

Relativamente ao espaço e materiais da sala, o modo como o espaço está organizado reflecte as ideias, valores, atitudes e património cultural de todos os que nele trabalham. É através da comunicação, cooperação, partilha de actividades e ideias com os colegas ou comunidade educativa, que a criança constrói o seu conhecimento do Mundo que o rodeia.

A organização do espaço físico, assim como todo o trabalho realizado nas escolas, deve resultar de um trabalho de cooperação e colaboração, onde todos os intervenientes no processo educativo procuram partilhar e complementar tarefas e esforços. Na minha prática tentei alterar alguns aspectos do espaço físico, dando o meu parecer à educadora cooperante e em conjunto fizemos algumas alterações ao espaço físico, como foi o caso da delimitação das áreas de actividades.

O modelo de Reggio Emília trata-se de um modelo, onde a comunicação é favorecida, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são proporcionadas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando. Incidindo aqui a pedagogia de participação. “Este sistema promove as relações, a comunicação e assim torna-se um elemento essencial quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo” (Malaguzzi, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:101).

As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressar-se usando variadas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, música, jogo dramático, etc. É importante observar; colocar questões, ser capaz de representar observações, ideias, memórias, sentimentos e novos conhecimentos, numa variedade de formas que vão desde o jogo ao desenho. As diferentes formas de expressão permitem ainda à criança comunicar com os colegas e adultos as experiências vividas.

As crianças envolvidas num projecto de Reggio Emília são encorajadas a representar a mesma ideia através de diversas formas de representação, desenham com marcadores ou lápis, pintam com guaches ou tintas, modelam barro ou plasticina, fazem construções com madeira, cartão, papel, etc. A arte não deve ser vista como uma parte separada do currículo. É este conceito de arte que caracteriza as escolas de Reggio Emília (Rabitti, 1994, *cit in* Formosinho, 1996:100).

As técnicas de expressão plástica são importantes, mas não menos importantes são as discussões e os debates que se organizam em grupo, com crianças e educadores, para analisar os desenhos, as pinturas, as esculturas que as crianças elaboraram. Estes momentos são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico da criança (Rabitti, 1994, *cit in* Formosinho, 1996:103). Os trabalhos das crianças servem de apoio para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento, sobretudo a educadores e pais. Através de um trabalho uma criança pode partilhar a sua experiência escolar. A família deve participar no desenvolvimento da criança, e em toda a acção educativa.

Os jardins-de-infância que seguem o modelo Reggio Emília têm algo que as distingue de todas as outras – o ateliê (espaço para o desenvolvimento de artes plásticas) e um profissional das artes (Rabitti, 1994). No meu caso não havia um professor de artes nem uma área específica para as artes, eram feitas no espaço da sala, como por exemplo no chão ou nas mesas redondas existentes na sala. O espaço das salas deve

estar dividido por diferentes áreas, o que acontecia na sala onde estagiei, onde as áreas encontravam-se delimitadas por linhas traçadas no chão, de modo às crianças terem visão de toda a sala, sendo a área mais ampla, a área das construções, onde as crianças precisam de espaço para aquele tipo de jogos e brincadeiras que a própria área permite. O espaço deve ser considerado um educador, pois tal como um educador, deve ser flexível, estar atento às mudanças das crianças, de modo a dar resposta às necessidades e permitir-lhes serem protagonistas do seu conhecimento (Formosinho, 1996).

No modelo de Reggio Emilia, os horários dos jardins-de-infância estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais, de pequeno e grande grupo. À medida que as crianças iam chegando, por volta das 9h. No horário da componente lectiva, para além das actividades, enquadravam-se as rotinas: acolhimento, higiene, almoço, descanso (sono) e lanche, tal como as actividades extra-curriculares em que as crianças estavam matriculadas.

Relativamente à organização temporal, as actividades eram planificadas para grande grupo, pequenos grupos e trabalhos individuais, porque toda a criança gosta de fazer o seu trabalho individual, de modo a ter um trabalho seu. Esta organização de trabalho em pequenos grupos facilita simultaneamente a construção social, cognitiva, verbal e simbólica. Ao longo de um dia de trabalho, antes e depois de trabalhar em grupo ou individualmente há uma reunião com as crianças, sentadas no chão, onde se conversa, partilha descobertas, dificuldades, problemas e faz-se um resumo das actividades.

No modelo Reggio Emilia, o papel do adulto caracteriza-se por estar presente, sem ser intruso, apoiando as dinâmicas cognitivas e sociais que estão a ocorrer a cada momento (Edwards, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:114). O educador, segundo este modelo, deve estabelecer uma relação pessoal com cada criança e ajudá-la a relacionar-se no sistema social da escola. (*Ibid.*).

Durante a minha prática, para além de ter levado diversos materiais e equipamentos, tentei ser promotora de aprendizagens activas, fomentando a interacção entre e com as crianças, apoiando-as sempre que necessário. Deixava as crianças trabalharem por si, dava liberdade para se expressarem, apenas dando o meu auxílio e opinião quando necessária.

A nível da planificação das actividades, o uso de um currículo emergente é uma das características do modelo de Reggio Emilia. O currículo emergente é um currículo onde o planeamento é definido como um método de trabalho, no qual os educadores

traçam objectivos educacionais mas não formulam metas específicas para cada actividade, mas sim formulam hipóteses do que pode vir a acontecer, baseando-se no conhecimento sobre o grupo de crianças com quem está a trabalhar. Os objectivos delimitados com base nestas hipóteses são flexíveis e adaptados aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças (Formosinho, 1996).

Assim, fui seguindo as indicações metodológicas do modelo Reggio Emilia, embora com algumas limitações, como só estava ali em prática dois dias por semana, e não podia alterar em muito a organização do espaço e do tempo. A nível de actividades, tentei através da arte abordar muitas temáticas, sobretudo o tema do meu projecto: alimentação, tendo sido desenvolvidas diversas actividades relacionadas sobre o tema como apresentarei mais à frente.

1.3. Desenvolvimento da prática profissional

Foram quatro meses de prática, que se resumiram a trinta sessões práticas, seis sessões em observação e vinte quatro sessões em intervenção. Cada sessão decorria entre as 9h e as 12h, e depois das 14h às 17h, sendo cinco horas de prática (9h-12h/14h-16h) e uma hora de reflexão com a educadora cooperante e algumas vezes com o supervisor da Escola Superior de Educação, onde era reflectido sobre tudo o que estava relacionado com minha prática desde planificação de actividades, a avaliação do meu trabalho e das crianças.

Segundo Estrela (1986:26), qualquer educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes”, ou seja, um educador deve ser capaz de observar de modo fundamentado, mas antes precisa de saber observar adequadamente. No início da minha prática houve crianças que não demonstraram muita confiança com a minha presença ali, e isto surge do facto de algumas crianças demorarem mais tempo do que outras a desenvolver a confiança nos adultos fora da família. O sentido de confiança e afeição das crianças pelo professor/educador sustentam o seu desejo de satisfazer as expectativas deste.

Com a intervenção há a necessidade de planificar as actividades. Já tinha planificado para o 1ºCiclo do Ensino Básico, mas não sabia se seria igual para o pré-escolar. Claro que não! E aqui surge a uma das grandes diferenças entre o contexto de

Pré-escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, a diferença em planificar, as orientações e os modelos a seguir.

A afirmação “...pois é, mas nós temos de cumprir o programa, vocês não...”, vinda de professores do 1ºCiclo do Ensino Básico é muito comum no meio escolar. Esta afirmação já ditou muitas discussões no meio, e cheguei a debater-me com ela no decorrer da minha formação. Foi com uma prática num contexto de Pré-escolar que posso afirmar que como, formação inicial, Professora do 1ºCiclo, que desmistifiquei esta ideia, e que no Pré-escolar era mais fácil porque não tinha que cumprir programa. No Pré-escolar existem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, onde se enquadra um conjunto de áreas de conteúdo, englobando vários domínios. Considera-se “áreas de conteúdo” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, valores e saber-fazer (Silva, 2009). As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. São uma referência comum para todos os educadores de infância e destinam-se à organização da componente lectiva. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Silva, 2009).

Mais recentemente surgiu o programa de Metas de Aprendizagem, que consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo e nível de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade. As Metas de Aprendizagem são definidas para o final de cada ciclo da Educação Básica (em que se inclui a Educação Pré-escolar) e do Ensino Secundário, sendo a sua progressão referenciada aos respectivos anos de escolaridade (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>).

Baseadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, as metas de aprendizagem estão organizadas pelas áreas de conteúdo aí enunciadas, mantendo a mesma designação. No entanto, a sua apresentação e organização interna têm algumas especificidades, ao adoptar, nas diferentes áreas, os grandes domínios definidos para todo o ensino básico e ao diferenciar alguns conteúdos que estão menos destacados nas

Orientações Curriculares. Esta reorganização decorre da opção, que é comum à definição das metas para todo o ensino básico, de estabelecer uma sequência das aprendizagens que, neste caso, visa particularmente facilitar a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino básico (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>).

No meu entender, esta reorganização conduzirá a uma melhor transição entre o pré-escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico, evitando uma descontinuidade de conhecimentos e aprendizagens entre estes dois contextos educativos. Seria mais gratificante se as aprendizagens obtidas no pré-escolar fossem aproveitadas e continuadas no nível educativo seguinte, ou seja no 1ºCiclo, facto que não acontece.

As áreas em que estas aprendizagens estão organizadas são:

- Formação Pessoal e Social – esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos. Área que deveria ser também contemplada nos restantes níveis de ensino, pois ao longo dos tempos é sempre importante a aprendizagens de valores e atitudes.

- Expressão e Comunicação – nesta área surgem separadamente os seus diferentes domínios. No domínio das Expressões são diferenciadas as suas diferentes vertentes: Motora, Plástica, Musical, Dramática, neste caso designada por Expressão Dramática/Teatro, tendo-se acrescentado a Dança que tem relações próximas com a Expressão Motora e Musical. As metas propostas para estas várias vertentes estão organizadas de acordo com domínios de aprendizagem que são comuns a todo o ensino artístico ao longo da escolaridade básica. Por seu turno, a estrutura da Expressão Motora corresponde à que é adoptada para a Educação Física Motora do 1º ciclo.

- Linguagem Oral e Abordagem da Escrita – esta área corresponde à Língua Portuguesa nos outros ciclos e inclui não só as aprendizagens relativas à linguagem oral, mas também as relacionadas com compreensão do texto escrito lido pelo adulto, e ainda as que são indispensáveis para iniciar a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

- Matemática – esta área contempla as aprendizagens fundamentais neste campo do conhecimento.

- Conhecimento do Mundo – esta área abarca o início das aprendizagens nas várias ciências naturais e humanas, tem continuidade no Estudo do Meio no

1º ciclo e inclui, tal como este, de forma integrada, o contributo de diferentes áreas científicas (Ciências Naturais, Geografia e História).

Foi acrescentado neste programa:

- Tecnologias de Informação e Comunicação – uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual.

A nível de planificação nestes dois contextos, o facto de não existir um plano curricular com unidades e subunidades não significa que os educadores trabalhem com base de improviso e na sorte. Planear é organizar um espaço, materiais, pensamentos, situações e ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre os três protagonistas activos e pares interactivos: crianças, educadores e famílias (Rinaldi, 1993, *cit in* Formosinho, 1996:120). Assim, por vezes, há que vivenciar os dois lados, os dois contextos educativos para poder concluir e “corrigir” falsas ideias, ideias pré-concebidas.

Segundo Zabalza (1987:51), planificação é falar “de um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que actuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo”. Deste modo, planificar consiste em ordenar acções que se pretende realizar, concedendo um sentido prático e orientado para as direcções desejáveis. A planificação pode ser anual, trimestral, mensal, semanal ou até mesmo diária.

Procurei planificar tendo em conta vários e distintos aspectos, tais como: o grupo de crianças com quem ia trabalhar, a rotina diária que o grupo já tinha, como a forma de acolhimento (canção dos bons dias e marcação de presença) e o descanso, as actividades extra-curriculares que o grupo está inserido, neste caso, o inglês; e os horários das refeições (almoço e lanche). Há medida que o ia conhecendo melhor o grupo de crianças, tentava que a planificação fosse de acordo com as suas necessidades. Como qualquer pessoa, uma criança tem os seus dias bons e menos bons, e há que ter em conta numa planificação esses pequenos aspectos, que não deixam de ser importantes num trabalho em grupo.

As actividades educacionais que se proporcionam às crianças devem dirigir-se, centrar-se e organizar-se à volta do processo de valorização. O educador é considerado um facilitador e o seu principal trabalho é o de criar condições que permitam à criança evoluir no processo de aquisição de valores. Isto desenvolve-se através de actividades centradas em aspirações, objectos pessoais das crianças, a amizade, etc. (Formosinho, 1996). Se durante uma actividade ocorrer uma briga ou discussão dentro do grupo, a educadora pode questionar uma ou várias crianças sobre o que pensam sobre aquela discussão, levando as crianças a reflectir.

Na sala onde estagiei a reacção de uma criança dizer que outra criança não gosta dela era constante, e é numa situação destas que um educador/professor deve reconhecer que é um facto desagradável e lembrar-lhe que ela tem outros amigos, ou pode informá-la que fica satisfeita por ela pertencer ao grupo. Numa sala é a educadora que deve ajudar a educar os sentimentos e as emoções das crianças, respondendo com a sua manifestação. Quando ocorria isso na minha prática, optei por dizer à criança em questão “Ela não gosta de ti mas tu gostas dela”, e a criança ficava toda contente com aquele comentário e percebia que era importante para o grupo.

