



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Teixeira Portela

**Potencialidades da Literatura para a
Infância na promoção de hábitos saudáveis
em contexto de Educação Pré-Escolar e
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rita Teixeira Portela

**Potencialidades da Literatura para a
Infância na promoção de hábitos saudáveis
em contexto de Educação Pré-Escolar e
1.º Ciclo do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositoriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Vivo a minha vida com a convicção de que, acompanhados, alcançamos mais e melhor, de que sós não somos nada. Tive a felicidade de, neste percurso desafiante, estar rodeada de pessoas que o tornaram incrível.

Nos últimos cinco anos, vivenciei mudanças, desafios, crescimento pessoal e profissional, felicidade e choro, muitas horas de comboio e, sobretudo, de memórias que jamais serão esquecidas.

Às “minhas pessoas” deixo o meu mais profundo e sincero agradecimento:

Ao meu pai, que tem a palavra certa, que nunca duvida das minhas capacidades, que me apoia incondicionalmente e por ser o meu modelo a seguir. À minha mãe, por ser uma força da natureza e me mostrar que tudo na vida se consegue. Ao meu irmão, pelo carinho diário.

Ao João Pedro, por ser a calma da minha tempestade, por me ouvir sempre e por acreditar em mim, mais do que eu própria acredito.

Às amigadas que este caminho me proporcionou. O meu mundo ficou melhor convosco. Obrigada por tudo.

À Educadora Lélia e à Professora Leonor, por todos os conselhos, ajuda, paciência, motivação e me ajudarem a construir o meu caminho nesta profissão.

À minha orientadora, Professora Doutora Sara Reis, por toda a orientação, por todos os ensinamentos, por toda a paciência e preocupação, pelas palavras de motivação constantes. É uma inspiração para mim. Obrigada por tudo.

Uma parte do meu coração vai sempre pertencer à Universidade do Minho e a Braga, por tudo o que de bom trouxe à minha vida.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Potencialidades da Literatura para a Infância na promoção de hábitos saudáveis em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

A alimentação e a prática de hábitos de vida saudáveis tornaram-se numa dualidade temática de grande relevância e preocupação, sobretudo no que diz respeito às crianças, por se encontrarem em fase de desenvolvimento. Dada essa pertinência e a observação de que as crianças nem sempre adotam hábitos saudáveis nos seus contextos, foi desenvolvido um projeto que pretende interligar essa temática com outra de importância e interesse reconhecidos nos contextos, a literatura para a infância. Assim sendo, o presente relatório pretende avaliar o contributo da literatura para a infância no fomento da adoção de estilos e hábitos de vida mais saudáveis e melhores escolhas alimentares. Esta avaliação advém da implementação de dois projetos de intervenção pedagógica, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O projeto desenvolveu-se em dois contextos distintos, o primeiro com crianças em idade pré-escolar, num grupo heterogéneo de 22 crianças, e o segundo numa turma de 2.º ano de escolaridade, com 18 alunos.

Os principais objetivos do projeto baseiam-se na exploração de diferentes géneros textuais, cujo tema seja a alimentação, de modo a contribuir para a aquisição de conhecimentos nesse sentido, contribuindo para a educação alimentar dos grupos em questão. Para isso, foram concebidas estratégias que fossem ao encontro dos interesses das crianças e dos alunos, na tentativa de colmatar as suas dificuldades por meio de atividades que integrassem diversas áreas de conteúdo, procurando estimular a criatividade, bem como competências sociais, como cooperação, respeito, empatia e, sobretudo, propiciar a aquisição de competências ao nível da educação alimentar e do conhecimento literário.

No decurso das práticas de ensino supervisionadas I e II, através de práticas reflexivas atentas e constantes, foi observado e avaliado o desenvolvimento dos intervenientes do estudo, relativamente à aquisição de hábitos saudáveis. Nesta perspetiva, clarifica-se a pertinência do estudo em causa, enfatizando uma tomada de consciência por parte dos grupos de crianças, através das alterações das suas conceções prévias relativamente à alimentação.

Palavra chave: educação alimentar; hábitos saudáveis; literatura para a infância.

Potentialities of Literature for Children in the promotion of healthy habits in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education

ABSTRACT

Food and the practice of healthy lifestyle habits have become a thematic duality of great relevance and concern, especially with regard to children, because they are in the developmental stage. Given this relevance and the observation that children do not always adopt healthy habits in their contexts, a project was developed that aims to connect this theme with another of recognized importance and interest in the contexts, literature for childhood. Therefore, this report aims to evaluate the contribution of children's literature in encouraging the adoption of healthier lifestyles and habits and better food choices. This evaluation stems from the implementation of two pedagogical intervention projects as part of the Supervised Teaching Practice in the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching. The project was developed in two different contexts, the first with pre-school age children in a heterogeneous group of 22 children and the second in a 2nd grade class with 18 students.

The main aims of the project are based on the exploration of different textual genres, whose theme is food, in order to contribute to the acquisition of knowledge in this regard, contributing to the food education of the groups in question. To this end, strategies were designed to meet the interests of children and students, in an attempt to overcome their difficulties through activities that integrated various content areas, seeking to stimulate creativity, as well as social skills such as cooperation, respect, empathy and, above all, provide the acquisition of skills in food education and literary knowledge.

During the supervised teaching practices I and II, through careful and constant reflective practices, the development of the study participants was observed and assessed in relation to the acquisition of healthy habits. From this perspective, the relevance of the study in question is clarified, emphasizing an awareness on the part of the groups of children, through changes in their previous conceptions regarding food.

Key words: children's literature; healthy habits; nutrition education.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS..... | ii |
| Agradecimentos | iii |
| Declaração de integridade..... | iv |
| RESUMO..... | v |
| ABSTRACT | vi |
| Siglas e Abreviaturas..... | xi |
| ÍNDICE DE FIGURAS | xi |
| ÍNDICE DE QUADROS | xii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO | 5 |
| 1.1 Caracterização da instituição do estágio em contexto de educação pré-escolar . | 5 |
| 1.1.1 Caracterização grupo pré-escolar | 6 |
| 1.2 Caracterização da instituição do estágio em contexto de 1.º ciclo do ensino básico | 9 |
| 1.2.2 Caracterização grupo 1.º ciclo | 9 |
| CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 13 |
| 2.1 O papel da criança no seu desenvolvimento | 13 |
| 2.2 Literatura para a infância: alguns contributos | 15 |
| 2.3 Para uma reflexão sobre educação alimentar | 18 |
| 2.4 A literatura para a infância como motivo desencadeador de uma educação alimentar | 20 |
| CAPÍTULO III – O PROJETO | 23 |
| 3.1 Justificação da problemática e do tema do projeto | 23 |
| 3.1.1 Adaptação ao contexto de 1.º ciclo do ensino básico | 24 |
| 3.2 Desenvolvimento do projeto | 25 |
| 3.2.1 Síntese descritiva das principais atividades em contexto de educação Pré-Escolar | 25 |
| Atividade - Construção da roda dos alimentos | 25 |
| Atividade - Confeção da sopa | 27 |
| Atividade - Caixa dos Sentidos | 32 |

| | |
|--|-----------|
| Atividade - O açúcar escondido em alguns alimentos | 34 |
| 3.2.2 Síntese descritiva das principais atividades em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 36 |
| Atividade - Medição do açúcar | 36 |
| Atividade - Ordenação da obra..... | 38 |
| Atividade - <i>Quiz</i> sobre alimentação/ hábitos saudáveis | 40 |
| 3.2.3 Descrição das interações com a família | 41 |
| Atividade - Livro das receitas | 41 |
| 3.3 Os dois contextos de estágio: breve análise comparativa | 45 |
| Capítulo IV- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA | 48 |
| 4.1 Objetivos de investigação e objetivos de intervenção | 48 |
| 4.2 Procedimentos metodológicos | 49 |
| 4.2.1 Investigação-ação | 50 |
| 4.2.2 Metodologia de trabalho de projeto | 52 |
| 4.2.3 Movimento da Escola Moderna | 53 |
| 4.3 Instrumentos de recolha de dados | 55 |
| | 57 |
| Capítulo V- ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS E AVALIAÇÃO GENÉRICA DO PROJETO . | 58 |
| 5.1 Contexto de Educação Pré-Escolar | 58 |
| 5.2 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 61 |
| | 66 |
| Capítulo VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| 6.1 Reflexão genérica acerca da prática..... | 67 |
| Contexto de educação pré-escolar..... | 67 |
| Contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico | 70 |
| 6.2 Aprendizagens, dificuldades e possíveis abordagens futuras | 73 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 76 |
| Anexos..... | 80 |
| Anexo 1 – Primeira obra abordada no contexto de Educação Pré-Escolar..... | 81 |
| Anexo 2 - Página da obra <i>Aquí Estamos Nós</i>, que conduziu a atividade “confeção da sopa” | 81 |

| | |
|---|------------|
| Anexo 3 - Página da obra Aqui Estamos Nós, que conduziu a atividade “Caixa dos sentidos | 82 |
| Anexo 4 – Quiz..... | 82 |
| Anexo 5- Segunda obra abordada no contexto de Educação Pré-Escolar..... | 84 |
| Anexo 6 - Obra abordada no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico | 84 |
| Anexo 7 – Tabela Levantamento das concepções prévias (1.º Ciclo)..... | 85 |
| Anexo 8 – Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de Educação Pré-Escolar..... | 85 |
| Anexo 9 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico..... | 87 |
| Anexo 10 - Roda dos Alimentos utilizada nas atividades do projeto | 88 |
| Anexo 11 – Planificação da atividade construção de uma refeição através de ilustrações | 89 |
| Anexo 12 - Planificação da atividade levantamento das concepções prévias acerca da Roda dos Alimentos..... | 91 |
| Anexo 13 - Planificação da atividade Confeção de Pipocas – Contexto de Educação Pré - Escolar..... | 93 |
| Anexo 14 – Planificação da atividade Caixa dos Sentidos, em contexto de Educação Pré - Escolar..... | 94 |
| Anexo 15 – Planificação da atividade Medição do Açúcar, em contexto de Educação Pré - Escolar | 96 |
| Anexo 16 – Planificação da atividade Associação de cada letra do nome à inicial do alimento, em contexto de Educação Pré - Escolar | 98 |
| Anexo 17 – Planificação da atividade Confeção da Sopa, em contexto de Educação Pré - Escolar..... | 99 |
| Anexo 18 – Planificação da atividade Leitura da Obra <i>O livro com Fome</i>, em contexto de Educação Pré - Escolar..... | 100 |
| Anexo 19 – Planificação da atividade Levantamento das Concepções prévias, em contexto de 1.º Ciclo..... | 102 |
| Anexo 20 – Planificação da atividade Medição do Açúcar, em contexto de 1.º Ciclo | 103 |
| Anexo 21 – Planificação da atividade Construção de um texto informativo sobre a roda dos alimentos e <i>Quiz</i>, em contexto de 1.º Ciclo | 105 |

**Anexo 22 – Planificação da atividade Leitura da obra *A sopa de Pedra*, de Alice Vieira,
em contexto de 1.º Ciclo 108**

Siglas e Abreviaturas

EE – Encarregados de Educação

OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I (Contexto de Educação Pré-Escolar)

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II (Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico)

AE – Aprendizagens Essenciais

I-A – Investigação-Ação

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – conceções prévias das crianças, relativamente à Roda dos Alimentos

Figura 3 - alimentos em 3D construídos pelas crianças de 3 anos

Figura 4 e 5 – alimentos em 2D construídos pelas crianças de 4, 5 e 6 anos

Figura 6- construção da Roda dos Alimentos

Figura 7- resultado final da Roda dos Alimentos

Figura 8- corte dos alimentos para a confeção da sopa

Figura 9- colocação dos alimentos na panela

Figura 10 e 11 – sopa

Figuras 12 e 13 – crianças durante a atividade *caixa dos sentidos*

Figura 14- preparação dos legumes para prova

Figura 15- resultado final da atividade *o açúcar escondido nos alimentos*

Figura 16- observação e leitura dos rótulos

Figura 17- medição do açúcar

Figura 18- construção do gráfico de barras

Figura 19- resultado final das medições

Figura 20 - resultado final da construção do gráfico de barras

Figura 21- divisão da obra

Figura 22- cartões numerados

Figura 23 – Livro de receitas - atividade em colaboração com o EE

Figuras 24 e 25- Exemplos de receitas construídas no contexto de 1.º Ciclo

Figura 26 – Espiral de ciclo da investigação - ação (Coutinho *et al*, 2009, p.366)

Figura 27 - Planificação de projetos, adaptado de *Oliveira-Formosinho et al (2006), p.152*

Figura 28- Presença destes conteúdos nas Aprendizagens Essenciais

Figuras 29, 30 e 31- Presença destes conteúdos nas Aprendizagens Essenciais

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina diária do grupo de Pré-Escolar

Quadro 2 – Rotina diária da turma de 1.º Ciclo de Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito ao estudo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para obtenção do grau de mestre, pela Universidade do Minho. Este estudo baseia-se no desenvolvimento de um projeto de intervenção e investigação, implementado em dois contextos de estágio: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. As práticas de ensino supervisionadas (PES) tiveram lugar em instituições distintas. A PES I desenvolveu-se numa sala de jardim de infância com um grupo heterogéneo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. A PES II decorreu numa instituição privada, numa turma do 2.º ano de escolaridade.

O projeto que apresento neste relatório integra duas componentes: a investigação e a intervenção. Nesse sentido e por forma a iniciar a sua implementação, foram definidos objetivos quer de investigação, quer de intervenção que norteassem a prática, procurando dar-lhes resposta, dando sentido ao projeto desenvolvido. Para isso, todo o processo de observação dos contextos foi alvo de uma intensa, atenta e contínua reflexão crítica. Partindo dessa observação, foram identificadas as problemáticas, as dificuldades, as necessidades, os interesses e motivações das crianças, de modo a encontrar um projeto que colmatasse todos estes fatores. Assim sendo e nunca perdendo de vista o grupo de crianças do contexto de educação pré-escolar, foi claro que a educação alimentar era uma problemática presente na maioria das crianças do grupo. Aliado a isso, notámos o facto de a literatura para a infância ser pouco presente na rotina diária das crianças e pude observar que a biblioteca era a área menos escolhida aquando do momento da seleção das áreas. Pelo interesse que o grupo demonstrava em atividades de natureza prática e no manuseamento de objetos, decidiu-se articular as duas temáticas, optando pelo tema: *Potencialidades da Literatura para a Infância na promoção de hábitos saudáveis em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Além disso, pela realização de uma pesquisa prévia, foi possível constatar que não existiam, ainda, muitos estudos que interligassem diretamente estas duas temáticas, tornando ainda mais interessante e pertinente o presente estudo.

Ao longo da implementação do projeto e da dinamização das atividades, a voz da criança foi sempre tida em consideração, dada a importância que esta prática detém no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como referem as *OCEPE*, o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, que lhe garante o direito de ser escutada nas decisões relativas à sua aprendizagem e de participar no desenvolvimento do currículo.” (Silva, *et al.*, 2016, p.31). Para

tornar todo o projeto mais enriquecedor para o desenvolvimento de competências das crianças, focar-me-ei, além do que já mencionei, nas necessidades cognitivas, sociais e desenvolvimentais do grupo. Todas as atividades foram criadas, planejadas e pensadas com base nas suas necessidades, interesses e motivações, sendo, por isso, a criança a principal construtora da sua aprendizagem. Com estas atividades, procurei criar momentos lúdicos, ricos, contribuidores de aprendizagens significativas, promovendo a educação alimentar e estimulando a vontade de ter hábitos saudáveis nas suas vidas. Além disso, procurei explorar obras interessantes, ricas em ilustrações e que motivassem a escolha da área da biblioteca, posteriormente, valorizando, assim, a vertente educativa da literatura para a infância.

Importa salientar o papel ativo da criança e a sua participação na rotina diária, quer na sala do jardim de infância, quer na sala de aula. Ademais, todas as atividades foram planeadas tendo como base as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), as *Aprendizagens Essenciais* (AE) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No que diz respeito às metodologias, a minha prática baseou-se numa articulação de várias metodologias, uma vez que tenho a convicção de que, tirando partido do melhor de cada uma delas, conseguimos propiciar uma melhor e mais eficaz aprendizagem às crianças, que deverão ser sempre o foco principal da nossa prática. Assim, as metodologias utilizadas foram: investigação-ação, metodologia de trabalho de projeto, movimento da escola moderna, tendo sempre como base e em vista a perspetiva construtivista, na qual, como já referi, a criança é o principal mediador do seu processo de aprendizagem.

O presente relatório divide-se em seis capítulos. No primeiro - *contexto de intervenção e investigação* -, é efetuada a caracterização dos contextos de intervenção pedagógica, dos grupos de crianças e de ambas as instituições. O segundo capítulo - *Fundamentação teórica* - diz respeito à explicitação da fundamentação teórica, sendo clarificados os referenciais teóricos que serviram como base para sustentar todo o projeto. São eles: o papel da criança no seu desenvolvimento; literatura para a infância (alguns contributos); para uma reflexão sobre educação literária e a literatura para a infância como motivo desencadeador de uma educação alimentar. O terceiro capítulo - *O Projeto* - prende-se com o projeto e o seu desenvolvimento. Nos subpontos desse capítulo, explicita-se a escolha do tema do projeto, é efetuada a descrição das atividades mais relevantes no âmbito do projeto e é, ainda, efetuada uma análise comparativa entre os dois contextos. No quarto capítulo - *Metodologia de investigação e intervenção pedagógica* -, estão presentes os objetivos definidos para o projeto e as

metodologias mobilizadas, bem como uma breve caracterização de cada uma delas. O quinto capítulo - *Análise dos dados recolhidos e avaliação genérica do projeto* - diz respeito à avaliação dos dados obtidos no projeto, com uma consequente avaliação do cumprimento e da resposta aos objetivos delineados, inicialmente. Por fim, no último capítulo - *Considerações finais* -, é efetuada uma reflexão sobre toda a prática, como balanço final e, ainda, a referência às aprendizagens e dificuldades sentidas ao longo de todo o processo.

Capítulo I – Contexto de Intervenção e Investigação

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

1.1 Caracterização da instituição do estágio em contexto de educação pré-escolar

A instituição na qual tive oportunidade de realizar o estágio supervisionado é um Centro Escolar que se insere num agrupamento de escolas do concelho de Braga. Este Centro Escolar alberga duas valências de ensino, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Jardim de Infância é composto por duas salas, que são coordenadas por uma educadora e uma auxiliar, encarregues por cada uma das salas, respetivamente. Está presente, ainda, uma educadora encarregue pela biblioteca e para prestar qualquer auxílio que seja necessário a qualquer uma das salas. Ambas as salas do JI são mistas, tendo crianças dos 3 aos 6 anos. O centro escolar possui, também, cinco salas para o 1.º Ciclo, sendo que duas salas se destinam às duas turmas do 2.º ano e as restantes para o 1.º, 3.º e 4.º anos. Uma das turmas do 2.º ano apresenta-se como ensino articulado da música, com o Conservatório Calouste Gulbenkian, sendo, por isso, escola de referência nesse sentido. Além disso, o agrupamento onde está sediado o centro escolar caracteriza-se como referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Importa, ainda, referir que a multiculturalidade é uma característica muito presente, podendo ser observada em todas as turmas e salas, quer do JI, quer do 1.º Ciclo, pela proveniência de crianças/de alunos de inúmeros países e, também, de etnia cigana.

Relativamente ao espaço físico do centro escolar, como supracitado, no que diz respeito às salas de aula, existem duas salas destinadas ao JI e cinco para o 1.º Ciclo, que se encontram distribuídas por um único piso, ao longo de um corredor. Além disso, existem duas zonas de casas de banho, em lados opostos desse corredor, destinadas ao JI e ao 1.º Ciclo, respetivamente. Dentro do edifício coberto, existe a sala da coordenação, a sala dos professores, a biblioteca, o refeitório, que é partilhado por todas as crianças e alunos, em horários distintos e sala de AAAF (atividade de animação e apoio à família), apenas utilizada durante horários que antecedem e procedem os períodos letivos, sendo, ainda, o local de dormitório, após a hora do almoço. No que concerne ao espaço exterior, este é bastante grande e, quando as crianças de pré-escolar e os alunos do 1.º Ciclo partilham o mesmo horário de intervalos, o espaço é dividido, havendo uma separação das crianças do pré-escolar dos alunos do 1.º Ciclo, controlado por várias auxiliares. O espaço contém um campo de futebol, um parque infantil, uma zona coberta e uma zona de relva, da qual as crianças podem usufruir com supervisão de um adulto.

No que respeita à sala onde desenvolvi o meu estágio, a sala 2, esta é bastante ampla, possuindo espaço considerável em cada uma das áreas, permitindo uma grande liberdade de movimentos por parte das crianças. Um aspeto muito importante, com inúmeros benefícios, é o facto de a sala possuir acesso direto ao exterior, do lado oposto à porta da entrada, através de amplas janelas. Uma vez que possui uma parede completa revestida por janelas, a sala apresenta uma luz natural muito agradável, permitindo também que as crianças possam observar o exterior, nomeadamente as condições meteorológicas, as árvores e os animais. Nesse espaço exterior, existe uma horta, construída e plantada pelas crianças e pela educadora e auxiliar do ano anterior. A sala possui uma grande diversidade de materiais, um lavatório, vários quadros de cortiça que permitem a exposição de trabalhos das crianças e, na parede exterior de cada uma das salas do JI, encontra-se um espaço bastante grande destinado à colocação de materiais/trabalhos realizados pelas crianças, normalmente alusivos a uma época/festividade específica de uma determinada altura do ano. Toda a área da sala encontra-se dividida por áreas que, como supracitado, apresentam um espaço bastante bom, sendo elas: a área da casinha, a área do computador (que acabou por ser utilizada por escassas vezes pelas crianças, a área das expressões plásticas, a área dos jogos, a área das construções, a área da matemática e da leitura, a área da biblioteca, a área do médico e, finalmente, a área do quadro branco. O espaço da manta, na qual se realizam, maioritariamente, os momentos de grande grupo, é amplo e confortável. Além disso, é possível verificar a existência de instrumentos que regulam a rotina das crianças em momentos de grande grupo. De salientar que alguns desses elementos existiam no início do ano letivo. No entanto, foram substituídos por mim, de modo a atualizá-los e adequá-los mais eficazmente ao grupo de crianças, em questão. Exemplos desses materiais são: o quadro de presenças, o quadro dos aniversários e os indicadores das áreas.

1.1.1 Caracterização grupo pré-escolar

No que concerne ao grupo com o qual desenvolvi o estágio, este é constituído por vinte e cinco crianças, das quais doze são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Trata-se de um grupo heterogéneo em que, das vinte e cinco crianças, existem nove com 3 anos, sete com 4 anos, duas com 5 anos e três com 6 anos. A meio do 1.º Período, deram entrada na sala duas crianças, uma do sexo feminino com 5 anos e uma do sexo masculino com 3 anos. Das crianças que constavam da lista da sala VI, não frequentavam o jardim de infância. No grupo, cinco crianças transitarão para o 1.º Ciclo, no próximo ano, sendo, por isso, finalistas. No grupo, regista-se uma criança com Necessidades

Educativas Especiais, diagnosticada com perturbação da relação e da comunicação, tendo sido colocada como hipótese perturbação do espectro do autismo. Esta criança apresenta inúmeras dificuldades ao nível da comunicação e, por isso, a sua relação com os pares é um pouco limitada. No entanto, todos os dias foram feitos esforços no sentido de melhorar esse aspeto. Além disso, uma outra criança do sexo masculino é já acompanhada há dois anos pela ELI – Equipa Local de Intervenção, frequenta terapia da fala e, ainda, terapia ocupacional, no entanto, não possui, ainda, um diagnóstico completo. Apesar disso, é uma criança bem integrada no grupo, participa quando é solicitada, é muito calma, respeitadora e tem um comportamento exemplar.

No geral, o grupo é bastante agitado, uma vez que a maioria das crianças possui apenas 3 anos e algumas das mencionadas são especialmente enérgicas, o que leva a que o restante grupo perca a atenção e a concentração, destabilizando, por vezes, os momentos das atividades. Além disso, verifica-se a necessidade de utilizar diferenciação pedagógica, na maioria das atividades realizadas, uma vez que o grupo apresenta uma grande discrepância de idades, o que permite “(...) adoptar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades (...)” (Tomlinson, 2008, p.10). Característica muito presente e ativa neste grupo de crianças é a participação e a vontade de conversar e partilhar experiências pessoais, sobretudo no momento de grande grupo, no início do dia. São crianças respeitadoras e é possível verificar a boa relação entre pares, entre as crianças e a educadora e, posteriormente, entre as crianças e eu. Também de referir a importância que dão ao toque, ao carinho, à validação e valorização do seu trabalho e à procura do apreço pelo adulto, sendo, assim, crianças afáveis e carinhosas. O grupo, na sua generalidade, apresenta especial interesse pela área de conteúdo do domínio da educação artística, com especial enfoque na música, na dança e nas artes visuais, e por atividades em que lhes seja dada oportunidade de observar, manipular e explorar os materiais. Além disso, é facilmente observável que o gosto pela leitura, hora do conto e escolha da área da biblioteca é escasso.

Quadro 1- Rotina diária do grupo de Pré-Escolar**Rotina diária**

| | |
|-------|--|
| 09h00 | Acolhimento |
| 09h20 | Momento de Grande Grupo |
| 09h30 | Planeamento de atividades da manhã/ dia |
| 09h50 | Higiene Pessoal |
| 10h | Lanche da manhã |
| 10h30 | Momento no exterior |
| 11h30 | Higiene Pessoal |
| 11h45 | Almoço |
| 13h00 | Descanso, Atividades de Enriquecimento Curricular ou recreio |
| 13h45 | Higiene Pessoal |
| 14h00 | Planeamento de atividades da tarde |
| 14h15 | Momento de Pequeno ou Grande Grupo |
| 15h30 | Arrumação dos materiais e das áreas |
| 15h40 | Higiene Pessoal |
| 15h50 | Lanche |

1.2 Caracterização da instituição do estágio em contexto de 1.º ciclo do ensino básico

O estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu numa instituição particular, no concelho de Braga. Esta instituição abrange a educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico e contém, ainda, uma residência sénior. A instituição encontra-se dividida em dois pisos, sendo que, no piso térreo, encontram-se as salas adjacentes à educação pré-escolar, a sala de acolhimento, sala de refeições, que é partilhada por todas as crianças e alunos da instituição, em horários distintos, as casas de banho, o dormitório, o parque infantil e o salão polivalente. No segundo piso, encontram-se as quatro salas do 1.º Ciclo, a sala de professores, as casas de banho dos alunos e dos professores e uma sala de arrumos. No exterior, o espaço é dividido entre as crianças do pré-escolar e os alunos do 1.º Ciclo, estando estes dois espaços separados. Relativamente ao pré-escolar, o espaço exterior reservado para essas crianças tem um parque infantil e uma zona em cimento bastante espaçosa, que permite uma grande liberdade, quer na realização de diversos jogos, quer na realização de algumas atividades letivas, por exemplo, de educação musical. Já no que diz respeito ao espaço exterior destinado ao 1.º ciclo, este possui um campo de futebol, o pavilhão desportivo e um vasto espaço verde. Na instituição, existe, ainda, uma biblioteca e um espaço reservado à componente não letiva. Relativamente à educação pré-escolar, esta integra três salas de idades mistas e, no que concerne ao 1.º Ciclo, é formado por uma turma para cada um dos quatro anos, respetivamente. Quanto à sala onde realizei o estágio supervisionado, a sala do 2.º ano, é de salientar que se constituía como a mais pequena da instituição, apresentando, por isso, um tamanho reduzido, pelo que tornava, por vezes, complexa a gestão e flexibilidade das mesas, também estas evidenciando um aspeto diferenciador, pela sua forma triangular, agrupadas duas a duas. Ademais, a sala possuía um quadro branco e um quadro interativo, utilizado com bastante regularidade, um lavatório, cacifos para cada um dos alunos, uma estante com livros trazidos pelos alunos e pela professora, com a função de biblioteca da sala e ainda, quadros de cortiça destinados à colocação de trabalhos realizados pelos alunos, no entanto, pouco preenchidos. Pelo contrário, os armários, o parapeito da janela e os cacifos encontravam-se bastante ocupados por diversos materiais, conferindo um aspeto confuso à sala.