A nível de planificações deparei-me com algumas dificuldades no início da prática profissional, como já referi planificar para o 1º Ciclo do Ensino Básico é um pouco diferente.

Os temas ou conteúdos das sessões práticas seguintes, dados pela educadora cooperante durante o período de reflexão, eram na maioria das vezes: os números, os grafismos e o Projecto Curricular da Instituição – “Eu...à descoberta da Cidade” (património histórico, lendas e tradições da cidade de Bragança). A minha prática profissional no pré-escolar baseou-se em planificações de actividades a nível: da numeração e grafismos, do Projecto Curricular de Instituição e da minha investigação – “Alimentação em idade Pré-escolar no jardim-de-infância”. Consegui articular esta imposição, usando variadas formas de representação, variadas formas de linguagem, usando muitas vezes o desenho como forma de expressão sobre determinado tema. No meu entender seria gratificante haver uma maior liberdade temática por parte da educadora cooperante, dando assim liberdade para realização de projecto ou temas seleccionados por mim em conjunto ou não com as crianças.

Quando planificava actividades para a minha investigação, eram enquadrados temas facultados pela educadora cooperante. Esta quando dava os temas tentava sempre dar-me ideias para actividades possíveis a realizar, de modo a auxiliar-me na

planificação, deixando no entanto a escolha das actividades, histórias e ajuste temporal das actividades ao meu critério. Um aspecto que tive em conta em todas as planificações foi existência de um recreio a meio da manhã. No meu entender, este recreio era necessário de modo às crianças correrem, brincarem, andarem no parque infantil, ter contacto com o exterior, com a natureza.

“Brincar é a mais alta fase do desenvolvimento infantil do desenvolvimento humano neste período. É a representação auto-activa do interno – representação do interno da interna necessidade e impulso” (Froebel, 1896, *cit in Formosinho et al*, 2007:48).

Durante as minhas planificações houve sempre a tentativa de enquadrar as várias áreas de conteúdo, tais como: área de expressão e comunicação, englobando os vários domínios (o domínio de linguagem oral e abordagem à escrita; o domínio da matemática; o domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical); área de conhecimento do Mundo, englobando o meio físico e o meio social, e a área de Formação Pessoal e Social.

No domínio da linguagem e da abordagem à escrita, optei pela planificação de leitura de histórias, lendas, contos, provérbios, lengalengas; tal como pela “imitação” da escrita e da leitura, por tentativas de escrita, e pelo desenho como forma de escrita.

As lengalengas serviram como forma de desenvolvimento da linguagem, tal como os provérbios. O uso de lengalengas é uma boa estratégia de estimulação das crianças. De acordo com o dicionário, uma lengalenga é uma narração monótona e extensa. No entanto, esta pode ter outra conotação, pode representar um jogo de palavras com rimas e ritmos. A lengalenga caracteriza-se por ser um texto, construído com frases curtas, que geralmente rimam, ajudando na sua memorização. Estas baseiam-se em repetição, tanto de sons, de rimas, de palavras ou expressões, de estruturas textuais. Tem por base a exploração da linguagem oral, de uma forma lúdica; o que permite às crianças terem um envolvimento activo no seu desenvolvimento.

As histórias serviram-me para o desenvolvimento do gosto pela leitura, mas também como motivação e acolhimento, tal como para a introdução de um tema ou valor. As histórias surgem, por vezes, como estratégias de clarificação de valores, como por exemplo: é contada uma história cujas personagens se envolvem alternadamente em situações de conflito e amizade, para evidenciar a amizade. Optei por distintas formas de apresentação de uma história. Apresentei livros de modo a serem as crianças a inventar a história, segundo a sua capa; mostrei as imagens do livro e as crianças iam contando a história segundo aquilo que viam; fiz a leitura de histórias sem mostrar

nenhuma imagem de modo a que as crianças imaginassem as suas imagens e apresentei histórias em PowerPoint, que era a forma preferida das crianças, pois assim iam vendo as imagens e dando a sua opinião ou palpite acerca do que ia suceder. Usando esta ferramenta é possível incluir imagens e animações. Como ferramenta de ensino, pode contribuir de forma positiva para o melhor aproveitamento e motivação das crianças numa actividade ou assunto.

A nível do domínio da matemática, optei por fazer muitas vezes resolução de problemas, onde, por exemplo, ao falar dos 7 Anões da história da “Branca de Neve e os 7 Anões”, foi questionado se aparecesse mais um Anão quantos Anões seriam na história. As crianças através de objectos da sala fizeram a contagem. A criança aprende intuitivamente o número fazendo espontaneamente classificações e juntando objectos.

“Por longo tempo, a criança não pode dizer os numerais, que em si são vazios e sem significados para elas, sem ajuda de objectos que enumera” (Froebel, 1996, *cit in Formosinho et al*, 2007:54).

A nível do conhecimento do mundo optei quase sempre pela discussão temática, e por fazer alguns trabalhos experimentais, como por exemplo com água. As actividades experimentais devem começar o mais cedo possível, mesmo sabendo que estas não são uma prática frequente nos jardins-de-infância. Ainda se fazem poucos trabalhos experimentais com crianças do pré-escolar, mas no meu entender seria muito gratificante pois as crianças observariam certos factos e iriam aprender de forma mais lúdica. As actividades podem ser realizadas pela criança individualmente, outras em pequenos grupos e casualmente algumas com todas as crianças. A sua organização depende da idade das crianças, do espaço, dos seus interesses e dos objectivos de aprendizagem. As experiências não devem ser realizadas de uma forma isolada e descontextualizada e devem ter um carácter lúdico e de descoberta. Na minha prática optei por organizar actividades em pequeno grupo. Enquanto um grupo de crianças desenvolvia trabalho experimental, as restantes crianças faziam outra actividade relativa ao tema.

“Na educação de Infância, a ciência procura expandir o conhecimento e a compreensão que as crianças possuem acerca do mundo físico e biológico e ajudá-las e desenvolver meios mais eficazes e sistemáticos de descoberta” (Glauert,2005:71)

A nível das expressões estas foram sendo enquadradas nos outros domínios curriculares, até porque segundo as orientações curriculares todos os domínios estão interligados.

Durante o acolhimento, em todas as sessões práticas, discutia-se com as crianças como forma de troca e partilha de vivências. O diálogo é interessante e motivante para

as crianças, pois há uma partilha de experiências, de vivências pessoais que as crianças gostam de partilhar com os amigos, tal como gostam de ouvir experiências e vivências dos amigos. Como referencia Gadotti (1999:2):

“Para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição de detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem “perdido”, fora da realidade, mas alguém que tem toda a experiência de vida e por isso também é portador de um saber.”

Nas minhas práticas houve actividades relacionadas com o meu tema de investigação-acção, a “alimentação em idade pré-escolar no jardim-de-infância”, onde foram propostas actividades às crianças de modo a obter algumas informações sobre o tema, a alimentação deles. Este tema surgiu de actividades e diálogos feitos no início da minha prática, mas sobretudo da observação que tinha à hora do almoço e lanche. Assim, optei por realizar actividades onde para além de destacar os gostos alimentares das crianças, lhes era mostrado como a alimentação saudável pode ser animada e divertida. Optei por realizar jogos, alguns deles com alimentos; actividades plásticas, como a roda dos alimentos feita pelas crianças com a minha ajuda (ilustração em anexo) e leitura de histórias. Uma das actividades realizadas foi o jogo da descoberta, onde as crianças, uma de cada vez, tiveram que procurar na sala vários alimentos saudáveis e colocar no esquema da roda dos alimentos ilustrada. Aqui verifiquei que o facto de terem de andar à procura dos alimentos fez com que as crianças tivessem gostado muito deste jogo.

Durante o tempo da minha prática de ensino supervisionada pude confirmar que estava perante um grupo trabalhador, empenhado e interessado nas tarefas. Manifestava muita expressividade e criatividade também.

As crianças manifestavam muita preocupação com a apresentação estética dos trabalhos. Houve sempre empenho e emoção no que estavam a fazer, no entanto como qualquer pessoa tinham os seus momentos maus e aí era necessário incentivá-los ao trabalho. Uma criança envolvia-se no seu trabalho para que este fosse sempre o melhor e mais bonito de todos. Esta criança era vista pelos colegas como a líder do grupo. Tratava-se de um grupo homogéneo de 4 anos de idade, mas com desenvolvimentos cognitivos e emocionais diferentes, se havia crianças que falavam com naturalidade e à vontade, dando sempre a sua opinião, havia outras que não queriam falar em grupo.. Estas crianças por vezes até se isolavam do resto dos colegas, havendo mesmo uma criança que para além de não falar, não participar, nem brincar em grupo, isolava-se no seu mundo e era complicado falar com ela. Mas como quase tudo tem solução, tive que

arranjar uma estratégia para a criança se integrar no grupo e se abrir, então optei por colocá-la em grupos onde sabia que ela se sentia melhor, pedia-lhe que cantasse em duo com um colega à sua escolha. Esta criança começou a perceber que ali tinha amigos e que ninguém estava ali para a gozar. Com o tempo, ela foi-se integrando e juntou-se ao grupo, começou a brincar com os colegas em vez de se isolar e brincar sozinha.

Havia outra criança que como era a primeira vez que estava naquela sala e jardim-de-infância, tinha dificuldades em cumprir as regras da sala. Aquela criança não conseguia estar sentada, não parava quieta e estava constantemente a pedir para ir à casa de banho. Foi preciso ensinar-lhe as regras da sala, fazer-lhe ver que as idas à casa de banho já estavam a cansar os colegas. Como a criança era muito irrequieta, optei, sempre que tínhamos que estar sentados em grupo dar-lhe uma tarefa, e assim, como ela se sentia prestável ficava ali sentada e participava muito mais, esquecendo-se de andar a vaguear pela sala só para chamar atenção do grupo.

Deve haver necessidade de arranjar estratégias, métodos, esquemas, soluções para os problemas que vão surgindo no dia-a-dia do jardim-de-infância. No entanto, não se deve deixar que um problema ou obstáculo evolua muito. Um problema é para ser solucionado ao ser encontrado, sendo a curto ou longo prazo, dependendo da estratégia que optamos para o resolver.

Assim posso concluir que se voltasse a fazer a parte prática da minha formação, no contexto de pré-escolar, optaria por planificações mais práticas e talvez um pouco mais elaboradas, mais discutidas com o grupo de crianças. Optaria por usar outros materiais para além dos que usei, e levaria as crianças mais vezes para actividades desenvolvidas no exterior da sala e do próprio jardim-de-infância. É no convívio com o mundo exterior, com a natureza, com a comunidade que as crianças iriam adquirir mais conhecimentos e experiências. Mas infelizmente, fazer uma visita de estudo, ou tirar as crianças do recinto educativo torna-se complicado a nível de requerimentos, pois é preciso pedir autorização ao coordenador de instituição, aos pais, arranjar apoios financeiros, por vezes, e transporte.

Outro aspecto que tentaria aperfeiçoar era a minha postura perante as crianças, pois por vezes apresentei uma postura própria de professora do 1ºCiclo, postura essa mais séria e mais rígida. Na minha prática fui sempre bem-disposta, sempre com um sorriso na cara, motivada, feliz e convicta do que ia ali fazer, mas admito que teria sido bom ter-me libertado mais perante o grupo.

CAPITULO II – ALIMENTAÇÃO EM IDADE PRÉ-ESCOLAR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

2.1. Enquadramento teórico

Segundo um artigo da revista “O guia para pais e educadores: *Coisas de criança*, n.º34” (Burri, 2010), em Portugal verifica-se que a maioria das entidades educacionais não apresenta, ainda, um sistema profissional implementado capaz de dar resposta às necessidades nutricionais das crianças, enquanto asseguram os critérios de higiene e segurança microbiológica. Mas a deficiente alimentação verificada em alguns menus educacionais é também uma questão preocupante a ultrapassar.

Segundo esta autora, nos últimos anos tem-se vindo a verificar uma maior preocupação por parte das entidades reguladoras, numa melhoria de condições nas escolas, jardins-de-infância e creches, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança, apostando-se fortemente em conteúdos programáticos ajustados e direccionados para um desenvolvimento infantil ideal. Mas, lamentavelmente, o cuidado na oferta alimentar é ainda muito precário e em alguns casos desrespeita as especificidades nutricionais das várias faixas etárias infantis, comprometendo uma alimentação equilibrada e diversificada para além de inevitavelmente, reduzir o rendimento intelectual por parte da criança (*Ibid*).

Constando-se que na maioria dos casos as instituições de educação pré-escolar acolhem crianças de diversas idades infantis, tal como no 1º Ciclo do Ensino Básico, poder-se-á reflectir sobre a difícil articulação para gerir as necessidades nutricionais das crianças. Contudo, a natureza é básica e passa apenas pela redução de açúcar, sal e alimentos ricos em gordura e pela promoção do consumo de legumes e fruta.

Nestes contextos, os jardins-de-infância e as escolas devem ter o cuidado de, dentro do orçamento financeiro disponível, assegurar os alimentos mais frescos e de cada época, onde não deve haver pretexto para não implementar uma alimentação saudável (*Ibid*).

2.1.1. Alimentação saudável nos jardins-de-infância

O tema “Alimentação Saudável” deve ser mais do que um simples tema, deve ser uma meta, e uma preocupação constante do profissional de Educação de Infância. É fundamental mais e melhor educação alimentar desde os primeiros anos de escolaridade, neste caso, deve começar logo no jardim-de-infância. Consciente de que este tema se insere ou, deve ser inserido, num campo de acção da prática pedagógica, observando a curiosidade das crianças a respeito dos alimentos e a valorização crescente no nosso país pela cultura “Fast-food”, faz este tema tão interessante e gratificante para um projecto de Investigação-Acção nos jardins-de-infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escola é um espaço privilegiado para a promoção da saúde e desempenha, assim, um papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida, entre os quais o da alimentação.