1.2.2 Caracterização grupo 1.º ciclo

A turma do 2.º ano era composta por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. Dos dezoito alunos, onze são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Na turma,

regista-se a existência de um aluno com Necessidades Educativas Especiais, tendo sido diagnosticado com síndrome de asperger. Além disso, um aluno foi diagnosticado com déficit de atenção. É um aluno muito afável, que preza de uma forma admirável o afeto, a valorização e a opinião do adulto e, em contradição, mostra muito desconforto, desagrado, tristeza e frustração com a reprovação de qualquer atitude ou comentário vindo dele. Dos dezoito alunos, um tem nacionalidade brasileira e, em fevereiro, integrou-se uma aluna, vinda do Luxemburgo. No geral, é uma turma bastante participativa e ativa. No entanto, os alunos apresentam uma grande desconcentração, agitação e falta de atenção e alguns possuem um comportamento inadequado, na sala de aula. Não obstante, é perceptível que os principais elementos de agitação e de desconcentração generalizada são os alunos do sexo masculino, quer pelas intervenções inadequadas, quer pela sua forma de comunicar e (des)respeitar as regras de sala de aula.

Na turma, são notórias as dificuldades e os (des)interesses. A disciplina de português constitui-se como a principal dificuldade da turma, especialmente no que diz respeito à interpretação de textos. Já a matemática e as artes visuais são os domínios pelos quais os alunos demonstram mais interesse e nos quais se encontram mais envolvidos e entusiasmados. Além disso, é de salientar o gosto pela leitura, uma vez que a maioria dos alunos, quase diariamente, traz consigo um livro.

Quadro 2 – Rotina diária da turma**Rotina diária**

| Tempos | | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-Feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|--------|----------------------|-----------------------------|--|---------------------|-------------------------------|
| 9h | 10h | C.C | C.C | C.C | C.C | C.C |
| 10h | 10.30h | C.C | C.C | C.C | C.C | C.C |
| 10h30 | 11.15h | Intervalo | | | | |
| 11.15h | 12.15h | C.C | Inglês | C.C | C.C | C.C |
| 12.15h | 14h | Almoço | | | | |
| 14h | 15h | Inglês/Yoga/E.F | Educação Artística (Música) | Educação Física | C.C | C.C |
| 15h | 15.45h | C.C | C.C | Educação Artística (Música) | C.C | C.C |
| 15.45h | 16.15h | Intervalo | | | | |
| 16.15h | 17.15h | C.C | C.C | Educação Artística (Artes expressivas) | Inglês | Inglês/ Ed. Física/Yoga |

Capítulo II – Fundamentação Teórica

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos que serviram como base para sustentar a prática, na implementação do projeto de intervenção pedagógica.

2.1 O papel da criança no seu desenvolvimento

“Se pretendemos que a imagem da criança cidadã não seja apenas uma miragem, é necessário promover uma verdadeira cidadania das crianças (...) Assim, é essencial considerar a criança como uma pessoa em plena posse dos seus direitos, reconhecê-la como um ser social e que, por essa razão, tem de usufruir de uma cidadania que pouca diferença tenha da cidadania do adulto. (Sarmiento, 2018, p. 50).

Partindo desta ideologia, importa referir que cada educador encontra a sua prática, adaptando-a às suas ideologias. Na minha perspetiva e na prática que foi desenvolvida ao longo da PES, ter a criança como a personagem principal, neste que é o filme da vida, e, conseqüentemente, da educação, é a ideia pela qual movo a minha prática profissional. Se um projeto é desenhado em prol da construção dos seus conhecimentos, a criança deve ser o centro. Para tal, as suas ideias, opiniões, receios e vontades devem ser ouvidos, analisados e utilizados para a construção do seu saber, pois, deste modo, se “(...) valoriza o ponto de vista do aluno e tende a encorajar os estudantes nas direções que eles projetaram para si mesmos.” (Brooks e Brooks, 1997, p.19) e, ainda, “os pontos de vista dos alunos são janelas para dentro do seu raciocínio. (...) ajuda os professores a desafiarem os alunos, tornando as experiências na escola contextuais e significativas”. (idém).

No entanto, a conceção das crianças nem sempre foi esta. Ao longo dos anos, assistiu-se a uma evolução do papel que lhe é atribuído e lugar que ocupa na sociedade e, mais concretamente, no seu processo de aprendizagem. Antes vista, apenas, como recetora da informação por parte do adulto, na conceção de "pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo um aluno mais ouvinte do que construtor da sua aprendizagem", como referem Oliveira-Formosinho et al., 2006, p.17. Como "rutura com uma aprendizagem tradicional transmissiva para promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem e do(s) ofício(s) de aluno e professor" (Oliveira-Formosinho, et al., 2006, p.28) surgem as pedagogias participativas.

Assim, "a atividade da criança é exercida em colaboração com os pares e com o (a) educador (a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e muito especificamente no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos." (Oliveira-Formosinho, et al., 2006, p.32). Já "o papel do (a) educador (a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo o interesses e conhecimentos da criança e do grupo (...)" (idem).

Importa, por isso, compreender a criança, vê-las como alguém com capacidade de tomar decisões, nortear as decisões do adulto, como refere Oliveira-Formosinho (2008, p. 16) "a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão", enquanto o educador deve "convidar os alunos a experimentar as riquezas do mundo, autorizá-los a formular suas próprias questões e procurar suas próprias respostas, e desafiá-los a entender a complexidade do mundo." (Brooks e Brooks, 1997, p.19). O momento de planificar deve ser realizado com base nas intervenções da criança, tornando-a em "(...) momentos em que a criança ouve e se ouve." e "dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que faz de si. É um processo humanizante- a criança sabe que é garantida a escuta de si." (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 48).

Deste modo, devemos criar atividades pensadas e refletidas na criança, uma vez que nos "(...) cabe destacar que a criança, em sua essência, é atraída naturalmente para o mundo da descoberta através do ambiente que lhe é oportunizado, no qual, dentro de seu ritmo individual, observa, reflete, constrói hipóteses e experimenta." (Rambo & Roesler, 2019, p.118), para que "(...) os projetos nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação." (Oliveira-Formosinho et al, 2006, p. 51).

Assim sendo, considero de extrema importância adotar uma postura reflexiva sobre a prática profissional, de modo a encontrarmos o profissional da docência que ambicionamos, respeitando sempre os nossos valores. Como supracitado, um dos principais valores que pretendo respeitar sempre é esta conceção da criança como ser tão capaz de intervir, pensar e tomar decisões, como o adulto. A criança é capaz de, com o auxílio do adulto, neste caso, do educador, alcançar novas experiências que lhe trarão conhecimentos de alta significância e magnitude, contribuindo para o seu crescimento pessoal. O educador deve assegurar uma orientação, supervisão, afeto, segurança, atenção, daí a importância do vínculo criado com a criança e o grupo, que "(...) é essencial na primeira infância, pois os primeiros anos de vida da criança requer cuidados, no qual o afeto traz benefícios

para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, é por meio das trocas de afeto que as crianças desenvolvem suas primeiras relações com o meio social, interagem e se comunicam." (Correa, 2021, p.3).

Em suma, saliento a importância desta visão e concepção sobre a criança, defendida também pelas *OCEPE*, documento que orienta a prática da educação pré-escolar, com o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades." (Silva et al, 2016, p.9). Com efeito, "é importante não impor as expectativas adultas aos processos de pensamento de uma criança, mas olhar o comportamento da criança como uma manifestação do movimento para uma maneira de raciocínio subsequente. (...) a capacidade de ouvir efetivamente e reunir informações referentes ao funcionamento cognitivo e afetivo e a habilidade subsequente para adaptar metodologias de ensino são o coração do que nós, como educadores, podemos fornecer aos alunos." (Brooks e Brooks, , 1997 p.93)

2.2 Literatura para a infância: alguns contributos

A literatura para a infância constitui-se como um recurso muito utilizado na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, não só pela diversidade de temas e aprendizagens que abrange, mas também pelos inúmeros benefícios que configura ao desenvolvimento das crianças. Como afirmam Azevedo e Balça (2019, "a leitura de histórias possibilita, acima de tudo, a emoção e a afinidade entre o leitor e o texto, potenciadora de uma relação afetiva duradora do leitor com a leitura de literatura." (p.10).

Partindo desta premissa, torna-se importante refletir acerca do espaço que é dado à hora do conto e à leitura de narrativas nas salas de jardim de infância e no período letivo nas salas de 1.º Ciclo. Existe, atualmente, uma panóplia de temas que a literatura para a infância alberga e, por isso, quase que é possível afirmar que se pode partir de uma obra infantojuvenil para abordar qualquer tema, em sala de aula. Naturalmente, não é tão linear assim e sabemos que o tempo disponível não permite esta articulação integral com a literatura para a infância. No entanto, é efetivamente pertinente o seu uso, como base para abordar temáticas de relevância.

Como descreve Ramos (2007),

o livro apresenta-se para os leitores que descobrem as suas possibilidades mágicas, como passaporte para o sonho, tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades. Países estranhos e longínquos, seres monstruosos e terríficos, princesas e fadas convivem numa harmonia só possível através da criação literária. (pp.168 e 169).

As obras literárias permitem à criança uma viagem no imaginário, contribuindo para o estímulo altamente benéfico e crucial de imaginação, criatividade, aumentando o seu léxico, o seu conhecimento sobre determinados assuntos e, acima de tudo, permite que esta aprenda através de um processo rico e significativo, ideia corroborada por Ramos: “a leitura, como próprio acto de contar/escrever histórias, é alvo de tratamento literário e artístico frequente, promovendo o livro e o gosto pela leitura desde muito cedo, num processo de repetição especular favorecedor/naturalizador de determinadas práticas, comportamentos e hábitos.” (Ramos, 2007, p.169). Dentro da mesma linha de pensamento, em consonância com Ramos, Silva (2013) defende que

(...) a leitura não pode ter apenas um objetivo utilitário e também de que esta exerce um papel crucial ao nível do desenvolvimento intelectual, do aprofundamento de conhecimentos numa determinada área de especialidade, do conhecimento de si mesmo e dos outros, do estímulo à reflexão, do estímulo à criatividade, e, genericamente, do crescimento/amadurecimento individual e social (...) (p.103)

O livro e a própria narrativa ficcional criam na criança a apropriação e o alcance de competências sociais de uma forma particular. Através da percepção dos sentimentos que as personagens da narrativa que lhe está a ser contada sentem, a criança consegue posicionar-se no seu lugar e vivenciar, na sua imaginação, essa situação. Esse sentimento de empatia, correlacionado, consequentemente, com afeto e crescimento pessoal, são fatores que tornam a literatura para a infância em algo que produz imensos benefícios no desenvolvimento da criança, a níveis distintos.

No sentido de explorar e refletir sobre a imaginação e a capacidade que a leitura apresenta em transportar a criança para o imaginário, importa sublinhar que as ilustrações exercem um destaque de elevado grau “(...) não só na atracção da atenção do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007, p.56). Desta forma, “(...) a ilustração parece funcionar, em certa medida, como uma lente através da qual é percecionado o texto e a(s) mensagem(s) que ele contém. (Ramos, 2010, p.11) e, por isso, optar por obras que contenham uma

vasta oferta ilustrativa, é uma boa estratégia para a exploração de narrativas e as suas temáticas subjacentes. É o caso do livro-álbum, definido por Ramos (2010) como:

o álbum distingue-se do livro ilustrado pela incapacidade que, no primeiro, o texto revela de, isoladamente, conseguir contar uma história e afirmar-se como uma narração. (...) o álbum é sempre, se quiser atingir os seus objetivos, fruto de um diálogo cúmplice, desafiador e instigador, entre linguagens distintas que se unem, complementando-se e misturando-se, para contar uma história. (p. 30).

À semelhança desta definição, também Silva afirma que “a configuração gráfica destes livros, reflectindo uma intencionalidade lúdica, estipulam uma particular maneira de aprender, baseada no estímulo à descoberta e à acção sobre/diversão a partir do objecto-livro.” (Silva, 2017, p.47). Acrescenta também Ramos, na medida em que “(...) pensarmos no álbum não como o resultado de uma soma de duas parcelas, texto e imagem, mas antes da sua multiplicação, depois de elevadas ao quadrado.” (Ramos, 2010, p. 33)

Portanto, como se tratam de crianças em idade pré-escolar e, por isso, pré-leitores, é fundamental uma escolha literária que lhes desperte interesse, vontade de ouvir e ver a obra e, acima de tudo, que as envolva em momentos repletos de aprendizagens significativas. Ainda relativamente à escolha da obra, Silva (2013) clarifica

Na opção por um livro ou por outro, por um objeto ou por outro, importa ter em conta que os primeiros livros que conhecemos ou os primeiros livros que somos capazes de “ler” – regra geral e preferencialmente, com uma composição visual profusa ou dominante- permitem já uma maneira particular de leitura, ajudando a estimular e a desenvolver a criatividade e a linguagem.” (pp. 102 e 103).

Em suma, usufruindo das virtudes dos livros-álbuns narrativos, o educador tem oportunidade de promover atividades diversificadas, de modo a abordar inúmeros temas, tirando partido das potencialidades da literatura para a infância.

2.3 Para uma reflexão sobre educação alimentar

A alimentação é um fator crucial para a saúde e bem-estar de qualquer ser vivo. Como é de conhecimento geral e como se encontra descrito pelo núcleo do conhecimento, “Os alimentos fazem parte da base da sobrevivência e desenvolvimento de todos os seres vivos e especificamente dos seres humanos, e atuam também na manutenção da nossa saúde.” (Soares, 2019) e “Food is important. In fact, nothing is more basic. Food is the first of the essentials of life, our biggest industry, our biggest export, and our most frequently indulged pleasure. Food means creativity and diversity.” (Kelling & Pollard, 2008, p.5). Além disso, como refere Zancul (2017), “(...) comemos não apenas para manter as atividades vitais, mas é por meio das refeições que também obtemos prazer, convivemos em sociedade e praticamos as relações humanas.” (p. 15).

Mais importante, ainda, torna-se a abordagem deste tema com as crianças, uma vez que se encontram na sua fase de crescimento e desenvolvimento e, por isso, o seu corpo necessita de uma alimentação rica em nutrientes e de hábitos de saudáveis. “(...) se os alunos não mudarem os seus hábitos inadequados por bons hábitos alimentares durante a fase da infância e na sua adolescência, possivelmente terá uma tendência a fatores de risco ligados as doenças crônicas em sua fase adulta”. (Levy, 2009 como citado em Soares, 2019, s.p.). Para isso, cabe, em certa parte, ao educador/professor, a transmissão desses conhecimentos, de modo a tornar as crianças seres com conhecimentos sobre os alimentos que ingerem, os benefícios ou problemas que lhes podem estar associados e quais as melhores estratégias para uma vida ativa e saudável, promotora de bem e inibidora de doenças.

O educador, por meio de atividades lúdicas e não apenas numa conceção de transmissão de conhecimentos, deve inculcar nas crianças ideias relativas à educação alimentar, “no sentido que o comer não é apenas uma necessidade vital, mas sim uma atitude que gera impactos a toda a população.” (Soares, 2019, s.p.). Esses impactos começam no nosso corpo e na nossa saúde. Todavia, importa clarificar que “no contexto geral alimentício não existe nenhum alimento proibido, mas sim, existem aqueles que devem ser consumidos de modo moderado.” (idém). Este conceito detém uma grande importância, visto que, ainda se trata de uma ideia enraizada e que, de facto, devemos eliminar da nossa dieta determinados alimentos, em detrimento de os consumir moderadamente. Sendo as crianças os cidadãos de uma geração futura, creio que os educadores

desempenham um papel de extrema importância, na medida em que têm o poder e o privilégio de alterar concepções deste tipo na sociedade.

Uma vez que as crianças e jovens passam uma grande parte do seu tempo na escola, esta torna-se um local de extrema relevância para a abordagem desta temática. Loureiro (2014) reforça que:

A promoção da saúde na escola, para além do investimento na aquisição de competências por parte dos jovens e dos adultos que com eles se relacionam, tem como principal esforço mudar e desenvolver o ambiente físico e social, de molde a tornar as escolhas saudáveis escolhas mais fáceis. (p.45).

Para isso, importa que os educadores e professores eduquem as crianças no sentido de lhes transmitirem concepções relativamente a uma relação saudável com a alimentação, sendo, por isso,

imperativo, na qualidade de educadores, refletirmos a respeito das possibilidades existentes para extrapolar as abordagens biológicas da questão, principalmente no ambiente escolar, considerando os diversos aspectos tão fundamentais, como questões sociais, emocionais, económicas, culturais entre outras, que se associam ao ato alimentar. (Zancul, 2017, p.18).

De facto, torna-se crucial que as crianças compreendam certos conceitos subjacentes a esta temática, principalmente, porque, como supracitado, é na primeira infância que o corpo apresenta um maior desenvolvimento. Estes conceitos encontram-se em consonância com a perceção de que devem “(...) conhecer e cuidar do próprio corpo, zelando e adotando maneiras consideradas saudáveis como um dos aspectos básicos de hábitos saudáveis, responsabilidade em relação a saúde coletiva e da qualidade de vida.” (Soares, 2019, s.p.).

Uma vez abordado o tema da alimentação e da educação alimentar, importa expor e mencionar o instrumento base da alimentação, a Roda dos Alimentos, que, como descrito pela PNPAS, “é o guia que nos ajuda a escolher e a combinar os alimentos que devem fazer parte da nossa alimentação diária.” (DGS). Partindo da roda dos alimentos, há uma infinidade de atividades e projetos que podem ser desenvolvidos, com o intuito de esclarecer as crianças sobre questões da educação alimentar, por meio de atividades dinâmicas, lúdicas, promotoras de inúmeras aprendizagens transversais.

Outro aspeto que é importante realçar é o facto de que, nos últimos dois anos, a população mundial viu limitada a oportunidade de realizar práticas de atividade física. Deste modo e também devido a todas as consequências ao nível psicológico, social, cognitivo que o período pandémico nos trouxe, a alimentação e a atividade física, para algumas pessoas, deixaram de ser um aspeto de importância máxima e, por isso, a não ser cuidado numa primeira instância. Se os adultos sentiram dificuldades neste sentido, imagine-se as crianças. O facto é que, de acordo com OMS:

59% da população adulta e 1 em cada 3 crianças em idade escolar europeias têm excesso de peso ou obesidade, um panorama que foi poderá ter sido agravado pelas restrições impostas pela pandemia de COVID-19 que poderão ter conduzido a inadequados hábitos alimentares e padrões de atividade física. (Ordem dos nutricionistas, 2022).

Esta realidade vivida por todos nós acentua ainda mais vincadamente a necessidade de tratar esta temática com as crianças, incentivando a uma vida ativa, a uma alimentação cuidada, equilibrada e, sobretudo, dar-lhes ferramentas, para que possam construir as suas próprias conceções sobre uma correta alimentação, começando a fazer escolhas mais saudáveis e refletidas.

2.4 A literatura para a infância como motivo desencadeador de uma educação alimentar

Como já foi aqui referido, a literatura para a infância desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças e dos jovens. Apresenta inúmeros benefícios para a sua aprendizagem e a sua articulação com diversas áreas é algo que tem sido bastante usual, dada a concretização dos objetivos na transmissão de conhecimentos e mudanças de conceções, por parte das crianças. Todavia, não existe, ainda, uma grande oferta de obras que se dediquem inteiramente à alimentação, educação alimentar e prática de hábitos de vida saudáveis. Desta forma, torna-se pertinente articular estas duas áreas: a literatura para a infância e a educação alimentar, de modo a verificar o impacto que a simbiose destas duas grandes e importantes temáticas detêm nas crianças e nas suas vidas, uma vez que “Ciência e literatura, apesar das suas linguagens específicas e de métodos próprios, ganham quando postas em interação e ganha a humanidade quando se apercebe das diferentes leituras que as duas abordagens lhe permitem fazer.” (Galvão, 2006, p.36).

Efetivamente, a educação alimentar e a sua presença na vida escolar, como conteúdo a ser trabalhado, está maioritariamente associado a uma transmissão de conhecimentos, no qual o educador/professor demonstra, por meio de atividades dinâmicas, lúdicas e que impliquem uma reflexão crítica nas crianças. Partindo desta premissa, considero pertinente a alteração desta vivência escolar, na medida em que é um facto de conhecimento geral que as crianças aprendem mais eficazmente partindo da prática e através de atividades em que elas mesma participem ou se sintam envolvidas.

Aliando esta característica e voltando à simbiose das duas temáticas em análise, importa efetuar uma boa escolha literária, na medida em que, a partir da mesma, será estudado o tema da educação alimentar, portanto um tema científico. Como relata Galvão (2006), “todo o texto, numa narrativa rica, estabelece esta ligação fortíssima com a ciência e a tecnologia e com as possibilidades de viajar para além do espaço de nascença, numa dimensão que só a procura incessante do conhecimento consegue dar.” (p. 37). Por se tratarem de crianças em idade pré-escolar, utilizar as ilustrações como meio para atingir determinados objetivos, como uma maior atenção e interesse por parte do grupo, é algo a considerar, com a utilização, por exemplo, de livros-álbum narrativos, como refere Ramos (2010),

Pela forma como articula texto e imagem na construção de uma única narrativa, o álbum permite o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade de observação, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações. (p. 136).

Partindo de álbuns narrativos, que detêm uma grande eficácia na educação de infância, a sua articulação com outras áreas de conteúdos, “pode levar ao desenvolvimento de projectos de turma, interdisciplinares, que promovam o desenvolvimento de competências inerentes ao ensino das ciências e da literatura, envolvendo alunos e professores de áreas diferentes numa tarefa comum” (Galvão, 2006, p.47), contribuindo para a aquisição de competências transversais. Essas competências podem dizer respeito à área do português, enriquecendo competências linguísticas, por exemplo.

Em suma, saliento a importância da literatura para a infância, com especial ênfase na área em estudo, a educação alimentar. Além disso, importa refletir sobre a importância de relacionar diversas áreas e que, de facto, a literatura para a infância pode contribuir para a promoção de hábitos saudáveis nas crianças, partindo de atividades dinâmicas e lúdicas.

Capítulo III – O Projeto

CAPÍTULO III – O PROJETO¹

Neste capítulo, será apresentada a justificação do tema do projeto de intervenção pedagógica, bem como o seu ponto de partida, em ambos os contextos de estágio. Uma vez que se tratam de contextos distintos, revela-se pertinente demonstrar a adequação e as adaptações que foram necessárias, de modo a tornar o projeto o mais ajustado possível ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico. Além disso, serão explicitadas e analisadas as principais atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

3.1 Justificação da problemática e do tema do projeto

Sendo o estágio em contexto de educação pré-escolar o primeiro a realizar-se, a escolha do tema do projeto partiu de uma primeira observação, análise e avaliação das necessidades e dos interesses do grupo deste contexto.

A escolha desta temática surgiu da observação realizada nas primeiras semanas de estágio, durante as quais pude verificar uma principal lacuna da aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças da sala em questão: o gosto, a procura e o interesse pela literatura para a infância e pela hora do conto. Ainda durante a observação, foi-me possível aferir um interesse especial das crianças pela temática da alimentação, uma vez que esta lhes permite uma maior e mais real aproximação aos objetos e à realidade, neste caso concreto, dos alimentos e do faz de conta na cozinha, por exemplo. Conjugando estas duas questões, e sendo esta uma temática pela qual detenho também um especial interesse e gosto pessoal, decidi que seria oportuno e relevante desenvolver um projeto atinente a estas duas grandes temáticas. Deste modo, através do uso de obras literárias com diversas potencialidades ao nível da educação pré-escolar, pretendi promover hábitos de vida saudável nas crianças, essencialmente por via da alimentação, contribuindo para um maior interesse pelos livros e pela leitura. Além de tudo isto e de modo a promover uma maior consciencialização e mais significativas aprendizagens, relativamente à temática em estudo, recorrerí às profissões inerentes à alimentação, usufruindo do faz-de-conta.

¹ Uma vez que, no contexto de Pré-Escolar, se verificou uma maior disponibilidade de calendário do que no contexto de 1.º Ciclo, tive oportunidade de implementar um maior número de atividades. Daí que, neste relatório, apresente, portanto, o relato de mais atividade desenvolvidas no primeiro contexto do que no segundo.

3.1.1 Adaptação ao contexto de 1.º ciclo do ensino básico

O tema do projeto de intervenção foi escolhido tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo de crianças do contexto de educação pré-escolar e, por isso, um contexto com características distintas do 1.º Ciclo, o que originou uma nova adaptação, no que concerne ao espaço, à equipa educativa e ao ambiente, na sua generalidade. Desta forma, tornou-se, naturalmente, essencial e imperativo realizar uma avaliação criteriosa do novo grupo. Assim sendo, a primeira semana de observação revelou possuir um carácter crucial para perceber se era, de facto, exequível dar continuidade ao meu projeto, partindo da mesma temática e/ou quais alterações seriam basilares e plausíveis de efetuar, após verificar as dificuldades e os interesses deste novo grupo. Creio que, apenas deste modo, adaptando o projeto, a minha intervenção e as atividades dinamizadas junto dos alunos em questão, o processo de estágio teria o seu sentido e significado, uma vez que pretendo que a minha prática profissional, sobretudo neste estágio, que depende exclusivamente de um projeto por mim escolhido, se baseie numa atitude de entender o aluno e a criança como principais construtores do seu processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996) reconhece "(...) a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo." (p.15). Após essa semana de observação atenta e reflexiva e conversando com a professora, constatamos que, como referi anteriormente, o tema deste não se enquadrava nos conteúdos programáticos a lecionar neste ano letivo e, portanto, esse fator gerou alguma preocupação e receio da minha parte. De forma a tornar possível a implementação deste tema, em conjunto com a professora cooperante, decidimos efetuar algumas alterações e adaptações, possibilitando aprendizagens ricas e significativas e, sobretudo, que fossem ao encontro da prática profissional da professora cooperante e, como é claro, das aprendizagens essenciais do 2.º ano de escolaridade, tendo em conta também que se trata de um ano com a realização de provas de aferição. Acabámos, então, por perceber que, efetivamente, o melhor seria não focar no faz de conta, tão característico no contexto de estágio em educação pré-escolar. Dada também essa impossibilidade, decidi focalizar um pouco mais nos hábitos de vida saudáveis, partindo de uma obra rica e que desse resposta às principais dificuldades da turma e também aos seus interesses. Considero que, ao longo do estágio, valorizei, sempre que possível, os interesses, as opiniões e as intervenções dos alunos, focando-me essencialmente nas suas dificuldades, de modo a colmatá-las. Assim sendo, em todas as atividades que preparei foram tidas em consideração primordialmente as necessidades das crianças, tentando adequar e acompanhar os conteúdos lecionados no momento.