Deste modo, a promoção para uma alimentação saudável no espaço escolar pressupõe a integração de acções em três aspectos essenciais:

- (1) Acções de estímulo à adopção de hábitos alimentares saudáveis, através de actividades educativas que informem e motivem escolhas individuais;
- (2) Acções de apoio à adopção de práticas saudáveis, oferecendo à criança a alimentação nutricionalmente equilibrada no ambiente escolar;
- (3) Acções de protecção à alimentação saudável, através de medidas que evitem a exposição da comunidade escolar a práticas alimentares inadequadas.

Actualmente, verifica-se que a educação alimentar pode ter resultados muito positivos, especialmente quando desenvolvida com grupos etários mais jovens, no sentido da modelação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis.

Para além da família, a escola, em cooperação com serviços de saúde, autarquias e outras estruturas da comunidade, oferece condições privilegiadas para o desenvolvimento deste processo. Uma interacção entre escola e comunidade é um factor importante numa prática educativa. Se uma criança tiver um familiar médico ou enfermeiro é uma boa opção para falar de um tema de saúde às crianças.

Segundo Nunes & Breda (2001:12), “a educação alimentar tem a sua efectividade, que segundo estudos feitos por especialistas, depende de diversos factores. Tais como:

- Melhoria do nível de conhecimentos e de competências em matéria de alimentação saudável e de educação alimentar de pais, professores, responsáveis e pessoal ligado ao fornecimento de alimentos.
- Concepção, promoção, disseminação e avaliação de materiais e currículo de educação alimentar. A utilização de materiais educativos contribui para tornar a educação alimentar mais efectiva.
- Envolvimento dos pais e da família, particularmente através do desenvolvimento de actividades ligadas à alimentação, em conjunto com o jardim-de-infância.
- Abordagem centrada na modelação dos comportamentos, por parecer melhorar as escolhas alimentares, mesmo sem ensino didáctico sobre alimentação, na medida em que estimula a aprendizagem a partir da observação.
- Uso de materiais e experiências de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento.
- Realização de actividades com alimentos.
- Desenvolvimento dos cinco sentidos utilizando os alimentos, tomando refeições e merendas saudáveis na escola, são também uma forma de motivar para a adopção de bons hábitos alimentares.
- Respeito e valorização dos hábitos alimentares saudáveis, próprios da cultura tradicional local.
- Ter em consideração as disponibilidades alimentares do mercado e o poder económico das famílias”.

Como se verifica atrás deve haver, sempre que possível, um conhecimento e desenvolvimento de competências em matéria de alimentação saudável, tanto a nível dos pais, dos educadores/professores e como do pessoal encarregue da alimentação. A participação dos pais e da comunidade educativa nas actividades ligadas à alimentação é importante, tal como uma boa relação entre pais, comunidade educativa e jardins-de-infância/escolas.

A existência de um currículo de educação alimentar e a utilização de materiais educativos para este fim seria uma boa prática nos jardins-de-infância e escolas do 1ºCiclo do Ensino Básico, sendo possível fazer uma abordagem centrada na modelação de comportamentos sem recorrer a um ensino didáctico, estimulando para melhores

comportamentos alimentares através da observação e prática de bons hábitos alimentares. O desenvolvimento dos cinco sentidos, utilizando alimentos diversificados é uma boa estratégia e facilita a adopção de bons hábitos alimentares.

2.1.1.1. Objectivos da educação alimentar em idade pré-escolar

De acordo com Nunes & Breda (2001:13) os “objectivos da educação alimentar destinada às crianças em idade pré-escolar, são os seguintes:

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

2.1.1.2. A Alimentação e a Nutrição

A alimentação consiste na obtenção de produtos, naturais ou transformados, designados por alimentos, que contêm substâncias químicas denominadas nutrientes. A alimentação é, assim, um processo de selecção de alimentos, fruto das preferências, das disponibilidades e da aprendizagem de cada pessoa, processo este que permite seleccionar as refeições ao longo do dia, de acordo com os hábitos e condições pessoais. Trata-se de um processo voluntário, determinado por factores cognitivos, socio-económicos, emocionais, psicológicos, afectivos e culturais (Nunes & Breda, 2001).

A nutrição, que se inicia no momento da ingestão dos alimentos, “consiste no conjunto de processos mediante os quais o ser vivo, neste caso o Homem, utiliza, transforma e incorpora nas suas próprias estruturas uma série de substâncias que recebe do mundo exterior através da alimentação, com o objectivo de obter energia, construir e reparar as estruturas orgânicas e regular os processos de funcionamento do nosso organismo” (Nunes & Breda, 2001:14).

A nutrição é importante ao longo de toda a vida, particularmente em determinados períodos, como sejam a infância e a adolescência, a gravidez ou a terceira idade. A criança, por se encontrar em fase de crescimento, é extremamente dependente de uma alimentação saudável, e por isso é mais sensível às carências, desequilíbrios ou maus hábitos alimentares. Qualquer criança deve manter uma alimentação saudável, porque em fase de crescimento, os nutrientes são importantes, mas deve respeitar os valores nutricionais recomendados. Cada criança só deve ingerir uma determinada

quantidade de alimentos, dependendo das necessidades energéticas e daquilo que perde ou elimina por diversos mecanismos (*Ibid*).

Se a alimentação da criança não for adequada quer em quantidade, quer em qualidade, o seu crescimento pode ser afectado, podendo surgir diversas situações de doença ou de perturbação global no seu desenvolvimento.

Como qualquer processo, a alimentação apresenta várias funções, tais como: função energética, função plástica ou reparadora, e função reguladora (Nunes & Breda, 2001).

A função energética, vista como uma das principais funções da alimentação, consiste no fornecimento de energia ao organismo, para o seu bom funcionamento. Durante os primeiros tempos de vida, as necessidades energéticas são superiores às registadas na idade adulta e, sobretudo, às registadas durante a velhice. Tal facto resulta, por um lado, de uma maior actividade física durante a infância e a juventude e, por outro, do aumento das necessidades e exigências de funcionamento do organismo, inerente ao processo de crescimento próprio da infância e da adolescência.

A função plástica ou reparadora contribui para o crescimento. Os nutrientes plásticos ou construtores são principalmente as proteínas, que fazem parte da constituição de todos os tecidos.

A função reguladora promove e facilita quase todas as reacções bioquímicas no organismo humano. Sem a sua acção, a vida não seria possível, nem os outros nutrientes correctamente aproveitados. Os nutrientes reguladores mais importantes são as vitaminas, os minerais e as fibras alimentares.

Durante o período pré-escolar – dos 3 aos 6 anos – em que se verifica um “crescimento acentuado, embora de ritmo mais ou menos constante, a qualidade da alimentação é determinante para a maturação orgânica e a saúde física e psicossocial de uma criança” (Nunes & Breda, 2001:15). Este período é especialmente importante, muitos dos maus comportamentos relacionados com a alimentação adquirem-se nestas idades, como o caso do excesso de ingestão de doces e gorduras, acompanhado por um défice de ingestão de hortaliças, legumes e frutos. Trata-se, portanto, de um período óptimo para o início de uma educação alimentar.

➤ A roda dos alimentos

A Roda dos Alimentos, foi concebida no âmbito da campanha de educação alimentar “Saber Comer é Saber Viver”, de 1977. No entanto sofreu alterações a nível organizacional, passando a ser composta por 7 grupos mais a representação da água no centro (7+1).

De acordo com as práticas alimentares saudáveis recomendadas a classificação dos alimentos é feita por grupos. Este tipo de classificação visa facilitar o conhecimento do valor alimentar dos diferentes alimentos, colocando no mesmo grupo, aqueles que apresentam entre si maiores afinidades em termos de valor nutricional.

Em Portugal foram estabelecidos sete grupos e no centro a água (7+1) onde cada grupo inclui alimentos com constituição relativamente semelhante e que fornecem determinado tipo de nutrientes, com funções equivalentes em termos nutricionais.

- Cereais e derivados, tubérculos – 28%

Na idade pré-escolar, aconselha-se o consumo diário de 100 a 150 g de pão escuro ou de mistura (aproximadamente três fatias).

- Hortícolas – 23%

Os alimentos deste grupo devem ser consumidos diariamente, em maior proporção que os restantes alimentos. Para tanto, há que ingeri-los em todas as refeições, sobretudo nas principais (pequeno-almoço, almoço e jantar) sob a forma de sopas, saladas ou acompanhamentos. A cor destes alimentos constitui também um atractivo para a sua utilização na alimentação das crianças em idade pré-escolar.

- Fruta – 20%
- Lacticínios – 18%

A dose diária de leite recomendada para as idades dos 3 aos 6 anos é de aproximadamente 1/2 litro.

- Carne, pescado e ovos – 5%

As crianças dos 3 aos 6 anos devem comer entre 50 a 60 g de carne e 70 a 80 g de peixe por dia. Estas quantidades podem ser reduzidas se se introduzir o ovo na alimentação, já que cada ovo corresponde a cerca de 35 g de carne ou a 40 g de peixe. As crianças de idade pré-escolar podem comer 2 a 3 ovos por semana.

- Leguminosas – 4%
- Gorduras e óleos – 2%

A criança em idade pré-escolar necessita de cerca de 25 g de gordura por dia, indicando-se o azeite para cozinhar e temperar e a manteiga para barrar o pão.



Ilustração 13 – Roda dos alimentos

Dentro de cada divisão estão reunidos alimentos nutricionalmente semelhantes entre si, para que possam ser regularmente substituídos, assegurando a variedade nutricional e alimentar.

A roda dos alimentos pretende ainda transmitir as seguintes mensagens:

- Comer diariamente alimentos de todos os grupos na proporção em que se encontram representados;
- Não falhar nem exagerar em nenhum deles;
- Variar o mais possível de alimentos dentro de cada grupo.

➤ Distribuição das refeições

A alimentação deve ocorrer ao longo do dia, por 5 a 6 refeições diárias, em intervalos regulares (Nunes & Breda, 2001).

O *pequeno-almoço* é uma refeição fundamental para a criança, nunca devendo ser omitido. O leite, acompanhado de pão ou cereais, deve fazer parte desta refeição. É a refeição mais importante do dia. A principal função do pequeno-almoço é recarregar as “baterias” do organismo para suprir o desgaste do jejum prolongado desde a última refeição do dia anterior, fornecendo também energia necessária para a actividade da manhã que se segue. A falta deste vai fazer com que a criança fique com mais fome para a refeição seguinte (lanche da manhã ou almoço), e irá, provavelmente, comer insaciavelmente na próxima refeição, o que poderá contribuir para uma futura obesidade.

A *meio da manhã* deve ser fornecida uma pequena refeição, a fim de evitar que a criança fique mais do que 3 horas sem comer.

As *duas principais refeições* devem começar com uma sopa de legumes da época. Os produtos hortícolas devem ser predominantes nas sopas e no prato. Em junção com a fruta, devem ser consumidos diariamente, carne e peixe e não precisam de ultrapassar os 60g em relação à carne e os 80g de peixe a cada uma das duas principais refeições, os ovos podem chegar aos 3 por semana.

A *meio da tarde* deve ser fornecida uma merenda, em que o leite, ou derivados, e o pão não devem faltar.

O *jantar* será semelhante ao almoço, com uma sopa de legumes e terminar com uma peça de fruta

Antes de ir para a cama, algumas crianças gostam de beber um copo de leite. Esta refeição não faz mal nenhum, não deve exceder o copo de leite.

Com o meu grupo de trabalho isso não sucedia, a maioria das crianças apenas fazia 4 refeições diárias: pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar. No jardim-de-infância, as crianças já vinham de casa com o pequeno-almoço tomado, e não voltavam a comer nada até ao almoço, atitude incorrecta numa boa alimentação, visto que a maioria das crianças tomava o pequeno-almoço por volta das 8h da manhã e só voltava a comer ao meio dia, eram 4 horas sem comer. Aqui, a solução era dar às crianças meio pão ou 3 bolachas simples, a meio da manhã. As crianças chegavam por volta das 11h e diziam ter fome, utilizando expressões até um pouco engraçadas, tais como: “*estou esfomeada*”; “*tenho a barriga vazia*”; “*estou com fomeca*”, “*já comia*”; etc.

Assim, em algumas sessões eram dadas 2 ou 3 bolachinhas, a meio da manhã, a cada criança para diminuir a fome.

2.1.2. Alimentação em crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico

Ao longo dos últimos anos tem-se registado um aumento da obesidade em crianças em idade escolar a nível do 1ºCiclo do Ensino Básico. Este problema poderá dever-se à publicidade atractiva para o consumo de comida “fast-food”, refrigerantes e para alimentos ricos em açúcares, como é exemplo os bolicasos ou bolos embalados com cremes, bolachas.

A existência de refeições regulares são muito importantes, tal como a variedade da alimentação. Hambúrgueres e batatas fritas, se ocasionais, não apresentam um

problema, mas não dê este tipo de alimentação frequentemente à sua criança só porque é o que ela mais gosta.