Este método que acabei por adotar, a meu ver, além de contribuir para uma aprendizagem mais coesa dos conteúdos, permitiu-me articular as diversas componentes do currículo que é algo que priorizo e priorizarei na minha prática, por acreditar nos seus inúmeros benefícios para os alunos e a sua consequente aprendizagem e formação.

3.2 Desenvolvimento do projeto

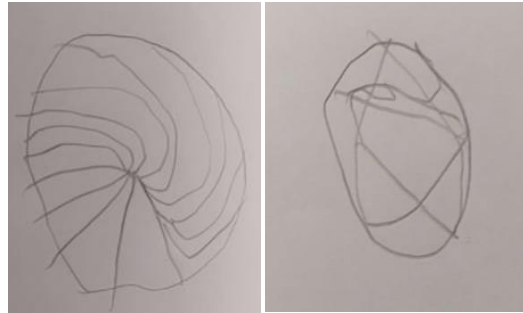
3.2.1 Síntese descritiva das principais atividades em contexto de educação Pré-Escolar

Aqui, realizar-se-á uma descrição detalhada das principais atividades implementadas, quer no contexto de Educação Pré-escolar, quer no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como o motivo e a importância da sua dinamização e, ainda, uma interpretação dos resultados de cada uma, tendo por vista os objetivos de intervenção intrínsecos ao projeto. De realçar que todas as atividades dos dois contextos de estágio tiveram sempre por base os interesses e as necessidades dos grupos em questão, centrados numa visão holística do processo de ensino-aprendizagem, proporcionado às crianças e aos alunos aprendizagens significativas, que dizem respeito aos domínios social, cognitivo e pessoal. Além disso, todas as atividades inerentes ao projeto (Anexos 8 e 9) de intervenção resultaram de uma discussão e partilha de ideias, dúvidas e sugestões entre a estagiária e a educadora e professora cooperantes, de modo a propiciar momentos de aprendizagem ricos.

Atividade - Construção da roda dos alimentos

Depois de definido o tema do projeto, comecei por efetuar uma recolha das conceções prévias das crianças, relativamente à temática da alimentação, acabando por partir do principal elemento deste, a roda dos alimentos. Esta recolha começou no dia 23 de novembro de 2021, com a colocação de diversas questões e a audição e visualização de uma canção alusiva ao tema. Relativamente à roda dos alimentos, todas as crianças afirmaram não a conhecer. A maioria referiu, ainda, que nunca tinha ouvido falar desta. Algumas das respostas à pergunta “o que acham que é a roda dos alimentos?” foram: “é uma roda que tem alimentos saudáveis”, “tem muitos alimentos saudáveis” e “é um mundo cheio de alimentos saudáveis”.

De seguida, pedi que desenhassem a roda dos alimentos e, de facto, as suas ilustrações foram bastante interessantes, na medida em que mostraram que as crianças possuíam já a noção da forma da roda dos alimentos e, ainda, que esta se divide em várias partes. (Figuras 1 e 2). A meu ver, esta constitui-se como uma boa estratégia para, efetivamente, identificar os conhecimentos que o grupo detinha acerca da roda.



Figuras 1 e 2- Conceções prévias das crianças relativamente à roda dos alimentos

Algumas crianças que afirmaram não conhecer a roda dos alimentos ou não tinham ainda ouvido falar da mesma acabaram por ilustrá-la da forma correta. Desta forma, tive a possibilidade de conversar com o grupo sobre as formas, pedindo às crianças de 3 anos que a identificassem. Assim, além de me permitir constatar o que já as crianças já sabiam, facilitou-me a abordagem de conteúdos relacionados com as formas geométricas, sendo esta uma



Figura 3- Alimento em 3D construído por criança de 3 anos

vantagem. De seguida, optei, então, por lhes mostrar uma fotografia, de modo a terem uma perceção mais aproximada da realidade. Assim que a viram, ficaram surpreendidos por ver tantos alimentos no seu interior. Após um pequeno diálogo sobre os constituintes da roda dos alimentos, sugeri e solicitei às crianças que construíssemos alimentos em 2D e 3D, com o objetivo de elaborarmos a nossa roda dos



Figura 4 e 5 - Alimentos em 2D construído por crianças de 4, 5 e 6 anos

alimentos. Assim sendo, as crianças de 3 anos construíram alimentos, utilizando plasticina (Figura 3), e as de 4, 5 e 6, utilizaram diversos materiais e técnicas, de forma a criar objetos de 2 dimensões. (Figuras 4 e 5).

Esta diferenciação resultou de uma pequena discussão com a educadora, de modo a percebermos qual seria a melhor forma de abranger a atividade a todas as crianças, desenvolvendo e utilizando diferentes métodos na mesma. Ao longo do tempo, foram recolhidos alguns alimentos e embalagens, como, por exemplo, um pacote de leite, uma garrafa de água e massa, para, no final do estágio, colarmos tudo da roda dos alimentos (Figura 6). No geral, foi uma atividade pela qual as crianças demonstraram bastante interesse e



Figura 6 - Construção da Roda dos Alimentos

gosto, uma vez que tiveram oportunidade de construir os alimentos contidos na roda e, conseqüentemente, colá-los. Além disso, aumentaram o seu leque de conhecimento acerca de certos alimentos e sobre a roda dos alimentos, bem como da sua divisão, que, até então, desconheciam, por exemplo, as palavras laticínios e hortícolas. Uma característica que considero vantajosa de referir trata-se do facto de que esta atividade teve uma duração longa, sendo realizada ao longo de todo a implementação do projeto, ou seja, cada semana consistia numa evolução da roda dos alimentos, mais concretamente dos seus constituintes e, no final, todos foram colados, de modo a obter a roda final (Figura 7). Desta forma, creio que possibilitei uma aprendizagem mais concreta, sistemática, que resultou numa melhor organização quer da gestão da atividade, quer dos conhecimentos adquiridos e objetivos a adquirir com a mesma.



Figura 7 - Roda dos Alimentos

Atividade - Confeção da sopa

A obra em análise, *O livro com fome*, de André Madaleno (Anexo 1), motivou a criação de diversas atividades no âmbito do tema a ela intrínseca, a alimentação e o fomento de hábitos saudáveis. Uma vez que o desfecho da obra se prende com a confeção de uma sopa de letras (Anexo 2), decidi que seria uma boa oportunidade interligar diversos conceitos numa só atividade, tendo em vista uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem das crianças. Esses conceitos são, como objetivo supracitado neste relatório, o fomento de hábitos saudáveis, partindo da alimentação e do faz de conta, a introdução de conceitos matemáticos, nomeadamente de unidades de medida, quantidades, cálculo mental, o conceito de receita; o trabalho de colaboração entre o grupo e, finalmente, o recurso ao faz de conta, que “(...) desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (Silva, *et al*, 2017, p.52).

Desta forma, como é possível observar na tabela descritiva das atividades realizadas no âmbito do projeto, esta constituiu-se como uma das principais, pelo seu teor holístico, versátil e eficaz na aquisição das competências pretendidas, cumprindo os objetivos de intervenção propostos

inicialmente. A atividade iniciou-se, então, aquando da leitura da obra, a qual me permitiu aferir um imediato entusiasmo por parte das crianças, relativamente à sopa, fator provocado pelo teor humorístico da obra. Numa primeira etapa, planeámos, em grande grupo como iríamos proceder à confeção da sopa. Para isso, comecei por questionar o grupo qual é o procedimento para a confeção de uma sopa e se já tinham visto algum familiar a confecionar uma. A resposta a esta questão originou um dos momentos mais engraçados do decurso do estágio, na medida em que pude perceber que, efetivamente, as crianças do grupo não tinham conhecimento acerca do processo de confeção de uma sopa ou quais os ingredientes que esta pode levar.

Eu: Sabem como se faz uma sopa?

E: Eu já vi a mãe a fazer, por isso sei muito bem.

L: Eu também sei mais ou menos.

Educadora: Então como se faz?

E: A minha mãe põe água no fogão, coisas lá dentro e depois a sopa fica feita!

Eu: Que coisas a tua mãe põe?

E: frutas e legumes, acho eu.

Eu: A sopa leva frutas?

Todos: Sim!

Tirando partido desta lacuna de conhecimento por parte das crianças, em conjunto com a educadora, efetuámos um jogo, utilizando figuras de alimentos, de forma a que o grupo dissesse/adivinhasse os alimentos que poderiam estar presentes numa sopa. Posteriormente, procedemos à exploração do conceito de receita, já conhecido pela maioria das crianças do grupo. No entanto, como supracitado, não a sabiam adaptar a uma sopa. À semelhança da primeira etapa da atividade, dei voz às suas opiniões e conceções relativamente à temática, de modo a identificar os conhecimentos e a falta deles, colocando-lhes questões relativamente aos passos associados à confeção de uma sopa.

B: Então vamos fazer uma sopa igual a esta (apontou para o livro)?

Eu: Sim, vamos. Alguém me sabe dizer qual é o ingrediente que podemos por na sopa para ficar desta cor? (cor alaranjada, devido à presença da cenoura e da abóbora)

E: Sim, sei! Pomos uma coisa que dá cor na água e ela fica cor de laranja.

L: Já sei, chama-se corante! Já vi porem isso nos bolos, na sopa é igual.

E: Sim, isso! A minha mãe põe corante cor de laranja e às vezes verde para a sopa ficar com cores diferentes.

F: Claro que não é isso!

(momento de diversão na sala)

Eu: Então acham que é esse corante que dá esta cor à sopa?

Alguns: Sim!

Eu: Não é. O que dá a cor à sopa são os ingredientes que pomos. Por exemplo, se eu quiser que a sopa fique com uma cor verde, que tipo de alimentos posso por para ficar verde?

B: Legumes verdes

Eu: exatamente. Se pusermos legumes verdes na sopa, ela vai ficar com essa cor.

E: Mas nós queremos que a sopa fique cor de laranja

C: para ficar cor de laranja temos de por legumes cor de laranja.

Eu: Boa! Isso mesmo. Digam-me exemplos de legumes cor de laranja.

L: Cenouras.

Depois de reunidas a lista de ingredientes possíveis e o procedimento de confeção, procedemos à seleção de ingredientes, tendo por base a obra selecionada. Esses alimentos foram, então: abóbora, cenoura, courgette e massa em forma de letras. No dia da realização da atividade, o entusiasmo das crianças era notório, bem como a sua vontade de confeccionar a sopa.



De modo a dar início à atividade, recorrendo à diferenciação pedagógica e promovendo uma aprendizagem completa, rica e eficaz a **Figura 8-** Corte dos alimentos todas as crianças, das diferentes faixas etárias, optei por dispor as crianças pelas mesas, mediante as suas idades. A cada um dos grupos foram fornecidos pedaços de abóbora e facas apropriadas à suas idades, para que pudessem cortar o alimento (Figura 8). Todo este processo repetiu-se com os restantes alimentos. A meu ver, esta foi uma ótima estratégia de integrar as crianças na atividade, permitindo que uma participação integral, mostrando-lhes que podem realizar tarefas como os adultos. Com este método, senti que as crianças ficaram surpreendidas por realizarem a tarefa de corte com uma faca e por poderem manusear os alimentos e colocá-los na panela (Figura 9). A tarefa seguinte constituiu-se como a mais complexa, uma vez que requereu uma maior gestão, quer do grupo, quer de

tempo, de modo a garantir a segurança de todos, além de evitar a interrupção das restantes atividades letivas do centro escolar. De modo a assegurar uma melhor execução nesta etapa da atividade, esta poderia ter sido realizada noutra altura do dia e com uma melhor e maior preparação. No entanto, diversos fatores, como a falta de tempo e a gestão desta atividade com outras que estavam calendarizadas para a mesma semana, não o permitiram. De referir que todas as etapas desta atividade foram seguidas de um diálogo com o grupo, de modo a torná-las, sempre que possível, participantes ativos e fazendo-as refletir sobre todas as etapas



Figura 9- Colocação dos alimentos na panela

de uma receita, bem como os procedimentos corretos e necessários a praticar numa cozinha. A etapa seguinte, a cozedura dos alimentos, como supracitado, foi a etapa que causou mais apreensão, pelo facto de se poder realizar apenas na cozinha. Como se tratava de um grupo com 22 crianças e a cozinha não tinha um espaço muito abundante, estava preocupada quanto ao sucesso da sua execução. Apesar desta inquietação, esta etapa decorreu de uma forma bastante tranquila. As crianças mostraram o seu envolvimento, interesse e curiosidade, por poderem ver diretamente os alimentos que tinham sido previamente cortados por elas, a cozer e, finalmente, a tornarem-se numa sopa, como alguns referiram. Mais uma vez, de modo a precaver e garantir a maior segurança possível, porque se tratava de um fogão, apenas solicitei as crianças mais velhas, as de 5 e 6 anos, a realizarem algumas tarefas, como colocar o sal, água e mexer. A meu ver, esta foi uma parte de extrema importância para o grupo, na medida em que lhes foi possível ter acesso a uma etapa e a um local, que normalmente não lhes é permitido e acredito que, com todo o cuidado, como aconteceu, as crianças podem ser parte integrante do processo de realização de tarefas como esta, tomando mais consciência da vida real, algo que considero deter uma relevância enorme no seu desenvolvimento.