A prática de uma actividade física ajuda as crianças, não só a gastar mais energia, como também a fortalecer os ossos e músculos, assim como a sua capacidade de concentração. Crianças activas têm maior possibilidade de se tornarem adultos saudáveis. No entanto, cada vez mais se verifica uma inactividade física por parte das crianças. Dos 3 aos 6 anos de idade, as crianças são irrequietas e não gostam de estar muito tempo paradas, gastando assim mais energia. Mas à medida que crescem, a televisão, os videojogos e os computadores contribuem de forma decisiva para a inactividade física infantil. Antigamente as brincadeiras incluíam muito mais exercício físico, hoje em dia com os computadores, videojogos e televisões interactivas, o exercício acaba por ser mais mental, intelectual. Antes os pais ofereciam bicicletas, actualmente oferecem jogos e brinquedos motorizados que são exigidos pelas próprias crianças. As crianças actualmente, devido à publicidade atractiva, mudaram as suas brincadeiras, os seus gostos. E no meu entender os pais não deviam satisfazer certas imposições dos filhos e deveriam optar por oferecer e proporcionar actividades mais lúdicas e que exigissem actividade física. E se antigamente o caminho até à escola era feito a pé, hoje, pela insegurança que as famílias sentem, acabam por levar as crianças de automóvel, ou vão de transporte público, da mesma forma que não deixam as crianças brincar na rua, ficando confinadas a um quarto ou a uma sala.

A partir dos 6 anos de idade o crescimento das crianças é menos acentuado, contudo a grande exigência nutricional e o apetite mantêm-se, sendo fundamental uma alimentação saudável e rica a nível nutricional. As crianças, dos 6 anos aos 10 anos de idade, ingerem mais calorias que as necessárias para um desenvolvimento normal e para as suas actividades diárias, ganhando excesso de peso, em proporção à sua altura. As crianças gastam mais energia nos intervalos da escola, compensando o tempo que estão sentadas dentro de uma sala, mas depois não respeitam uma alimentação saudável com os lanches que levam para a escola.

Segundo um estudo da Fundação Bissaya Barreto, nas escolas do 1º Ciclo as crianças estão sob a pressão dos colegas para ingerirem determinados produtos e por isso, tendem a comer produtos com demasiado açúcar, que muitas vezes também contêm outros produtos químicos. É ainda de destacar que, muitas vezes, os consumidores não compreendem a informação contida nos rótulos das embalagens de comida. É muito importante que as crianças, mas também os pais, sejam encorajados a

aprender mais sobre a comida que seleccionam para consumir, como ela deve ser armazenada e cozinhada para fornecer um valor nutricional adequado à sua dieta (<http://www.obesidade.online.pt>).

Com a actividade física constante, características destas idades (crianças entre 6 e 10 anos), as crianças necessitam de nutrientes e calorias, para um correcto crescimento e desenvolvimento, mas se consumirem apenas a quantidade calórica que necessitam para as actividades diárias, crescimento e metabolismo, estão evoluir de acordo com o seu percentil de massa corporal. No entanto, as crianças que ingerem mais calorias do que necessitam, e têm actividade física reduzida, ganham mais peso do que o desejado, e que se vai acumulando. Nestes casos, o ganho de peso aumenta o risco de obesidade e os problemas relacionados com ela.

Segundo o mesmo estudo, muitos são os factores, que normalmente actuam em conjunto e contribuem para o risco das crianças adquirirem um peso excessivo, sendo esses factores:

Dieta – O consumo regular de alimentos muito calóricos, doces, snacks e de algumas bebidas ricas em açúcar, que vão contribuir para uma ingestão excessiva.

Sedentarismo – A falta de exercício nas crianças, contribui para o ganho de peso, uma vez que não há aumento dos gastos diários de energia. As actividades de lazer sedentárias, como ver televisão ou jogos no computador contribuem para este agravamento de peso.

Genética – Se os familiares da criança já têm problemas de excesso de peso, pode haver uma predisposição genética para ganhar peso. Especialmente se a criança estiver num ambiente com oferta de alimentos muito calóricos e, onde a actividade física não é encorajada.

Factores psicológicos – Algumas crianças comem demasiado como forma de superar os problemas ou, para lidar com as emoções, como o stress ou a tristeza.

Factores familiares/ Sociais – A maioria das crianças não vai às compras com os pais. Como tal, os pais são os verdadeiros culpados por haver alimentos menos saudáveis nas prateleiras da cozinha e pelos alimentos que as crianças levam para os lanches na escola. Não se podem culpar as crianças por ingerirem guloseimas, alimentos gordos e salgados, se estes alimentos estiverem sempre presentes e acessíveis. Mas é possível que os pais controlem o acesso das crianças a estes alimentos, especialmente em casa.

A obesidade infantil é cada vez mais um problema, e como é na escola que as crianças passam mais tempo, há que criar soluções para este problema. Deste modo, surgiu o *Programa de Educação para a Saúde da Fundação Bissaya Barreto* que tem sido desenvolvido há mais de uma década nas escolas da mesma fundação e resulta da experiência e da constante pesquisa e formação na área da nutrição infantil. As linhas base deste Programa de Educação para a Saúde da Fundação Bissaya Barreto, incluem uma constante vigilância do estado nutricional das crianças, uma boa gestão do serviço de alimentar, uma prática de alimentação saudável, uma prática de exercício físico, o envolvimento da família, uma permanente educação alimentar às crianças (<http://www.obesidade.online.pt>).

Este Programa poderia ser seguido por muitas outras escolas, pois cada vez mais a escola desempenha um papel fulcral e muito importante na vida das crianças, e sendo a alimentação um dos problemas mais comuns entre as crianças, a escola deve intervir na sua solução. O ambiente escolar é, sem dúvida, um ambiente privilegiado de educação para a saúde. A alimentação faz parte da educação da criança e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento e crescimento da criança. A verdade é que é na escola que a criança passa a maior parte do seu dia e a família, da nossa sociedade moderna, não tendo tempo para ir buscar a criança para vir almoçar a casa, vê-se obrigada a delegar na escola essa responsabilidade. Sabe-se, também, que embora se promovam actividades com as crianças sobre alimentação e o programa pedagógico incluía noções de alimentação saudável, as crianças nem sempre encontram no refeitório aquilo que aprendem na teoria, nem sempre o almoço da escola é o mais adequado a uma alimentação saudável.

Outro problema da alimentação infantil, verificado através da observação e questões colocadas às crianças do 1ºCiclo do Ensino Básico, são os lanches trazidos de casa, arranjados pelos pais, pois neste contexto educativo os pais não têm a opção do lanche dado nas escolas, tal como ocorre nos jardins-de-infância, onde as crianças só trazem lanche de casa por opção dos pais. As ofertas do mercado são grandes e confusas, pois cada vez mais as prateleiras dos supermercados chamam a atenção para produtos fáceis de transportar, hiper-calóricos, com muito sal, gordura e açúcar. Para oferecer refeições satisfatórias é necessário, em primeiro lugar, perder tempo em ler os rótulos das embalagens e entender o que é saudável ou não para as crianças. Depois é necessário adquirir o material de transporte adequado, ou seja, para os alimentos que necessitam de frio ou calor, marmitas e recipientes térmicos. Havendo, ainda assim,

uma grande oferta destes recipientes, cada vez mais coloridos e práticos. E é esta oferta de produtos já confeccionados e embalados (bolachas, bolicaos, batatas fritas, etc.), que os pais mais adquirem porque permitem uma poupança de tempo, pois não tem que fazer o lanche. É mais fácil pegar num pacote de bolachas, de bolos, num sumo e meter numa lancheira. Sendo esta opção dos pais, no meu entender, errada.

O lanche não deve comprometer a aceitação das refeições posteriores. Deve ser incentivado o consumo de leite e seus derivados (iogurtes, queijos), uma peça de fruta ou um sumo de fruta natural não açucarado e variedade de pães. Os bolos ou bolachas podem ser dados eventualmente e devem ser secos e caseiros. Assim, há que fazer refeições saudáveis e muito animadas.

2.1.3. Método Estivill: método para ensinar as crianças a comer

Muitas das crianças que choram porque não querem ir para a escola, na verdade o que mais temem no meio escolar é a hora do almoço. Esta pode causar-lhes mesmo um verdadeiro pavor.

A experiência de forçar uma criança a comer não se limita à escola, também é vivida, por vezes dramaticamente, em casa. É angustiante, enfrentar aquela boquinha fechada pela criança, porque se associa a rejeição de alimento ao não ter fome e a sequência “lógica” é: Se a criança não come, não tem fome, vai perder peso e adoecer. Mas o ter fome é uma necessidade do corpo, biológica, natural; e saber comer saudavelmente e no momento adequado é um hábito que há que inculcar e aprender (Estivill, E. & Domènech, M., 2008).

O método de Estivill tem como objectivo não só que a criança coma, mas que aprenda a comer bem e de tudo. Uma dieta saudável e variada é fundamental para a saúde de pequenos e graúdos. Mesmo que a criança tenha alguns alimentos favoritos, devemos incentivá-la a saborear e apreciar outros novos sabores. E o fundamental neste método é uma atitude positiva por parte dos pais e dos educadores, pois ajudará sempre a resolver situações difíceis.

O método de Estivill é um método onde os pais e educadores são promotores de bons hábitos alimentares, incentivando as crianças a comer um pouco de tudo e com moderação. Ensina os pais e os educadores a compreender e enfrentar certos obstáculos relacionados à alimentação infantil, como a entender certas causas que levam às crianças a deixar de comer. Segundo este modelo, as crianças não deixam de comer sem

motivo, às vezes é preciso entendê-las e contornar o problema sem se tornar obsessão e motivo de preocupação para os pais e para os educadores.

2.1.3.1. Será que se pode ensinar a comer?

Comer é uma necessidade básica, mas comer bem é um hábito que se inculca e que se aprende.

Primeiro há que entender o que é um hábito... pois um hábito é uma conduta aprendida, um bom costume que, à força de ser repetido, podemos ensinar e é possível aprender. É na criação de hábitos que se tem o pilar onde se sustenta o edifício que é a educação das crianças. É na aquisição de bons hábitos que as crianças se tornam educadas ou não. É de pequenos que se deve inculcar bons hábitos, sobretudo alimentares e de higiene, podendo incluir estes dois num hábito só.

Para se poder ensinar deve-se ser também um bom exemplo para a criança, facultar-lhe normas claras e concretas do que lhe pedimos que faça, transmitir-lhe a todo o momento confiança e segurança, e mostrar-lhe afecto durante todo o processo de aprendizagem, requisitos básicos de atitude dos pais e da educadora.

Uma das fases da aprendizagem para uma boa alimentação é a motivação, que deve ser dada à criança quando esta apresenta um problema de alimentação. No entanto há uma questão importante que deve estar presente, é não confundir comer pouco com comer mal. Há crianças que têm pouco apetite, e a insistência para que a criança que ingira maior quantidade de alimentos é exagerada e desnecessária. Se uma criança tiver fome, não deixa de comer. Além da fome, a criança precisa de estímulos para comer com gosto (Estivill, E. & Domènech, M., 2008)

Assim, durante e depois da aprendizagem, a criança efectua uma série de condutas adequadas que convém reforçar. Esse reforço pode ser afectivo, feito através de um beijo, um abraço, contar-lhe uma história, cantar-lhe uma canção, um elogio como por exemplo: dizer a uma criança que come lentamente, “hoje foste super-rápida a comer, que contente que fico!”, este elogio vai fazer com que a criança se sinta valorizada e saiba que lhe prestamos atenção.

➤ Tópicos chave da construção do hábito de comer¹

Apresento a seguir uma tabela que indica as regras fundamentais para uma boa Educação alimentar a ser trabalhada com pais e professores/Educadores.

Regras que é preciso recordar:	O que não se deve fazer nunca:
Nenhuma criança morre de fome se tiver comida ao seu alcance;	- Ter ideias preconcebidas sobre a quantidade de comida que a criança deve comer;
As crianças podem comer de tudo;	- Disfarçar os alimentos com outros sabores;
Preferências não significam exclusividade;	- Deixá-la comer entre as refeições;
As crianças não têm razão para ter os mesmos gostos que os pais;	- Mudar de alimentos até encontrar um de que goste;
Estabelecer uma rotina e um ritual é a primeira batalha ganha;	- Se não tiver comido, ir petiscando noutras alturas;
As pequenas conquistas são as mais duradouras.	- Ficar obcecado com o assunto.

Tabela 4 – Tópicos chave de construção do hábito de comer

2.2. Estudo empírico

2.2.1. Problema e questões de investigação

Este trabalho aborda um problema bem real presente cada vez mais na vida das nossas crianças, a alimentação. E foi com o decorrer da prática que fui tomando consciência que havia no grupo de crianças da sala onde estava a estagiar, alguns problemas com a alimentação, pois a hora das refeições era para alguns um castigo e motivo de tristeza. Verificava que a alimentação da maioria das crianças não era a mais correcta e aconselhável. Algumas crianças eram muito resistente a comerem sopa, pratos de peixe e hortaliça/legumes. Na hora do lanche verificava que os lanches eram à base de refrigerantes e doçarias. Assim, surgiu a tentativa de combater este mesmo problema ao escolhê-lo para tema de investigação da minha prática. O jardim de Infância é um lugar privilegiado para se trabalhar variados temas, como o caso da

¹ (Estivill, E. & Domènech, M., 2008:71)

alimentação, ao permitir trabalhar directamente com as crianças, pessoal da instituição e famílias, permitindo assim uma maior formação, informação e sensibilização sobre a problemática. Por isso, entendi, ser pertinente colocar a seguinte questão – problema: Será que a realização de experiências de aprendizagem no âmbito da alimentação pode ser um contributo decisivo para promover uma alimentação saudável em crianças de Educação Pré-escolar?

De acordo com o problema em estudo, surgiram várias questões, tais como:

- A realização de actividades sobre a alimentação no Jardim de Infância desenvolverá competências essenciais nas crianças sobre uma alimentação correcta?
- Qual o papel que o jardim-de-infância terá na sensibilização de crianças e pais?
- Os pais estão conscientes dos erros alimentares dos seus filhos?
- Os pais estão atentos à alimentação que é oferecida nos Jardins de Infância?
- Quais as percepções das crianças sobre a alimentação?

Espero ao longo deste trabalho dar respostas a estas questões

No meu entender é importante que as crianças tenham uma boa alimentação para o seu bem-estar e sucesso educativo.

Em busca das respostas as estas questões, surgiram dúvidas como: se as crianças já tinham conhecimento da Roda dos alimentos e do que consiste uma boa alimentação. Surgiram ainda metas mais gerais, tais como: promover o consumo de alimentos saudáveis e a consciência da sua contribuição para a saúde de uma forma atraente, lúdica e educativa.

2.2.2. Objectivos de estudo

Em conformidade com as questões delineadas constituí como objectivos do estudo:

- Sensibilizar crianças, pais e restante comunidade educativa para o problema da alimentação;
- Conhecer as percepções das crianças e dos pais sobre a temática em estudo;
- Promover conhecimentos científicos, tendo em vista uma melhoria na alimentação, desenvolvendo um olhar crítico sobre a alimentação nos jardins-de-infância;
- Contribuir para a valorização da alimentação nos jardins de infância;
- Obter informações em diferentes fontes de modo a verificar e comprovar hipóteses feitas sobre o assunto;

- Identificar semelhanças e diferenças entre os hábitos alimentares das crianças do jardim-de-infância e do 1º ciclo do Ensino Básico.

2.2.3. Opções metodológicas

Para elaboração deste trabalho comecei por observar o grupo de crianças com quem ia trabalhar, de modo a conhecê-los. Comecei, assim, por fazer uma pesquisa bibliográfica sobre diversos temas que me pareceram interessante para trabalhar com o grupo, as relações interpessoal entre crianças, a transição entre o Pré-Escolar e o 1ºCiclo, a importância de frequentar o Pré-escolar, a alimentação, etc.

Durante as várias sessões práticas utilizei a observação directa, indirecta, sistemática e ocasional (registo de incidentes críticos).

No decorrer da prática profissional, foi implementada uma metodologia de investigação-acção. Mas primeiro há que definir este conceito, começando assim por dizer o que se entende por investigação.

“A investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai do que sabe, os vestígios, para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que se procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta” (Rosa, 1994, *cit in* A. Sousa, 2005:12).

Geralmente, uma investigação começa-se quando surge a necessidade de se procurar esclarecer uma dúvida ou de responder a uma questão. Uma investigação deve ultrapassar as fronteiras do conhecimento actual, avançar em áreas ainda pouco conhecidas, subjungando novos conhecimentos, úteis a uma sociedade, nação, ciência ou a um grupo específico.

“A investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente para recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (Graziano e Raulin, 1989, *cit in* A.Sousa, 2005:12).

A investigação parte quase sempre de uma sequência de premissas (preposições, pressupostos, conhecimentos já adquiridos), que pesquisa através de um raciocínio logicamente conduzido, usando variados métodos de procedimento (dedução, indução, argumentação, etc.), para chegar a conclusões, que são os conhecimentos (A. Sousa, 2005:13).

Relativamente ao conceito de investigação-acção, fala-se de um conceito duplo, ou seja, que articula a palavra *investigação* (que significa pesquisar, procurar) à palavra

acção (que significa actuação, desempenho), obtendo-se a designação de um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente utilizada pelo professor/educador sobre a acção pedagógica desempenhada por si com o seu grupo/turma (A. Sousa, 2005:95).

Segundo Estrela (1986:56), a investigação-acção aparece em resposta à necessidade de um processo constante de reflexão, avaliação e inovação no trabalho profissional, surgindo como uma extensão da prática reflexiva habitual de muitos educadores.

“A Investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar e racionalidade e justiça das suas próprias práticas sociais e educacionais, bem como a compreensão dessas práticas e as situações das quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de Investigação-acção, quando a investigação é colaborativa, por isso, é importante reconhecer que a Investigação-acção é desenvolvida através a acção (analisada criticamente) dos membros do grupo”².

Segundo Cohen e Manion (1987), a investigação-acção “trata-se de um procedimento *in loco*, visando lidar com um problema concreto localizado num contexto imediato. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (numa situação ideal) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (diários, narrativas, entrevistas, questionários e estudo de casos, por exemplo), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção, conforme as necessidades, de modo a orientar a investigação no caminho mais adequado” (cit in A. Sousa, 2005:95)

Este tipo de investigação apresenta vantagens e desvantagens.

Vantagens:

- Trata-se de uma investigação situacional, efectuada geralmente pelo educador, geralmente em conjunto com o seu grupo, na sua sala;
- Os seus objectivos são específicos, abordam geralmente problemas práticos da acção educacional;
- Observa-se o grupo de trabalho na sua acção do contexto educativo;
- É muito participativa e motivadora, envolvendo no mesmo projecto as crianças e o educador;
- Há uma avaliação constante da acção e dos seus resultados, procedendo-se de imediato às necessárias alterações correctoras.

² Informação retirada do site: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao>

Desvantagens:

- Falta-lhe o rigor científico de uma verdadeira investigação experimental;
- A sua amostra é restrita e não representativa;
- Os seus resultados não são generalizáveis, geralmente são limitados ao contexto em que a investigação se desenvolve.

Uma investigação pode ser comunicada através de um relatório, onde se descreve todos os passos da investigação e as conclusões a que se chegou, é uma etapa que permite finalizar a investigação, tornando público a informação obtida. Uma investigação só termina quando os seus resultados são apresentados à comunidade científica, através de um relatório.

O objectivo da elaboração de um relatório é “dar às pessoas interessadas o resultado completo do estudo, com pormenores suficientes e dispostos de modo a permitir que o leitor compreenda os dados e determine para si a validade das conclusões” (Goode e Hatt, 1969, cit in A. Sousa, 2005:375).

Na minha investigação-acção, usei como instrumento de recolha de dados: inquéritos às crianças e aos pais, com o intuito de conhecer um pouco mais a alimentação das crianças e uma entrevista ao responsável pela ementa das crianças do jardim-de-infância. Optei pela utilização de inquéritos, porque estes permitem recolher diversas informações e permitem analisar um elevado número de respostas de variadas pessoas num curto espaço de tempo. É ainda de referir que os inquéritos das crianças foram preenchidos por mim, com as respostas das crianças, visto estas não saberem ainda preencher sozinhas. Às crianças do 1ºCiclo, fui colocando questões sobre a sua alimentação, sobre os lanches trazidos de casa e pequeno-almoço. Tais como: O que costumam comer ao pequeno-almoço; quem lhes arranjava os lanches; o que costumam trazer para o lanche.

Optei por realizar actividades práticas com as crianças do pré-escolar sobre a alimentação, tais como: actividades plásticas - desenhos, pinturas, cartazes (ex: Roda dos alimentos); histórias; canções; jogos.

Um dos jogos que elaborei foi um jogo de sabores, onde as crianças, de olhos vendados, tentavam adivinhar o sabor. Neste caso optei por usar diversas frutas. A fruta é essencial na alimentação de uma pessoa e muito mais importante na alimentação de uma criança. Para ter a noção se a fruta fazia ou não parte da alimentação das crianças, o jogo foi uma boa opção, porque à medida que se ia realizando os jogos, as crianças

iam dizendo de que fruta gostavam mais, aquela que comiam mais vezes e aquela que gostavam menos.

2.2.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados

2.2.4.1.Participantes (ou amostra)

Esta investigação-acção foi elaborada numa amostra de 19 crianças na faixa etária dos 4 anos de idade, de um centro de educação de infância pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Bragança, mais concretamente, o Centro Infantil “Cinderela”. Englobou também os pais ou encarregados de educação do mesmo grupo de crianças e o responsável pela ementa do centro infantil em estudo. Tal como um grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, de variados níveis escolares.

2.2.4.2.Análise e discussão dos inquéritos feitos às crianças

Das 19 crianças da sala, apenas 16 responderam ao inquérito, visto que 3 das crianças faltaram no dia em que foi feito o inquérito.

O inquérito foi realizado a um grupo de 16 crianças, entre elas 8 meninas e 8 rapazes. São crianças com 4 e 5 anos de idade (feitos já no ano de 2010), havendo 6 meninas e 6 meninos com 4 anos e 2 meninas e 2 meninos com 5 anos.

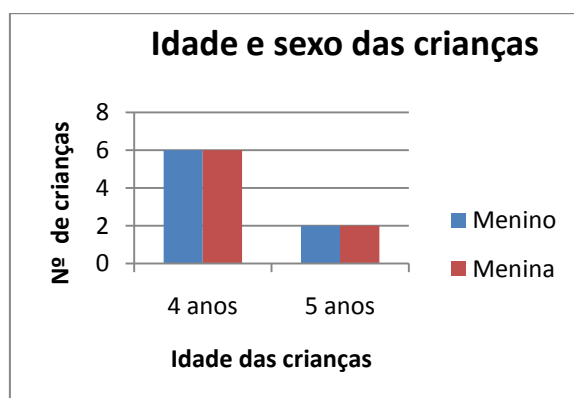


Gráfico 1 – Gráfico relativo à idade e sexo das crianças

Relativamente à questão do número de refeições diárias de cada criança, apenas uma criança come mais que cinco vezes por dia. As restantes 15 crianças comem entre

quatro e cinco refeições diárias, quando o recomendado é 5 a 6 refeições diárias. A maioria das crianças não come a meio da manhã, comendo entre as 8 e 8h30m e só voltam a comer às 12h. Sendo este facto um erro na rotina do jardim-de-infância em estudo, que não inclui na sua rotina diária um lanche a meio da manhã. No meu entender é um lapso na organização temporal do jardim-de-infância.

Na questão nº 4, “Tomas sempre o pequeno-almoço?”, a maioria das crianças toma sempre o pequeno-almoço, apenas duas crianças não costuma tomar pequeno-almoço. O pequeno-almoço deve ser a refeição mais importante do dia, nunca devendo ser omitido. A falta do pequeno-almoço vai fazer com que a criança fique com mais fome para a refeição seguinte (lanche da manhã ou almoço), e irá, provavelmente, comer insaciavelmente nessa próxima refeição, o que poderá contribuir para uma futura obesidade.

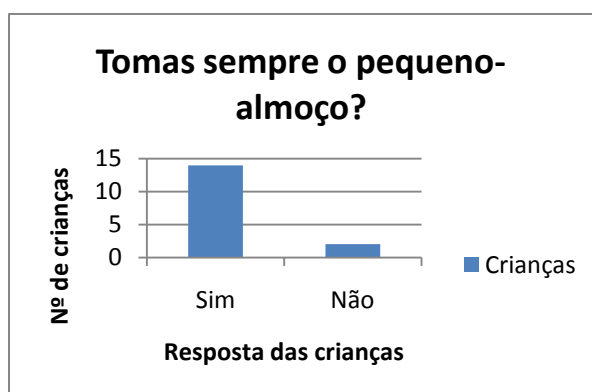


Gráfico 2 – Gráfico relativo ao pequeno-almoço.

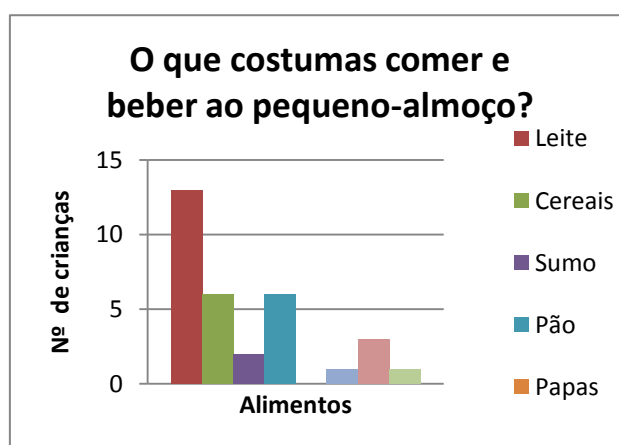


Gráfico 3 – Gráfico relativo aos alimentos ingeridos ao pequeno-almoço

Na questão nº 5, “O que costumam comer e beber ao pequeno-almoço?”, verifiquei que a maioria toma leite e come cereais ou pão. Sendo estes três alimentos essenciais na alimentação de uma criança em idade pré-escolar. Cada criança deve comer por dia cerca de 100 a 150g de pão ou cereais, e deve beber cerca de meio litro de leite.

Relativamente à questão nº 6, sobre o prato favorito de cada criança, a maioria disse ser batatas fritas, pizza e salsichas. Apenas uma criança disse adorar sopa, mas é uma criança que só come sopa e tem de trazer a sopa de casa, porque a da escola não come. Como era de esperar nesta questão, o prato favorito das crianças é a designada comida “fast-food”, refeições pouco saudáveis para a alimentação de uma criança.

Quando questionadas sobre a importância do leite na sua alimentação, apenas quatro crianças das dezasseis responderam que não, as restantes 12 afirmaram beber muito leite e todos os dias. Mais uma vez é referenciado o leite na alimentação das crianças, sendo este alimento essencial na sua alimentação para o seu crescimento. Cada criança deveria beber por dia cerca de meio litro de leite.