Depois de todos os alimentos estarem cozidos, passámos à trituração dos alimentos, de forma a obter a sopa passada. Todas as crianças assistiram a esta etapa, o que, à semelhança das restantes, lhes permitiu uma maior aproximação e apropriação da realidade, tornando-as mais conhecedoras de uma prática comum, de uma parte do mundo real. O momento seguinte baseou-se na colocação da massa, em forma de letras. Mais uma vez, de modo a garantir a segurança de todos, esta etapa foi realizada com todo o cuidado e com apenas uma criança de cada vez a colocar um pouco de massa. Como não foi possível solicitar a todas as crianças que participassem nesta tarefa, devido à quantidade a colocar e, também, devido à temperatura na qual se encontrava a sopa, apenas foi solicitada a

participação de algumas. O entusiasmo e, desta vez, a vontade imensa de participar eram notórias, o que me deixou bastante satisfeita e realizada.

Inicialmente, o objetivo era que a sopa fosse comida antes do almoço, substituindo a sopa do almoço do refeitório, facto que já tinha sido combinado com as auxiliares que estão presentes no almoço. No entanto, devido ao atraso, que decorreu durante a manhã, na realização de toda a atividade, não foi possível. Assim e por não haver uma melhor solução, em conjunto com a educadora, decidimos que o melhor seria dar-lhes a sopa ao lanche e, desta forma, até conseguíamos observar mais objetivamente se, de facto, as crianças gostaram. A seguir ao almoço, as crianças regressaram à sala e procedemos à realização de uma atividade e, de seguida, antes de irem lanchar, chegou o momento de provar a sopa que eles tinham confeccionado. Durante a tarde, algumas crianças perguntaram várias vezes se faltava muito tempo para poderem comer, o que demonstrou o seu interesse e alegria por provar uma receita que fora confeccionada por elas, fruto do seu trabalho. À semelhança de outros momentos, as crianças foram divididas por mesas, consoante a sua idade, de modo a assegurar que tudo decorria da melhor forma, uma vez que estava a ser utilizada loiça e um alimento quente. De facto, o fascínio era visível, em especial pela presença das letras (Figuras 10 e 11). As crianças de 5 e algumas de 4 anos procuraram



Figura 10 e 11 - Sopa

letras, de modo a construir o seu nome e todas as crianças adoraram a sopa, pedindo para repetir.

Finda esta atividade, posso referir que foi uma das principais atividades de todo o meu estágio, quer para mim, quer para o grupo. A meu ver, tratou-se de uma atividade com uma riqueza didática, lúdica, mas, sobretudo, que proporcionou às crianças aprendizagens significativas. Com esta atividade, pude, efetivamente, perceber que o tema que atribuí ao meu projeto de intervenção fez sentido e se apropriava eficientemente e veemente ao grupo de crianças em questão, dando, por isso, resposta aos objetivos de intervenção por mim definidos, no desenho do projeto. Realização, sentimento de dever cumprido e felicidade são os sentimentos com os quais fiquei, depois de ver a alegria, o empenho e o envolvimento de todas as crianças durante toda a atividade, desde o diálogo preparatório, até à prova da sopa. Como referi, poderia ter havido uma melhor gestão de tempo, permitindo que a sopa tivesse sido comida na hora prevista. Ainda assim, creio que não foi um erro grave e que a alteração que fomos obrigadas a efetuar não comprometeu o sucesso da atividade.

Atividade - Caixa dos Sentidos

Uma outra atividade que teve como ponto de partida a análise da obra *O livro com fome* foi a Caixa dos Sentidos. A ideia de realizar esta atividade surgiu pela assídua presença de diversos alimentos nessa obra (Anexo 3), que variam quer na tipologia, quer na textura, quer no tamanho, no cheiro e no sabor, mas pela característica comum: tornar-nos seres mais saudáveis. Assim e dirigindo esta atividade pensando mais nas crianças de 3 anos, decidi construir uma caixa que permitisse às crianças descobrir qual seria o alimento, utilizando os 5 sentidos do ser humano. Além disso, de modo a identificar o gosto pela leitura da obra e estimular os sentidos e a sua memória, referi que, na caixa, só estavam presentes alimentos que foram abordados na obra. A caixa continha um orifício no topo, que permitia a colocação de uma mão no seu interior. Como supramencionado, o objetivo principal desta atividade era a ativação e a experimentação dos 5 sentidos do corpo humano. Sendo assim, numa fase inicial, questionei o grupo nesse sentido, para perceber as suas noções sobre o assunto. De facto, pude perceber que a maioria das crianças sabia quais eram os sentidos. No entanto, não tinham uma noção muito alargada da sua nomenclatura. Por exemplo, sabiam do que se tratava a visão e qual o órgão que é utilizado para essa função, contudo não sabiam que esse sentido era denominado de visão. Então, previamente a iniciar a atividade, fizemos um pequeno jogo sobre os 5 sentidos, de modo a orientá-las no sentido de obterem essa informação, preparando-as para a atividade principal. De forma a aumentar a curiosidade, o interesse e o entusiasmo do grupo para a atividade, pedi que fechassem os olhos para que eu pudesse colocar os alimentos dentro da caixa, sem que elas vissem. Automaticamente o grupo ficou animado e curioso sobre o que poderia estar na caixa.

F: Acham que a Rita vai por um rato na caixa? (disse a sussurrar para o grupo)

B: Claro que não! Não pode por coisas que nos podem magoar

Posteriormente a colocar todos os alimentos na caixa, levei-a para junto do grupo e comecei por estimular o primeiro sentido: a audição. Agitei a caixa, deixei que ouvissem bem e perguntei o que ouviam.

E: Tem guizos!!

B: Não, são pedras!

L: eu também acho que são pedras, mas tem coisas grandes. Ouve o barulho mais forte.

Seguidamente, coloquei numa criança, por meio de sorteio, um lenço, como forma de venda, para a impedir que vissem o alimento, podendo experienciar os restantes sentidos. O primeiro sentido seria, portanto, o tato. Inicialmente, a criança colocava a mão na caixa, retirava um alimento, cheirava, provava e, só depois de todas estas etapas, poderia ver que alimento era. Todas as crianças realizaram a atividade (Figuras 12 e 13). Com efeito, toda a atividade teve um interesse peculiar pelo “medo” e, em simultâneo, curiosidade que as crianças demonstravam, sempre que colocavam a mão na caixa. Além disso, tornou-se prazeroso ver o envolvimento, o apoio e a motivação das restantes crianças, as que não estavam a retirar o alimento:



Figuras 12 e 13 - Crianças durante a atividade

“força, não tenhas medo!”;

“anda, tira. Não faz mal!”

“prova, vais ver que é bom”

No final, depois de todas as crianças realizarem a atividade, pediram para repetir os alimentos que tinham provado, em especial os legumes (Figura 14), algo que me deixou bastante surpreendida, porém, satisfeita. Ademais, pude constatar que a maioria das crianças não tinha visto, até ao momento, alguns alimentos ali presentes, como



Figura 14 - preparação dos legumes para prova

a beringela ou mirtilos e, por isso, a sua vontade de prová-los pela primeira vez era imensa. No meu ponto de vista, esta atividade

explorou e enriqueceu múltiplas competências, tanto subjacentes ao tema do meu projeto, que se tratava do meu principal objetivo, como extrínsecas ao mesmo, o que torna todo o momento mais rico, completo e amplo, no que respeita à aquisição de novas competências e ao progresso das já atingidas. Apesar de todos os benefícios que posso referir acerca da implementação da caixa dos sentidos, aquele que me deixou mais realizada e feliz, quer profissionalmente, quer pessoalmente, foi, efetivamente, poder assistir a um momento que se tornou realmente feliz e estimulante para as crianças, com a certeza de que as deixou mais completas e tornou o seu dia mais feliz, pois tiveram a oportunidade de provar alimentos que não conheciam.

Atividade - O açúcar escondido em alguns alimentos

Em último lugar, nas mais importantes e ricas atividade que implementei, destaco a medição do açúcar. Assim, com o intuito de sensibilizar as crianças relativamente à quantidade de açúcar que se encontra presente em determinados alimentos, consumidos regularmente pelas crianças, optei por, em conjunto com o grupo, medirmos o açúcar. Para isso, realizámos, previamente, um estudo, relativamente aos alimentos considerados não saudáveis, que eram consumidos regularmente pelo grupo. Nesse estudo, recorreremos a conceitos matemáticos, como a contagem, construção de um gráfico de barras e enumeração do número mais pequeno para o maior. Após esse estudo, verificámos que os alimentos que o grupo consome mais regularmente são: o sumo Bongo, o leite achocolatado e os cereais Chocapic. De referir que apenas seleccionei três alimentos, de forma a tornar a atividade posterior com uma duração não muito longa, permitindo manter a atenção de todo o grupo durante toda a medição. Numa outra etapa da atividade, começámos por ler o rótulo de cada uma das embalagens. Uma vez que só ainda quatro crianças conseguiam associar alguns grafemas e, assim, construir palavras e lê-las, optei por lhes facultar, à vez, uma embalagem e pedi-lhes que procurassem a palavra «açúcares». Por estarem com alguma dificuldade, auxiliei-os nesse sentido e depois de identificarem a palavra, conseguiram referir o número correspondente à quantidade de açúcar presente. Após a identificação do açúcar do primeiro alimento a analisar, recorreremos a uma balança, a uma colher, um copo de vidro transparente para colocar o açúcar e um pacote de açúcar. Para realizar esta atividade, coloquei todos os materiais numa mesa em frente ao grupo, que se encontrava sentado na manta, permitido, desta forma que todos conseguissem visualizar. Para a pesagem propriamente dita, chamei as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, uma vez que possuem uma destreza e motricidade fina mais avançada, permitindo uma melhor eficácia na pesagem. Além disso, creio que se tivesse optado por realizar a pesagem com as crianças de 3 anos, a mensagem que pretendia que fosse passada, bem como as aprendizagens, não seriam tão proveitosas, tendo em conta que alguns conhecimentos que possuem no âmbito de conteúdos como o peso e quantidades são ainda um pouco abstratos. Depois de pesado o açúcar presente nos três alimentos escolhidos e colocado nos três copos, respetivamente, procedemos à comparação desses copos. Para isso, questioneei o grupo quanto à quantidade maior e menor presente nos copos. Como os resultados finais acabaram por ser idênticos, esta tarefa tornou-se mais dificultada, o que, a meu ver, enriqueceu a ordenação dos copos, pelo seu conteúdo. Depois de ordenados os copos, coloquei a embalagem correspondente, com a finalidade de dar uma maior perceção do açúcar que estávamos a analisar,

sobre determinado alimento. Consequentemente, abordei a temática dos malefícios do açúcar para o nosso corpo. Uma vez que a medição ocupou mais tempo do que o previsto, durante este diálogo sobre os efeitos do açúcar e por se aproximar a hora do lanche da manhã, já não era visível a atenção do grupo nem o entusiasmo, pelo que não consegui que concluíssem tudo o que pretendia e que estava planeado.

À semelhança das outras atividades descritas ao longo deste capítulo, esta também teve em conta a aquisição de competências transversais, não sendo uma atividade com foco em apenas um conteúdo, mas sim numa transversalidade e globalidade de conteúdos. São eles identificar o açúcar presente em cada alimento, pela leitura do rótulo e tabela nutricional, permitindo-lhes, assim, compreender a leitura e o conceito de rótulo e tabela nutricional, conceitos matemáticos como quantidade, pesagem, enumeração do maior para o menor número, os malefícios do açúcar em excesso e ainda, competências sociais, como a cooperação, trabalho em equipa, respeito pelas opiniões dos colegas do grupo e ordenação aquando da participação/resposta a questões realizadas a todo o grupo.

Em suma, considero que a implementação desta atividade resultou em diversos momentos de felicidade, diversão e sobretudo de aprendizagens, sem que as crianças se apercebessem disso, uma vez que foi possível alcançar uma eficaz articulação com a área da matemática, contribuindo para uma visão holística do processo de aprendizagem das crianças, mantendo como foco o tema da alimentação. Assim sendo, representou um momento de destaque no meu projeto, na medida em que possibilitou uma tomada de consciência das crianças, quer em relação ao açúcar, quer às noções de medição e quantidade.



Figura 15 - resultado final da atividade

3.2.2 Síntese descritiva das principais atividades em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Atividade - Medição do açúcar

Dada a eficácia e pertinência da atividade “Medição da quantidade de açúcar nos alimentos”, implementada no contexto de educação pré-escolar, resolvi sugerir-la à Professora cooperante, portanto, em contexto de 1.º Ciclo, de modo a estabelecer uma possível comparação, quer dos alimentos que ambos os grupos consideram como não saudáveis na sua rotina alimentar, quer na abordagem que faziam à atividade. Numa primeira instância, comecei por recolher os dados necessários, tirando proveito do facto deste conteúdo programático do programa de matemática do 2.º ano do Ensino Básico ter sido lecionado pouco tempo antes da minha chegada ao contexto. Assim, optei por iniciar a atividade com um estudo estatístico, com recurso a contagem de frequência relativa e a um gráfico de barras. Solicitei aos alunos, à vez, que se dirigissem ao quadro, tornando a sua participação o mais ativa possível. Comecei, então, por questionar um a um, quais eram os alimentos considerados não saudáveis que faziam parte da sua dieta habitual, escrevendo-os no quadro e contando-os, a fim de construir uma tabela de frequências relativas. Depois de recolhidos os dados, vimos quais eram os alimentos que estavam em maior quantidade, para posterior seleção. Recolhidos e analisados os dados, procedemos à seleção dos alimentos para o nosso estudo estatístico. Os resultados foram: Coca-cola, *Iced Tea*, bolachas com pepitas de chocolate, leite achocolatado, Bongo e barras de Chocapic. Ao contrário da minha prática em contexto de pré-escolar, neste contexto, resolvi incluir no estudo seis alimentos (resultados do estudo) e, ainda, inserir a água, de modo a mostrar aos alunos o contraste da tabela nutricional, mais concretamente dos valores do açúcar.

Analisando mais afincadamente a execução desta atividade, creio que teria sido mais benéfico ter inserido um alimento saudável e que deve estar incluído na nossa rotina alimentar, em vez de inserir a água, por apresentar uma tabela nutricional tão diferente da dos alimentos em estudo, o que acabou por não gerar o efeito que pretendia, inicialmente.