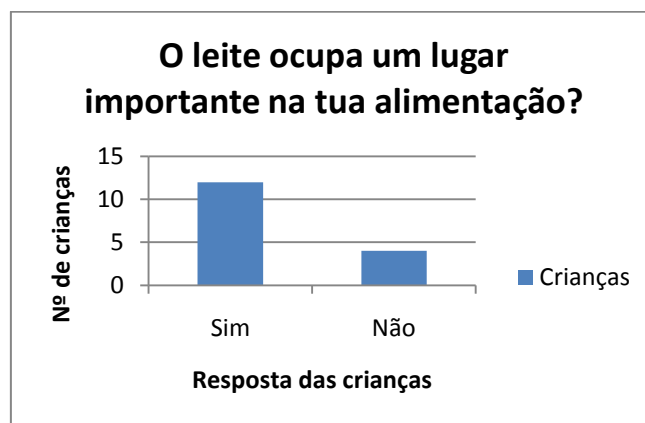


Gráfico 4 – Gráfico relativo à importância do leite e sua ingerência.

Na questão nº 8, “Qual a bebida que bebes às refeições?”, as crianças afirmaram beber sumo com gás às refeições, mais propriamente Coca-Cola. Apenas três crianças bebem água e outras três bebem sumo sem gás (ice tea). As bebidas referenciadas pelas crianças não são bebidas recomendadas numa alimentação saudável, as crianças deveriam beber água às refeições ou então sumo sem gás.

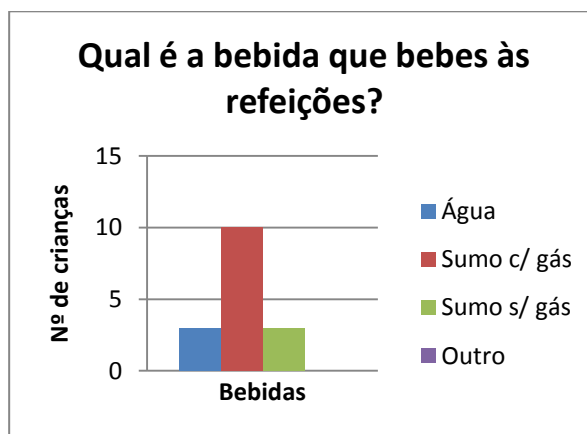


Gráfico 5 – Gráfico relativo à bebida ingerida às refeições.

Relativamente à questão nº9, onde é questionado o alimento que mais gostam, obtive respostas diversificadas. Houve 6 crianças que responderam que gostavam muito de batatas fritas, 3 crianças que dizem gostar de fruta, e as restantes gostam de muita coisa diferente. Mas tive 3 crianças que responderam gomas/pastilhas elásticas, não tendo a noção que isso não é um alimento.

Na questão nº 10, “Qual é o alimento que menos gostas?”, a resposta mais dada foi peixe, sobretudo bacalhau. Houve duas crianças que não gostam de cebola, as restantes deram respostas diversificadas. Havendo uma criança que não gosta de batatas, nem mesmo de batatas fritas. O peixe é um alimento também essencial à alimentação das crianças, mas é um dos alimentos que as crianças menos gostam e menos comem. Cada criança deveria comer cerca de 70 a 80g de peixe por dia. Era este alimento que as crianças mais recusavam na escola, sendo um castigo para elas comer o peixe, sendo este cozido ou assado.

Quando foi perguntado, “Gostas das refeições da escola?”, apenas duas crianças responderam que não gostavam. Dando como motivo: uma não sabia dizer o porquê, mas que não gosta do comer da escola e a outra porque só come sopa e mesmo essa traz de casa. As restantes crianças gostam todas das refeições da escola. Deu para confirmar que as crianças dizem gostar das refeições da escola, mas no entanto não comem quando é peixe.

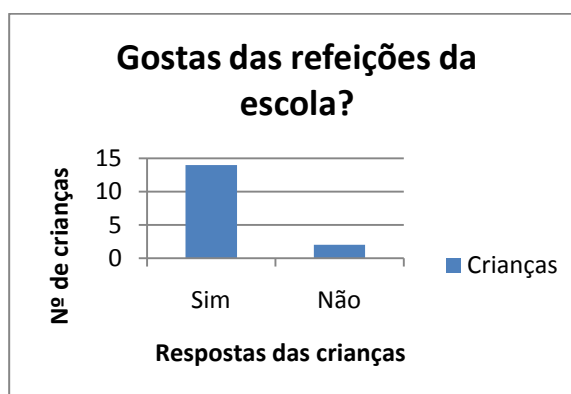


Gráfico 6 – Gráfico relativo às refeições da escola

2.2.4.3. Análise e discussão dos inquéritos feitos aos Encarregados de educação

Dos dezanove inquéritos entregues aos encarregados de educação, apenas dezasseis devolveram os inquéritos preenchidos. Nesta análise foi feita uma comparação às respostas das crianças.

Dos dezasseis encarregados de educação inquiridos, dez responderam que os filhos comem entre 4 a 5 vezes ao dia, outros cinco responderam que o filho/a come mais que 5 vezes ao dia e apenas um encarregado de educação respondeu que o filho/a come entre 1 a 3 vezes ao dia. Só houve uma criança que disse comer mais que 5 vezes ao dia, referindo que comem ao pequeno-almoço, almoço, lanche, jantar e alguns antes de ir para a cama.

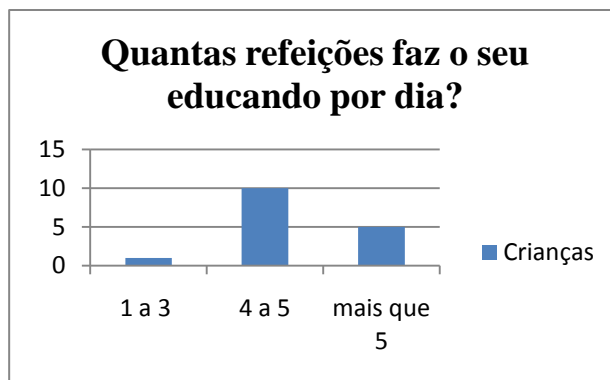


Gráfico 7 – Gráfico relativo ao número de refeições diárias

Relativamente ao pequeno-almoço, todos os encarregados de educação dizem que os seus educandos tomam sempre o pequeno-almoço. A maioria diz que o seu educando bebe leite ao pequeno-almoço, sendo os alimentos mais comuns, entre as crianças, os cereais, o leite, o pão e as bolachas.



Gráfico 8 – Gráfico relativo ao pequeno-almoço

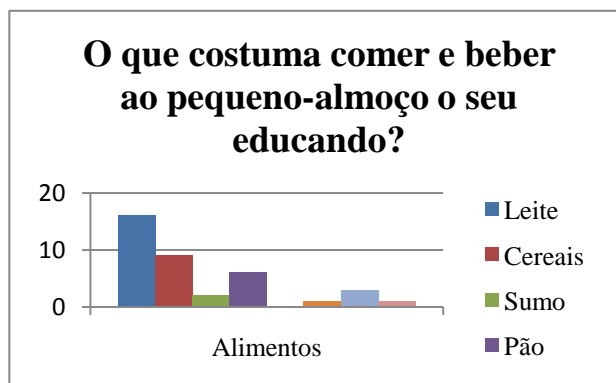


Gráfico 9 – Gráfico relativo aos alimentos e bebida ingerida ao pequeno-almoço

Verifiquei que a maioria dos encarregados de educação identifica o prato que os seus educandos gostam mais e aquele que eles não gostam. E confirmei que o prato preferido da maioria das crianças é salsichas; batatas fritas, ovo, e massa com carne. Relativamente aos alimentos que as crianças se recusam a comer destaca-se o peixe, o feijão e os comeres com molhos.

Os encarregados de educação confirmaram que o leite faz parte da alimentação dos seus educandos. A maioria afirma que os filhos bebem em média entre 4 a 5 copos de leite por dia. Quando questionado às crianças, confirma-se estas respostas, pois apenas uma até referiu que não gosta muito de leite.

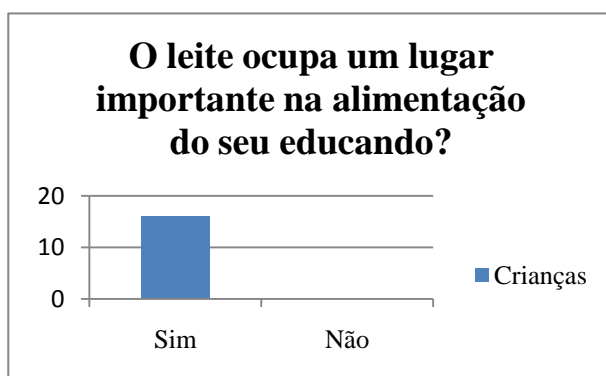


Gráfico 10 – Gráfico relativo à importância do leite na alimentação

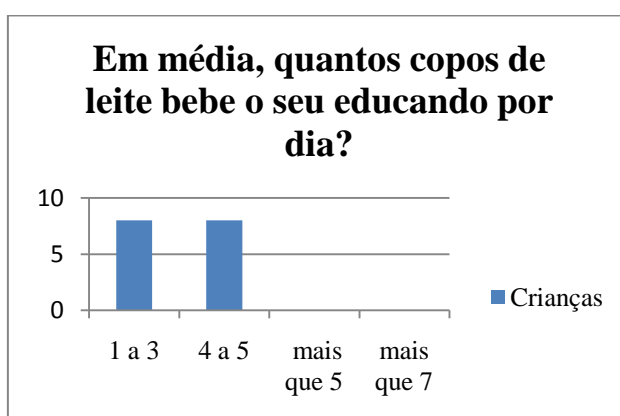


Gráfico 11 – Gráfico relativo à quantidade de leite consumida por dia

Mais uma vez vi que o alimento preferido das crianças é massa, salsichas, batatas fritas e ovo frito. Embora quatro encarregados de educação respondessem que os seus educandos adoram fruta.

O alimento que menos gostam é legumes, havendo dois encarregados de educação que responderam que era peixe, dois encarregados responderam carne e outros dois encarregados de educação responderam queijo. Aqui houve concordância com as respostas dadas pelas crianças.

A maioria dos encarregados de educação respondeu que os seus educandos comem 1 a 3 vezes peixe por semana, apenas cinco encarregados respondeu que os educandos comem peixe 4 a 5 vezes por semana.

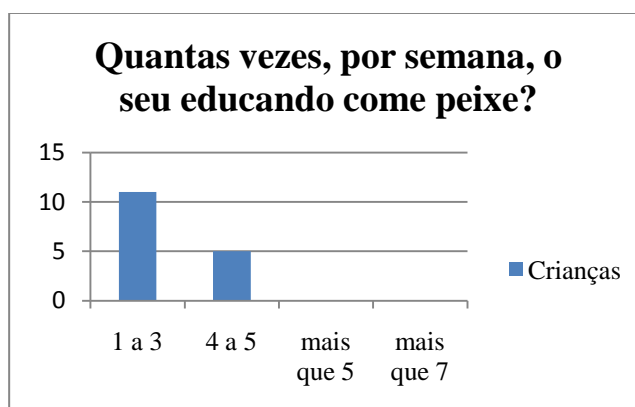


Gráfico 12 – Gráfico relativo à quantidade de peixe consumida semanalmente

Todos os encarregados de educação responderam que os seus educandos bebem água às refeições, mas quatro encarregados dizem que os educandos bebem também sumo sem gás para além da água. Aqui verifiquei uma disparidade em relação às respostas dadas pelas crianças, visto que estas afirmaram beber sumo com gás, referindo até a Coca-Cola. Apenas três crianças disseram beber água às refeições. Verifiquei que os pais não admitem a bebida que os filhos bebem às refeições em casa, pois na escola bebem água.

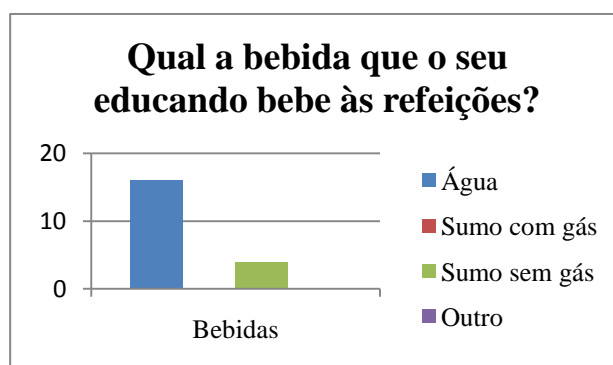


Gráfico 13 – Gráfico relativo à bebida consumida às refeições

A maioria dos encarregados de educação respondeu que os seus educandos comem sopa, havendo apenas um encarregado de educação que respondeu que o seu educando não gosta de sopa. Segundos, estes, todas as crianças comem sopa em casa.



Gráfico 14 – Gráfico relativo ao gosto por sopa

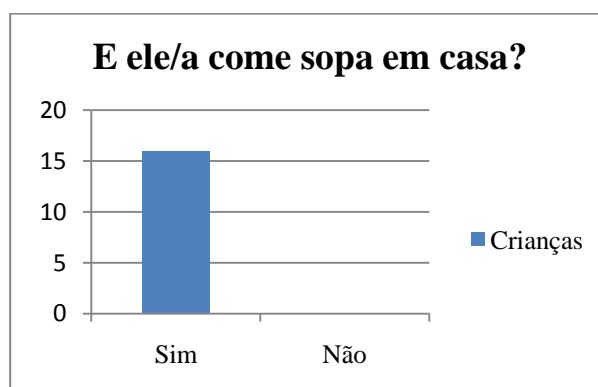


Gráfico 15 – Gráfico relativo ao consumo de sopa em casa

Relativamente à questão se os filhos/as gostam das refeições da escola, a maioria dos encarregados de educação respondeu que sim. Apenas dois encarregados afirmam que os seus educandos não gostam de comer na escola. Uma criança porque, segundo o encarregado de educação, tem dificuldade em se adaptar à diversificação alimentar, e outra porque diz apenas gostar da canja. Houve concordância entre as respostas das crianças e a dos encarregados de educação.

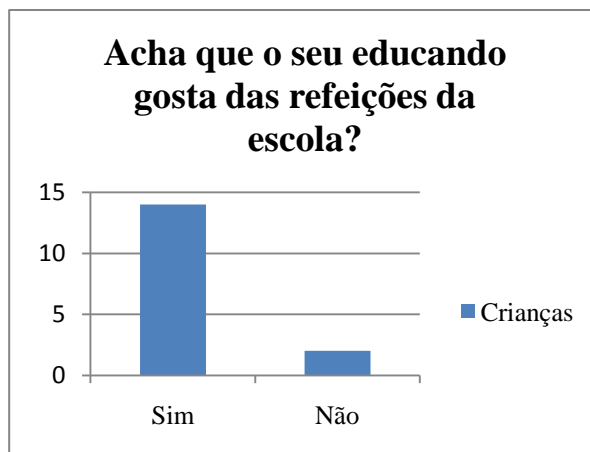


Gráfico 16 – Gráfico relativo às refeições da escola

2.2.4.4. Análise e discussão do Entrevista ao Economato

Este inquérito foi pensado inicialmente para ser realizado à coordenadora do Centro Infantil “Cinderela”, mas por não se enquadrar na equipa encarregue às ementas do Centro Infantil, o inquérito foi feito, assim, ao Economato da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, à qual pertence o Centro Infantil referido. O inquérito foi assim respondido pelo senhor responsável pelo economato.

Numa primeira questão foi perguntado “*Por quem é feita a ementa do Centro Infantil?*”, ao qual o inquerido respondeu:

- “A ementa é feita por mim, senhor (...), responsável pelo Economato.”

Na elaboração das ementas este senhor limita-se a cumprir ordens da provedoria da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, e não tem qualquer formação adequada para o efeito.

Depois, foi perguntado: “*A ementa é feita semanalmente ou mensalmente? E porquê?*”, ao qual o inquerido respondeu:

- “A ementa é feita mensalmente, por rotina de trabalho e porque é necessário fazer os pedidos semanais às empresas”.

Na minha opinião, a ementa ser feita mensalmente tem a sua lógica, pois como é necessário encomendar grandes quantidades de alimentos, é necessário também algum tempo para os pedidos serem feitos e entregues.

Na terceira pergunta: “*Que aspectos têm em conta quando fazem a ementa?*”, o inquerido respondeu:

- “A ementa é pensada de acordo com as necessidades das crianças e tendo em conta a roda dos alimentos, tal como a nutrição e as idades das crianças.”

Foi referenciado um factor muito importante na alimentação infantil, pois para além da nutrição saudável, deve-se ter em conta também a idade das crianças, pois uma criança com 1 ou 2 anos, não come o mesmo que uma criança com 4 ou 5 anos. Nem estas devem comer o mesmos alimentos que os adultos. O economato também elabora ementas para outras valências da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, como é exemplo o Lar de Terceira Idade.

Numa última questão, foi perguntado: “*Os pais ou Encarregados de Educação intervêm na elaboração da ementa? E as crianças?*”. Ao qual o inquerido respondeu:

- “Os pais ou Encarregados de Educação não intervêm na elaboração da ementa, tal como as crianças. Nós sabemos aquilo que as crianças gostam de comer, e não podemos satisfazer as suas vontades. Mas há dois dias por semana que temos em conta os gostos das crianças e programamos dois pratos apreciados pelas crianças”.

No meu entender esta atitude é incorrecta, pois se o economato tem em conta a nutrição das crianças, não devia colocar em excepção estes dois dias. Deveria ter em conta uma alimentação saudável para os 5 dias em que elabora a ementa. Não deveria satisfazer os gostos incorrectos das crianças, sendo neste caso os rissóis e douradinhos.

Pelo que pude verificar pela análise das ementas do jardim de infancia, são constituídas por sopa, prato de peixe ou carne e fruta da época e gelatina.. Considero uma alimentação correcta mas pouco variada, não mudava muito de semana para semana. Às terças-feiras era sempre canja de galinha. Utilizam produtos fritos como “rissóis e douradinhos” pelo menos uma vez por semana. Considero também uma alimentação rica em legumes e vegetais. As ementas e respectivos produtos alimentares são fiscalizados por uma empresa especializada para o efeito. Esta empresa obriga a conservar-se em local apropriado por 24 horas a prova de toda a alimentação confeccionada, facto que se confirma.

2.2.4.5. Análise geral

Segundo a análise e discussão de todos os inquéritos feitos às crianças, encarregados de educação e Economato, pude confirmar os gostos e os hábitos alimentares das crianças. Estes hábitos não são de todo os mais saudáveis, sobretudo a nível da quantidade de leite e derivados que cada criança come, a nível da bebida escolhida para a hora da refeição e das refeições que as crianças comem em casa. É normal os pais quererem satisfazer as vontades e gostos dos seus filhos, mas nem sempre se pode e deve fazer isso. As crianças são as grandes adeptas da comida “fast-food”, das pizzas, hambúrgueres, salsichas, batatas fritas.

É fundamental levar as crianças a adquirir o gosto por outros alimentos mais saudáveis desde pequenas, pois é desde cedo que as crianças devem adquirir bons hábitos. Assim, ao adquirirem bons hábitos alimentares desde cedo, vai fazer com que as crianças à medida que crescem e vão avançando a nível escolar, saibam comer e comam de tudo um pouco. Quanto mais crescidos vão ficando mais adeptos de comidas “fast-food” vão ficando, devido à grande publicidade e oferta de mercado existente.

Verifica-se que da parte da instituição há uma preocupação por servir às crianças uma alimentação saudável tanto para as crianças do jardim-de-infância.

2.2.5. Estratégias de intervenção

Depois de uma investigação e de uma análise e discussão dos dados há que intervir. Para a minha acção no combate do problema de alimentação na sala onde estagiei, surgiram variadas actividades.

Na minha acção:

- Tentei o envolvimento dos pais e da família através do desenvolvimento de actividades ligadas à alimentação, em conjunto com o jardim-de-infância, como por exemplo conferências sobre alimentação, panfletos que as crianças levaram para casa, trabalhos individuais das crianças expostos no centro infantil.
- Entreguei a todas as crianças e pessoal da escola do 1º Ciclo folhetos da importância de uma alimentação saudável;
- Fiz uma abordagem centrada na modelação de comportamentos alimentares mais saudáveis, mesmo sem recorrer a um ensino didáctico

sobre alimentação, na medida em que estimei a aprendizagem a partir da observação, deixando as crianças observarem a distribuição das refeições nos pratos, feita pela auxiliar de acção educativa.

- Usei materiais e experiências de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento, factor importantíssimo a ter em conta, como jogos e actividades plásticas. Quando se planeia uma actividade há que ter em conta o grupo de trabalho que se tem e o seu desenvolvimento. Não iria pôr crianças de 4 anos a manusear facas e a descascar fruta, por exemplo.
- Realizei actividades com alimentos, como foi o caso dos jogos, onde houve desenvolvimento dos cinco sentidos utilizando os alimentos. Jogos onde as crianças, de olhos vendados, tiveram que adivinhar sabores e texturas dos alimentos; jogos onde as crianças tinham que encontrar alimentos perdidos na sala; jogos onde as crianças com os alimentos de plástico da cozinha da sala tiveram que confeccionar uma refeição. Elaborei, em conjunto com as crianças, uma roda dos alimentos para afixar na sala, através de colagens e pinturas de alimentos. Houve também a confecção de saladas de fruta, com fruta trazida pelas crianças, de modo a integrar os pais na actividade e incentivar à partilha entre as crianças.
- Tentei motivar para as refeições da escola, tornando estas mais divertidas e coloridas, como por exemplo, cantando e brincando de modo às crianças comerem a sopa, muitas vezes cantei “come a papa”, mas mudando a canção para “come a sopa” dizendo o nome da criança em causa.
- Motivei para uma alimentação saudável, através de teatros, canções e histórias sobre a alimentação.
- Tive em conta e respeitei os hábitos próprios da cultura tradicional local, tentando sempre valorizar os hábitos alimentares saudáveis. Se estamos numa terra de boa gastronomia, não poderia desrespeitar esse gosto, então tive que incentivar à cultura transmontana, mas não esquecendo a alimentação saudável. Optei aqui pela pesquisa de receitas gastronómicas de Bragança, algumas trazidas pelas crianças de casa, envolvendo assim, os pais nessa pesquisa. Fiz uma interpretação das receitas com as

crianças, comparando os ingredientes das receitas com os alimentos da roda dos alimentos e sua importância.

2.2.6. Contributos do estudo para o grupo de crianças

Pude verificar mudanças dos hábitos alimentares das crianças. A maioria das crianças passara a comer mais fruta, pelo menos ao almoço na escola, todas as crianças comiam fruta, nem que fosse só um bocado. O peixe e a sopa deixaram de ser um castigo, pois cantando, brincando e fazendo jogos com as crianças, elas lá comiam o peixe e a sopa. Quando era dito a uma criança, *“para crescer precisas de comer peixe também e a sopa toda”*, elas comiam e depois até havia crianças que perguntavam se já estavam maiores.

Como outro dos problemas era as longas horas entre as refeições (entre o pequeno-almoço e o almoço), passou-se a dar umas bolachas secas a meio da manhã, bolachas essas oferecidas por alguns pais.

Foi “discutido” com os pais e crianças os lanches trazidos de casa, de modo a que cada lanche passasse a ser: um iogurte, um pão com manteiga, um sumo sem gás, uma peça de fruta, e nada de pacotes de bolachas, bolos, sumos com gás, bolicas ou bolos embalados com creme, pacotes de batatas fritas. Foi pedido aos pais que fossem eles a arranjar o lanche dos filhos, e não mandar muita quantidade e variedade de modo à criança comer aquilo que lhe apetecer.

Como a higiene está ligada aos bons hábitos alimentares, pois para haver uma alimentação saudável é fundamental haver higiene na confecção e manuseamento dos alimentos, as crianças passaram a ir lavar a mãos sempre antes de almoçar, lanche ou antes de comer alguma coisa. Mesmo estando dentro da sala, as crianças andam com as mãos no chão e devem sempre lavar as mãos antes de tocar em alimentos. E sempre que uma criança trazia fruta de casa, ia lavar a fruta antes de comer.

Outro hábito das crianças era trazer para a sala, todos os dias guloseimas. Umhas crianças traziam para o grupo, outras só para elas. Aqui tive que resolver dois problemas, primeiro trabalhar com as crianças o valor da partilha e segundo que as guloseimas não eram alimentos e não faziam bem à saúde.

2.3. Implicações do estudo para a Prática Profissional

Este estudo foi importante na minha prática, visto que foi um dos problemas com os quais me deparei. Durante a prática tive crianças que recusavam comer sopa e peixe; crianças que não comiam fruta, uma criança que não comia o pão, e crianças cujos lanches, trazidos de casa, não eram os mais saudáveis. Eram muitas vezes lanche à escolha das crianças, desde batatas fritas, bolos, bolachas, sumos, etc. Havia uma criança que estava de “dieta” e mesmo assim, a mãe apenas lhe reduziu a quantidade, porque o lanche continuava a ser bolachas de chocolate, bolos e sumos.

Com este estudo, aprendi que as crianças devem ser ensinadas a comer saudavelmente desde cedo, ensinadas a comer bem e de tudo, cabendo essa tarefa sobretudo aos pais. Mas, a escola não deixa de ser fundamental neste processo, pois é na escola que as crianças passam mais tempo.

Este problema deu para eu compreender que mesmo sendo crianças pequenas já apresentam os seus problemas, e que é como educadora os devo tentar atenuar. Aprendi também que uma boa relação, um bom diálogo com os pais e com a comunidade educativa é fundamental para a resolução de problemas e obstáculos a uma prática, tal como é muito importante esta interacção escola-casa para uma boa prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório é resultado de meses de prática profissional no Centro Infantil “Cinderela”, instituição da Santa Casa da Misericórdia de Bragança, com um grupo de 19 crianças na faixa etária dos 4 anos de idade. Ele demonstra o contacto que eu tive com o ensino – aprendizagem e fez-me reflectir sobre toda a situação pedagógica num contexto Pré-escolar, onde encontrei diversas diferenças com a minha formação inicial de Professora do 1º ciclo do Ensino Básico. Como: o modo de planificar as actividades, a forma como se deve encarar as crianças, o modo de trabalho, os horários, as rotinas e sobretudo as necessidades das crianças. Crianças com 4 anos de idade são crianças que ainda dependem da educadora, ainda precisam da sua ajuda. Embora sejam crianças autónomas precisam de algum apoio ainda.

Uma das diferenças mais acentuada foi o caso dos horários e das rotinas, pois enquanto no 1º ciclo do Ensino Básico, os horários estão pré-estabelecidos e se segue um plano de aula mais intensamente, no pré-escolar os horários vão se fazendo à medida do grupo de trabalho, não esquecendo as rotinas diárias do grupo, como a hora do acolhimento, a higiene, o almoço, o descanso, o lanche. E se no 1º Ciclo do Ensino Básico não se facilita as constantes idas à casa de banho, e que os alunos se levantem quando querem, no Pré-escolar há essa diferença, pois as crianças têm mais liberdade para ir à casa de banho e se levantar. No contexto de pré-escolar, as crianças andam mais soltas, mais à vontade, podem explorar a sala, facto que considero favorável ao seu desenvolvimento, pois andam mais felizes. Já no 1º Ciclo, as crianças não podem andar pela sala de aula, mantêm-se horas sentadas numa cadeira, libertando-se apenas nos intervalos, que servem para expulsar toda aquela energia contida na sala de aula. São contextos diferentes mas que se interligam, pois as crianças que seguem do pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico vão mais desenvolvidas, tanto a nível curricular como a nível comportamental, já adquiriram algumas regras, valores e atitudes.