Ainda assim, optei por colocar e analisar também a água, de forma a que os alunos vissem o contraste dos valores de açúcar. Após a seleção dos alimentos do estudo, procedi à impressão dos rótulos dos respetivos alimentos para posterior análise. Numa aula seguinte, analisámos os rótulos de cada um dos alimentos. Para isso, pedi a um aluno, à vez, que observasse o rótulo, especificamente o local que dizia respeito ao açúcar (Figura 16). Numa primeira fase, notei alguma dificuldade em

identificar o nome que referia ao termo que utilizamos numa linguagem mais corrente «açúcar», o termo «*hidratos de carbono, dos quais açúcares*». Ao longo de todo o processo de análise dos rótulos, foi bastante interessante observar as reações de espanto dos alunos, acerca da quantidade de açúcar que se encontrava presentes nos alimentos em estudo. Foram ouvidas frases como:



Figura 16 - observação e leitura dos rótulos

J: Como assim eu como este açúcar todos os dias ao lanche?!

S: Eu pensei que as bolachas nem tinha açúcar, só tinham chocolate

I: Vou ter de deixar de comer chocapic todos os dias de manhã. Isso é muito açúcar.

Posteriormente, com o meu auxílio, procedemos à medição do açúcar de cada alimento (Figura 17). Tirei proveito deste momento para articular de um modo mais explícito a componente da temática referente às quantidades e unidade de medida quilograma. Para isso, forneci-lhes apenas duas colheres, uma de sopa e uma de sobremesa, e referi somente a capacidade de cada uma delas, respetivamente. Com este método, tentei estimular o cálculo mental, fazendo com que eles percebessem que tendo a quantidade de uma colher, facilmente obtinham o valor de colheres cheias que precisavam. Esta estratégia de medição proporcionou aos alunos, não só o desenvolvimento, como também a mobilização de conteúdos matemáticos, como a noção de capacidade e, sobretudo, cálculo mental. De realçar que, ao longo de todos os momentos da atividade dinamizada, todos os alunos que realizaram qualquer atividade individualmente foram escolhidos mediante um sorteio, realizado no momento da atividade.

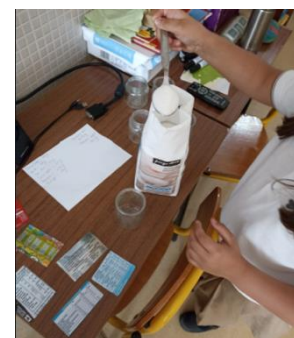


Figura 17 - medição do açúcar

Após a medição, construímos um gráfico de barras (Figura 18) com o objetivo de ilustrar mais claramente os diferentes valores de açúcar que se encontram nos alimentos escolhidos. Optei por escolher alguns alunos para desenharem, à vez, uma barra do gráfico, tornando-os parte integrante na participação desta atividade e nos seus resultados finais. Neste momento e ao longo de toda a atividade, o interesse e o entusiasmo dos alunos foram notórios, comprovando, mais uma vez, o



Figura 18 - construção do gráfico de barras

ótimo contributo de uma visão holística do processo de ensino e aprendizagem, articulando, assim, diferentes componentes do currículo.



Figura 19 - resultado final das medições



Figura 20 - resultado final da construção do gráfico de barras

Atividade - Ordenação da obra

Como supracitado na caracterização do contexto no qual desenvolvi o estágio, a principal dificuldade desta turma prendeu-se com a disciplina de português, nomeadamente, a interpretação de textos. De forma a tentar colmatar essa dificuldade, optei por dinamizar uma atividade na qual o foco principal fosse a obra já analisada, *A Sopa da Pedra*, de Alice Vieira (Anexo C).

Mais uma vez, tirei partido dos grupos já existentes na turma. Numa primeira instância e previamente à realização da atividade, dividi a obra em cinco partes. Porém, como se trata de seis grupos, adicionei uma outra parte anexa à obra, que, mais à frente, será explicitada. Essas seis partes foram colocadas em seis envelopes distintos (Figura 21). A partir desses seis envelopes, realizou-se um sorteio, atribuindo a cada grupo um dos envelopes. O objetivo pretendido com esta atividade era que, em grupos, os alunos identificassem a ordem dos acontecimentos narrados na obra e recontassem a situação retratada, na secção da obra atribuída. Para esse efeito, podiam recorrer a desenhos, dramatização, diálogo ou qualquer outro método. Relativamente à sexta parte que referi anteriormente, por considerar importante a moral desta obra, resolvi incluí-la nesta atividade,



Figura 21- divisão da obra

acompanhada da receita que foi utilizada para confeccionar a sopa de pedra. A meu ver, estas são duas componentes fulcrais na obra, pela dimensão ética e também pelo carácter “aberto” da disciplina de português, além de serem temáticas subjacente ao meu projeto.

Além disso, disponibilizei aos alunos cartões numerados de 1 a 6, para que, cada grupo, após explorar e analisar atentamente a parte que lhe tinha sido atribuída, recolhesse o número correspondente, de forma a ordenar a obra corretamente (Figura 22). De seguida, os alunos deviam, mais uma vez, explorar detalhada e pormenorizadamente o seu excerto, de modo a procederem ao seu reconto, em frente à turma.



Figura 22 - cartões numerados

De forma a mediar o momento de apresentação do reconto, chamei os grupos pelos números. Deste modo, a atividade proporcionou-lhes aprendizagens ricas e significativas no âmbito do desenvolvimento de competências linguísticas e literárias que, como supracitado, representa a principal dificuldade da turma, diagnosticada previamente. Assim sendo, considero bastante relevante o facto de dinamizar atividades que envolvam diretamente, tentando de certa forma dar resposta aos objetivos de intervenção, delineados no início da implementação deste projeto.

Esta atividade não decorreu como esperado nem como desejado. Depois de divididos os grupos por mesas, por forma a facilitar o momento de trabalho em grupo, era esperado que os alunos comessem por ler a parte atribuída e a analisassem. No entanto, a maioria dos grupos levantou-se, indo buscar o cartão com um número que lhes pareceu o correto. De uma forma calma, expliquei novamente toda a atividade, uma vez que percebi que a maioria dos alunos não tinha percebido o que tinha sido pedido. De facto, essa nova explicação não foi suficiente e, de grupo em grupo, expliquei, de novo. Nessa fase, já alguns grupos tinham com eles o cartão com o número correspondente. Passado o tempo destinado àquela primeira etapa da atividade, pedi ao grupo com a primeira parte da narrativa que se dirigisse à frente, para recontarem essa secção. Esse primeiro grupo começou por ler a respetiva parte da obra, ou seja, não perceberam que o objetivo era recontar e não ler. Consequentemente, não conseguiram executar a tarefa. O mesmo aconteceu com outros grupos, sendo que apenas dois grupos conseguiram realizar a tarefa, seguindo os objetivos definidos. O grupo ao qual foi atribuído a moral da história e a receita não sabia o que era a moral de uma história e, portanto, não conseguiu identificar qual era a moral da obra em análise. Posto isto, questionei toda a

turma relativamente a este assunto – questão essa já abordada aquando da leitura e análise da obra. Obtive respostas:

M: A moral da história é saber o que o Frei Gil pôs na sopa.

H: Eu acho que a moral da história é o que o Frei Gil sentiu quando acabou de comer a sopa.

Em suma, creio que a atividade tinha um ótimo potencial, no que concerne ao seu teor lúdico, didático e literário, articulando diferentes componentes do currículo e domínios de aprendizagens, capaz de proporcionar a aquisição de conhecimentos de uma forma bastante diversificada e interessante. No entanto, considero que a comunicação entre mim e a turma poderia ter sido melhor. Talvez, se eu tivesse lido previamente a obra, esta atividade teria decorrido de uma melhor forma. Ainda assim, penso que os tentei auxiliar com a colocação de algumas questões, de forma a que eles participassem. Recorri a materiais que tornaram a atividade mais dinâmica e lúdica e penso que isso contribuiu para aumentar o entusiasmo e o interesse dos alunos relativamente à atividade.

Atividade - Quiz sobre alimentação/ hábitos saudáveis

Esta atividade surgiu de uma outra que a professora cooperante realizou com a turma e que, aliás, é um exercício recorrente na sua prática profissional. Por verificar que se tratava de uma estratégia que mantinha os alunos interessados, animados, atentos e que fazia com que eles aprendessem de uma forma mais lúdica, resolvi adaptar esta prática ao meu projeto. Durante todo o ano letivo, a professora mantém ativo um jogo, que vai realizando com a turma, que se divide em seis grupos de três elementos cada um. Os jogos variam consoante o tema que a professora considerar pertinente e vantajoso de ser trabalhado naquele momento. Todos os jogos são cronometrados e, no final de cada etapa, é atribuída uma pontuação a cada equipa, para que, no final do ano letivo, haja uma equipa vencedora.

Posto isto, decidi desenvolver um *quiz* relacionado com a alimentação (Anexo 4). Este *quiz* dividiu-se em duas rondas, uma primeira com um grau de dificuldade mais baixo e a segunda mais superior, de modo a proporcionar uma evolução no jogo. Os grupos já constituídos vão à vez, por meio de sorteio, à frente e devem responder corretamente à questão que lhes é colocada. O tempo que demoram a responder foi cronometrado e, no final, a equipa que teve um menor tempo de resposta

venceu. Todas as questões colocadas diziam respeito à temática da alimentação, sendo que a primeira ronda teve um maior foco na roda dos alimentos e a segunda na aquisição de hábitos saudáveis.

Como referi, optei por realizar esta atividade uma vez que tinha observado uma prática idêntica e, a meu ver, surtiu um eficaz na abordagem de determinados conceitos. Além disso, creio ser de extrema importância recorrer a atividades mais lúdicas em turmas nas quais é relativamente complexa a gestão e a manutenção quer do seu interesse, quer da sua atenção, que, posteriormente, se traduzem no comportamento geral da turma. Desta forma, atividades desta índole parecem-me benéficas, desde que bem preparadas e com questões relevantes e que, de facto, levam a pensar, raciocinar sobre os assuntos inerentes e esse tema, promovem o trabalho em grupo e, não menos importante, o respeito pelas opiniões dos colegas de grupo, algo que nem sempre se verifica. Toda a atividade é realizada em grupo e, antes de validar a resposta, quer a professora cooperante aquando da realização deste jogo na sua aula, quer eu neste *quiz*, questionámos sempre o grupo se era aquela resposta que queriam validar, no sentido de, efetivamente, perceber se todos os elementos do grupo concordavam, não havendo nenhuma resposta de um aluno em particular que se sobrepusesse. Este parece-me um método adequado e fulcral, no sentido de estimular a comunicação entre todos os elementos, evitando o destaque de determinados alunos, no que diz respeito à participação, algo verificável com alguma frequência. Como é recorrente na turma, o bom comportamento tende a apresentar uma duração relativamente curta, algo que não foi exceção nesta atividade. Ainda assim, penso que o entusiasmo e animação da atividade desencadeou essa lacuna no bom comportamento e que poderia ter havido uma melhor gestão da minha parte nesse sentido. Uma das principais dificuldades sentida ao longo deste estágio, como referi recorrentemente nas reflexões semanais, era precisamente esta gestão do comportamento e de rapidamente a sala se tornar num ambiente com muita agitação e barulho.

3.2.3 Descrição das interações com a família

Atividade - Livro das receitas

Durante todo o estágio, quer em Pré-Escolar, quer em 1.º Ciclo, sempre tive assente a ideia de que a relação educador/professor - encarregados de educação é de extrema importância para o bom funcionamento e enriquecimento, tanto da vida escolar da criança, como da vida pessoal. Desta forma

e uma vez que me encontrava em processo de aprendizagem, considerei fulcral a presença e a cooperação assíduas dos encarregados de educação no decurso da implementação do projeto.

Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, por se tratar de um grupo constituído por um grande número de crianças, tive, desde cedo, presente o facto de que a cooperação dos pais poderia não ser total. No início do estágio, foi realizada uma reunião com os pais, com o intuito de me conhecerem, conhecerem o meu projeto e o que eu estaria a fazer com os seus educandos durante os próximos tempos. Nessa reunião, apenas compareceram cinco encarregados de educação. No entanto, a abertura, a simpatia e a disponibilidade para auxiliar e marcar presença foram ímpares, o que me deixou bastante feliz.

Inicialmente, no plano de atividades que delineei, junto com a educadora cooperante, estavam presentes três atividades de colaboração com os encarregados de educação: a elaboração de um vídeo de final do 1.º período, aquando da época natalícia, a construção de um livro de receitas, executadas por eles, em conjunto com as crianças, em casa e, finalmente, a semana das profissões, que estava prevista decorrer na última semana do estágio e durante a qual alguns encarregados de educação se dirigiam à escola, executando diferentes profissões relacionadas com a alimentação. Infelizmente, esta última não se pôde realizar, devido ao facto de a educadora ter testado positivo à covid-19 e, logo de seguida, todas as crianças. No entanto, as duas restantes realizaram-se e, em conjunto, obtivemos um notável resultado.

Relativamente ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao contrário do grupo anterior, este já era constituído por um número de alunos mais reduzido e, por se tratar de um contexto particular, assumi que a participação dos encarregados de educação fosse bastante mais presente e constante. O facto é que tal não se verificou. No início do estágio, no mês de fevereiro, revelou-se necessário o pedido de preenchimento de um formulário por parte dos encarregados de educação e apenas obtive 7 respostas. Como já referi, este segundo contexto de intervenção pedagógica implicou uma diminuição do número de atividades a implementar e, por conseguinte, originou também uma redução de atividades a propor para colaboração entre os alunos e os encarregados de educação. Por estes motivos, decidi manter a atividade de construção de um livro de receitas. A implementação desta atividade também me permitia estabelecer um termo de comparação e evolução entre os dois produtos finais, o livro, sendo este outro motivo que me levou a optar por efetuar e propor a mesma atividade.