Hoje, estou muito mais consciente que ao trabalhar com crianças nunca se deve esquecer que elas são diferentes umas das outras e que por isso a forma de lidar com determinada situação difere de criança para criança, e sobretudo de idade para idade.

Como o grupo de crianças com quem trabalhei era um pouco heterogéneo deu para lidar com diversas situações, e aprender técnicas e estratégias para combater essas mesmas situações.

Com as sessões de observação e com a intervenção tomei contacto com o contexto de Pré-escolar, e sobretudo adquiri experiência neste contexto escolar, no qual num futuro próximo pretendo entrar.

Segundo Estrela (1986:26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes.”, ou seja, o professor/educador deve ser capaz de observar de modo fundamentado, mas antes precisa de saber observar adequadamente.

A prática profissional serviu assim para um primeiro contacto com o contexto pré-escolar, porque embora tivesse alguns conhecimentos de como funcionava um jardim-de-infância, nunca tinha trabalhado neste contexto. Assim, foi para mim uma experiência muito gratificante, e proporcionou-me uma postura diferente e alertou para as diferentes situações que posso vir a ter que ultrapassar na vida profissional. Serviu-me também para entender que um educador não deve ser apenas um informador, mas acima de tudo ser um bom observador, um animador, facilitador e principalmente que se adapte facilmente à mudança e ao contexto educativo onde está inserido.

A minha prática profissional decorreu sempre com o intuito de aperfeiçoar as minhas aprendizagens, métodos de ensino e trabalho, minha postura, com uma constante sede de saber mais e melhor. à medida que ia estagiando, ia tentando aperfeiçoar a minha prática, através de alguma leitura aconselhada sobre o tema ou contexto em questão, através de conselhos de profissionais da área, a quem ia recorrendo sempre que necessitava, tendo sido a minha educadora cooperante e o meu orientador da prática profissional, ajudas sempre disponíveis.

Este relatório assume um papel importantíssimo, sendo uma forma de diálogo, comunicação da minha prática profissional, nele consta ainda a investigação-acção tendo como tema: alimentação em idade pré-escolar no jardim de infância. Problema com o qual me deparei na prática, pois a hora das refeições eram um castigo para algumas crianças.

Deste problema emergiram questões e objectivos de estudo, os quais tentei responder e alcançar respectivamente. Ao longo do trabalho fui respondendo às questões de investigação que foram por mim colocadas. Quanto à questão – problema:

será que a realização de experiências de aprendizagem no âmbito da alimentação pode ser um contributo decisivo para promover uma alimentação saudável em crianças de Educação Pré-escolar? No meu entender sim, porque através de pequenas e variadas experiências de aprendizagem, através de actividades, como as referidas atrás, pode-se promover uma alimentação saudável nos jardins-de-infância. Pois como já referenciei ao longo do trabalho, é nos jardins-de-infância e nas escolas que as crianças passam maior parte do seu dia, tendo estas instituições um papel importante na sua educação e sensibilização de diversas temáticas. Sendo ainda fundamental toda uma interacção e partilha de conhecimentos com os pais e comunidade educativa. Uma alimentação saudável nas crianças dos jardins-de-infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico depende em parte da ajuda e alimentação que têm em casa.

Quanto aos objectivos de estudo foram, dentro do possível, alcançados. Verifiquei que as crianças e pais tinham pouca percepção sobre a temática em estudo, sobretudo a nível dos lanches, tanto a nível das crianças do jardim-de-infância como das do 1ºCiclo do Ensino Básico. Sendo os lanches um problema em comum entre estes dois contextos educativos.

Depois de pôr em prática a minha investigação e as opções metodológicas, pude verificar uma mudança nos hábitos alimentares das crianças do jardim de infância, a nível dos lanches e à hora do almoço.

Assim, depois de concluída a minha prática e a minha investigação, poderei dizer que se voltasse a fazer prática profissional ou a investigar este tema de novo, fazia de modo diferente. A nível da prática teria assumido outra postura perante as crianças, teria levado outro tipo de actividades, outros materiais e teria apostado mais na realização de projectos, escolhidos e discutidos com as crianças, pois são elas que demonstram o maior interesse naquilo que querem aprender e fazer. Tal como investiria mais nas expressões, sobretudo a nível de trabalhos plásticos, tal como investiria mais em actividades experimentais, visto que actividades experimentais servem para ajudar as crianças a desenvolverem capacidades, a adquirirem procedimentos que lhe permitam explorar o meio participando activamente na construção do seu próprio conhecimento.

A nível da investigação teria investido mais em actividades em conjunto com os pais, com as restantes crianças da instituição, teria também optado por realizar mais receitas com as crianças.

Em suma, foi uma prática profissional que me proporcionou boas experiências e conhecimentos. Adorei trabalhar num contexto de Pré-escolar, com aquele grupo de

crianças e naquele centro infantil, lá encontrei pessoal sempre disponível a ajudar e que me recebeu profissionalmente bem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ ARNAL, J; DEL RINCON, D.; LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología*. Madrid: Labor.
- ❖ BURRI, Solange (2010). *Alimentação Infantil na escolinha: Onde fica a importância da nutrição*, in revista O Guia para Pais e Educadores: *Coisas de criança*, nº 34. Alcochete: Tuttirév Editorial, Lda.
- ❖ COHEN, L. & MANION, L. (1987). *Research methods in education*. New York. Croom Helm.
- ❖ CONNOLLY, J. A., & DOYLE, A. (1983). *Relation of Social Fantasy Play to Social Competence in Preschoolers*. *Developmental Psychology*, 20 (5), 797-806.
- ❖ EDWARDS, C. (1993). *Partner, Nurturer, and Guide: The Roles of the Reggio Teacher in Action*, in *The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- ❖ ESTIVILL, E. & DOMÈNECH, M. (2008). *Aprender a comer – Método Estivill para ensinar as crianças a comer*. Lisboa: Livros d'Hoje. Publicações Dom Quixote.
- ❖ ESTRELA, A.(1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª Edição
- ❖ FORMOSINHO, J. (1994). *Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito projecto Infância*, in Actas do congresso “Educação Infantil: O Reto da Qualidade”. Madrid: Edições ASA
- ❖ FORMOSINHO, J. *et al.* (1996). *Educação Pré-escolar – A construção social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- ❖ FORMOSINHO, J. *et al.* (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- ❖ FORMOSINHO *et al.* (2007). *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed Editora
- ❖ GADOTTI, M. (1999). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.

- ❖ GLAUERT, E. (2005). *A ciência na educação de infância*. Cacém: Texto Editora.
- ❖ GOODE, W. J. & HATT, P. K. (1969). *Métodos de pesquisa social*. S. Paulo: Nacional.
- ❖ HOHMANN, Mary; BANET Bernard; WEIKART, David P. (1979:81). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ❖ MALAGUZZI, L. (1993). *History, Ideas, and Basic Philosophy, in The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- ❖ MATOS VILAR, A. (sd). *O professor planificador*. Lisboa: Ministério da Educação
- ❖ NABUCO, M. (1992). *Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico*. Inovação. I.I.E.5,1.
- ❖ NUNES, Emília & BRENDA, João (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- ❖ PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora
- ❖ RABITTI, G. (1994). *An Integrated Art Approach In a Preschool – Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Eric/EECE. PIP
- ❖ RINALDI, C. (1993). *The Emergent Curriculum and Social Constructivism, in The Hundred Languages of Children; The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- ❖ ROSA, J. C. (1994). *Investigação em educação*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- ❖ SILVA, Isabel (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ❖ SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- ❖ VII ENCONTRO NACIONAL DA APEI (2001). *Pensar o currículo em Educação de Infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- ❖ ZABALZA, M. A. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Madrid: Edições ASA
- ❖ ZABALZA, M. A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA

- ❖ ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

➤ **Internet:**

- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Criatividade>
- http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=607
- <http://www.dgsaude.pt>
- <http://www.apn.org.pt>
- <http://www.obesidade.online.pt>
- <http://www.mni.pt/destaques/?cod=2102>
- <http://www.centrovegetariano.org>
- <http://www.madeira-edu.pt/projectos/redebufetes/>
- <http://www.fbb.pt>
- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao>

ANEXOS

ANEXO 1 - FICHA DE RESULTADOS DO PIP (PERFIL DE IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA)

Jardim de Infância: Centro Infantil “Cinderela”, Bragança			
Datas do PIP: T1: Novembro; T2: Dezembro; T3: Janeiro			
<i>(pontuações: 1-5)</i>			
	T1	T2	T3
I. AMBIENTE FÍSICO			
1. Sala dividida em áreas de trabalho bem definidas			
2. Espaço de trabalho adequado em cada área			
3. Sala segura e bem conservada			
4. Materiais ordenados e etiquetados			
5. Materiais adequados para várias crianças			
6. Variedade de materiais reais à disposição			
7. Materiais acessíveis às crianças			
8. Equipamento de grandes músculos à disposição			
9. Materiais desenvolvem consciência de diferenças			
10. Materiais promovem o desenvolvimento em todas as áreas			
II. ROTINA DIÁRIA			
11. Adultos implementam rotina diária consistente			
12. A rotina diária inclui tempo adequado para planear, trabalhar e relembrar			
13. Variedade de estratégias de planificação usadas			
14. Variedade de estratégias de relembrar usadas			
15. Equilíbrio de actividades de grande e pequeno grupo			
16. As crianças concretizam as suas ideias em actividades organizadas pelos adultos			
III - INTERACÇÃO ADULTO-CRIANÇA			
17. Os adultos observam, perguntam, repetem e desenvolvem a linguagem			
18. Os adultos participam nas brincadeiras das crianças			
19. Conversa adulto-criança equilibrada e natural			
20. Os adultos encorajam jogos com linguagem ralada/escrita			
21. Os adultos encorajam resolução de problemas e independência			
22. Os adultos encorajam a cooperação entre as crianças			
23. Os adultos mantêm limites razoáveis			
24. Os adultos mantêm-se atentos a toda a sala de aula			
IV- INTERACÇÃO ADULTO-ADULTO			
25. O Staff usa o modelo de ensino em equipa			
26. O Staff usa o processo de planificação em equipa e avaliação em equipa			
27. O staff usa o Registo de Avaliação da Criança (CAR)			
28. O staff completa o Registo de Observação da Criança (COR)			
29. O staff envolve os pais no programa			
30. Staff envolvido na formação contínua em serviço			

ANEXO 2 – ILUSTRAÇÃO DA RODA DOS ALIMENTOS, FEITA NA SALA COM AS CRIANÇAS



ANEXO 3 – REGISTOS DOS PEQUENOS-ALMOÇOS DAS CRIANÇAS

	DATA: 15-12-2009
CRIANÇAS	PEQUENO-ALMOÇO
Andreia	Leite com chocolate
Carolina	Leite
Diogo Alves	Coca-Cola
Diogo Miguel	Leite
Eduarda	Leite com chocolate (pacote) e bolo de chocolate (embalado)
Francisca	Leite com cereais
Francisco	Leite (biberão)
Inês (gémea)	-----
Inês do Carmo	Bolachas
Inês Filipa	Fruta (Pêra)
José Santos	-----
José Peres	Arroz
Manuel	Bolachas
Marta (gémea)	-----
Marta Luís	Leite
Paulo	Não comeu nada
Simão	-----
Soraia	Leite

	DATA: 06-01-2010
CRIANÇAS	PEQUENO-ALMOÇO
Andreia	Leite com chocolate
Carolina	Leite
Diogo Alves	-----
Diogo Miguel	Leite
Eduarda	Leite com chocolate (pacote) e bolo de chocolate (embalado)
Francisca	Leite com cereais

Francisco	-----
Inês (gémea)	-----
Inês do Carmo	Papas
Inês Filipa	Leite com chocolate e um bolo
José Santos	Leite e bolachas
José Peres	Bolachas
Manuel	Bolachas e leite
Marta (gémea)	-----
Marta Luís	Leite
Paulo	Sumo e pão
Simão	-----
Soraia	Leite

	DATA: 26-01-2010
CRIANÇAS	PEQUENO-ALMOÇO
Andreia	Leite com chocolate com torradas
Carolina	Leite
Diogo Alves	-----
Diogo Miguel	Leite
Eduarda	Sumo e bolo de chocolate (embalado)
Francisca	Leite com cereais
Francisco	Leite (biberão) e pão com manteiga
Inês (gémea)	-----
Inês do Carmo	Papas
Inês Filipa	Leite com chocolate e um bolo
José Santos	Papas
José Peres	Leite
Manuel	Bolachas
Marta (gémea)	-----
Marta Luís	Leite
Matilde	Leite e bolachas

Paulo	Pão com manteiga
Simão	-----
Soraia	Leite com chocolate

	DATA: 02-02-2010
CRIANÇAS	PEQUENO-ALMOÇO
Andreia	Leite com torradas
Carolina	Leite
Diogo Alves	Iogurte
Diogo Miguel	Leite com cereais
Eduarda	Leite com chocolate (pacote)
Francisca	Leite com cereais
Francisco	Leite (biberão) e pão com manteiga
Inês (gémea)	Leite (biberão)
Inês do Carmo	Papas
Inês Filipa	Um bolo
José Santos	Leite
José Peres	Leite
Manuel	Pão com fiambre
Marta (gémea)	Leite com chocolate
Marta Luís	Leite
Matilde	Leite (biberão) e pão com chouriço
Paulo	Torrada
Simão	-----
Soraia	Leite com bolachas