Assim sendo, neste subponto do capítulo, focar-me-ei na atividade de colaboração com os encarregados de educação, em comum com os dois contextos de estágio: a construção de um livro de

receitas. Como supracitei, no início do estágio de intervenção, participei numa reunião de apresentação, na qual solicitei o auxílio dos pais para futuras atividades conjuntas. Como a ideia já estava fundamentada e já tinha sido ponderada e avaliada por mim e pela educadora cooperante, decidi, logo nesse primeiro contacto, pedir a solicitação/consentimento para esta atividade, afirmando que, posteriormente, seria enviado um e-mail mais detalhado, sobre a mesma. Em meados de novembro, pedi, então, à educadora que enviasse o email, com as informações.

Corpo do e-mail:

Exmos. Encarregados de Educação,

O meu nome é Rita Portela e encontro-me a realizar o estágio curricular, no âmbito do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, até janeiro de 2022.

Uma vez que o meu projeto é sobre a Alimentação saudável e temos vindo a desenvolver atividades dessa temática, a colaboração da família é crucial para o desenvolvimento de inúmeras competências nas crianças. Assim, venho, por este meio, solicitar a vossa colaboração para a realização de uma atividade: o livro de receitas da sala VI. Para esta atividade, apenas devem escolher uma receita (de família ou de que gostem muito, por exemplo), escrevê-la e, depois, a criança ilustra essa receita. No final, juntarei todas as receitas, de modo a construir o livro de receitas.

Para garantir que o livro fica com a melhor qualidade possível, pedia, se possível, que as receitas fossem entregues na escola até ao dia 17 de dezembro, o último dia antes da interrupção de natal.

Desde já, muito obrigada.

A estagiária,

Rita Portela

Alguns dias depois de ter sido enviada este pedido e informação, as crianças começaram a trazer algumas receitas, na altura do natal (cerca de quatro crianças). Uma vez que, após ter iniciado o

2.º período, em janeiro, o número de receitas era reduzido, a educadora decidiu enviar aos EE um novo e-mail, de forma a recordá-los sobre o assunto. Efetivamente, esta chamada de atenção surtiu efeito, na medida em que, efetivamente, as receitas começaram a chegar. No final, o livro (Figura 23) ficou com treze receitas.



Figura 23- Livro de receitas da sala VI - atividade em colaboração com o EE

No que diz respeito ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a situação foi idêntica, comparativamente à do contexto de pré-escolar. A adesão dos EE foi diminuta, resultando num livro de receitas com apenas sete receitas (Figuras 24 e 25). Dessas sete receitas, duas foram escritas unicamente pelo aluno e, por isso, não tendo qualquer colaboração com os EE, como os próprios referiram.

A meu ver, é preocupante o facto de os EE não terem uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos, na medida em que é extremamente importante que esta seja uma prática recorrente, proporcionando inúmeros benefícios no seu desenvolvimento, havendo uma dimensão educativa/formativa que parte de casa para a escola (e vice-versa). Ainda assim, as receitas que recebi para a construção do livro revelam uma preocupação e uma vontade de participar. Não obstante, fico com a certeza de que estimei a presença e a participação dos EE, na medida do possível e, por isso, mais uma vez, assentei a minha prática em valores nos quais acredito, sendo este um deles.

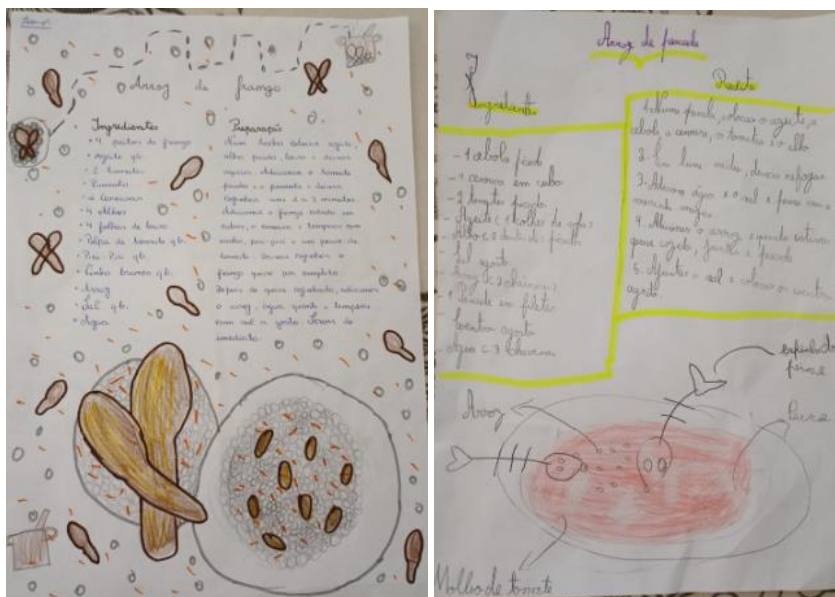


Figura 24 e 25- Exemplos de receitas construídas no contexto de 1.º Ciclo

3.3 Os dois contextos de estágio: breve análise comparativa

O estágio é crucial na formação de um profissional. No que diz respeito à área da educação, creio que posso afirmar que se trata de um período que, além de representar o ano durante o qual, finalmente, temos oportunidade de praticar a profissão para qual nos estamos a formar, constitui também o momento em que temos a percepção de que é algo que queremos para o nosso futuro. Assim sendo, o contexto de estágio é um fator totalmente decisivo, podendo contribuir positiva ou negativamente para o sucesso do mesmo.

Efetivamente, os dois contextos evidenciaram uma distinção profunda em diversos aspetos e, a meu ver, é importante enunciar algumas dessas diferenças e o que geraram, quer na implementação do projeto, quer na contribuição do meu crescimento profissional e pessoal. Nesse seguimento, neste ponto do capítulo, apresentarei uma breve análise comparativa entre o estágio em contexto de educação pré-escolar e contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, que tanta importância tiveram no meu crescimento académico, profissional e, sobretudo pessoal.

Primeiramente, focando no tema do projeto, este foi escolhido tendo em conta as necessidades e gostos das crianças do primeiro grupo e, por isso, no segundo contexto de estágio, sofreu uma adaptação. No momento em que soube que o estágio iria decorrer no 2.º ano de escolaridade, fiquei um pouco apreensiva, uma vez que a temática da alimentação e da roda dos alimentos não é parte

integrante dos conteúdos programáticos desse ano de escolaridade. Assim sendo, ao implementar o projeto, teria de fazer com que os conteúdos das minhas aulas fossem ao encontro dos temas lecionados pela professora cooperante. Este fator tornou ainda mais desafiador todo o processo do estágio, uma vez que se trata de um ano em que existem provas de aferição e, por esse motivo, a docente titular da turma não podia dispensar muitas aulas para o meu projeto, o qual não se prendia com os conteúdos explícitos que seriam necessários abordar para as provas. Acrescendo a este fator, por se tratar de um contexto privado, as atividades extra curriculares ou que não dizem respeito às aulas, propriamente ditas, que acontecem com maior frequência, comparativamente ao ensino público. Por todas as razões, o tempo semanal designado e disponível para a dinamização de atividades do meu projeto era limitado.

No que se refere às crianças e aos alunos, com os dois grupos, consegui estabelecer uma relação próxima, de carinho e respeito mútuo e, quer no contexto de pré-escolar, quer no contexto de 1.º Ciclo, sempre me reconheceram como educadora/professora, alguém com as mesmas funções da educadora/professora cooperantes e não como uma aluna. Todavia, ao longo da implementação das atividades do projeto e extra projeto, senti uma maior receptividade por parte das crianças de pré-escolar do que por parte da turma do 1.º Ciclo. Este aspeto, a longo prazo, originou um maior conforto e à vontade na minha *praxis*, no contexto de educação pré-escolar. Ademais, como supracitado na descrição do contexto, a turma do 2.º ano apresentava um perfil bastante desafiador, quer pelo seu comportamento, quer pelas dificuldades evidenciadas, em concreto e muito especialmente falta de atenção e concentração generalizadas. Condensando todas estas características, o estágio em contexto de 1.º Ciclo revelou-se complexo, embora eu me tenha esforçado por, todos os dias, dar aos alunos o meu melhor. Exigiu, contudo, muito de mim, tornando-se num período cansativo e com muitas dúvidas e acordando em mim a questão: estarei, de facto, na profissão certa para mim?. Apesar de tudo isto, o ambiente vivido na instituição foi um fator positivo e determinante na minha motivação e bem-estar diário. Efetivamente, as professoras e as auxiliares com as quais mantinha um maior contacto, todos os dias se esforçavam para me fazer sentir parte-integrante de aspetos internos da instituição. As professoras partilhavam os seus momentos de início de profissão e conselhos para a vida profissional e pessoal e, com efeito, isso é muito importante.

Em suma, considero que a oportunidade de ter vivenciado dois contextos com tantas diferenças a vários níveis me fez crescer e me fez perspetivar aspetos inesperados, dos quais não estava realmente à espera.

Capítulo IV– Metodologia de Investigação e Intervenção pedagógica

Capítulo IV- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, serão identificados os objetivos de intervenção e de investigação do projeto, bem como as metodologias que mobilizei para sustentar a minha prática. Ademais, serão explicitados, ainda neste capítulo, os instrumentos de recolha e análise de dados que foram utilizados ao longo do projeto, com o intuito de atestar a sua pertinência e a resposta aos objetivos previamente definidos.

4.1 Objetivos de investigação e objetivos de intervenção

Previamente ao início da implementação do projeto, defini objetivos de intervenção e de investigação, de modo a conduzir o meu projeto, bem como as atividades a ele subjacentes. Todos estes objetivos foram delineados com base nos interesses e necessidades das crianças/alunos de cada um dos contextos. Deste modo, encontrei **quatro questões orientadoras da prática**, uma vez que, como refere Máximo-Esteves (2008, p.80), formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e tópicos da investigação (...) e ainda, “as questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente ao caminho a percorrer.” (idem). Assim, as questões definidas são:

- Como podem os álbuns narrativos estimular o gosto e o interesse pela leitura?
- O tema da alimentação contribui para aumentar o interesse pela literatura para a infância?
- Qual o papel da alimentação em hábitos de vida saudáveis?
- Como poderá o exercício das profissões contribuir para uma aquisição de aprendizagens transversais?

Assim sendo, na tentativa de encontrar respostas para a questão de investigação, os **objetivos de intervenção pedagógica** que tentei atingir são:

- Implementar a dinamização assídua da hora do conto;
- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Alterar e reorganizar a área da biblioteca;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;

- Sensibilizar para a importância de defender a igualdade de gênero em toda e qualquer situação, focalizando na temática das profissões relativas à alimentação.
- Desenvolver competências de interpretação de textos e produções textuais.

No que fiz respeito aos objetivos de investigação, estes assentam em:

- Verificar se a escolha e o tratamento de álbuns narrativos contribuem para aumentar o interesse das crianças pela hora do conto e pela área da biblioteca, através de uma temática do seu interesse (a alimentação);
- Aferir se a mobilização de diversas áreas de conteúdo, através da exploração de álbuns narrativos, contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais;
- Aferir se exemplos práticos do dia a dia das crianças contribuem para um melhor desenvolvimento de competências inerentes à temática abordada.
- Verificar se a temática da alimentação, aliada à análise de um conto tradicional português, contribui para a aquisição de conhecimentos inerentes à alimentação, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências linguísticas.

Considerando a dificuldade dos alunos da turma do contexto de estágio de 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à disciplina de português, nomeadamente à interpretação de textos, verifiquei a necessidade de integrar um novo objetivo de investigação e de ação, com o intuito de aferir se a temática da alimentação contribui para uma melhor compreensão e interpretação textual, bem como se o gênero textual conto tradicional favorece a aquisição de conhecimentos, sobretudo de índole linguística.

4.2 Procedimentos metodológicos

De forma a assegurar a implementação de todos os objetivos definidos, sustentei a minha prática numa base metodológica de cariz misto, ou seja, baseei-me não apenas numa metodologia, mas em certos princípios de várias, de modo a tornar a prática mais completa e abrangente, indo também ao encontro das metodologias utilizadas na prática profissional das educadora e professora cooperantes. Essas metodologias são investigação-ação, metodologia de trabalho de projeto, passando por uma pequena abordagem ao movimento da escola moderna, no contexto de educação pré-escolar

e, além disso, a perspectiva construtivista. Assim, torna-se pertinente efetuar uma breve referência a metodologias, apresentado as suas características, bem como a sua importância na implementação do projeto.

4.2.1 Investigação-ação

A metodologia que desempenhou um papel mais importante ao longo da implementação do projeto foi a metodologia investigação-ação, pelas suas características que vão ao encontro de ideias que considero fundamentais na *praxis* de um educador/professor. Como referem os autores Coutinho, *et al* (2009), antes de definir a própria metodologia importa perceber que a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (p.356). Para podermos aperfeiçoar e entender a nossa prática, importa refletir sobre ela e, só assim, podemos avaliar os erros e/ou qualidades, contribuindo para um melhoramento consequente na busca de soluções para esses erros e formas de manter essas qualidades.

Esta metodologia “(...) valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave (...)” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358). Esta abordagem resulta de um planeamento, ação, observação e reflexão, como um “processo de investigação em espiral, interativo e sempre focado num problema.” (citado por I-A action- research em Coutinho *et al.*, 2009, p. 361). Assim, uma vez que a reflexão será uma prática recorrente, ao longo da implementação do projeto, será possível o “(...) contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança de práticas docentes e tem como finalidade perspetivar novas práticas.”) Coutinho *et al.*, 2009, p. 358).

Visando a concretização de ideais defendidos pela investigação-ação, em que

(...) a colaboração de todos os participantes na investigação é fundamental neste processo. A investigação das situações sociais, que se desejam melhorar será levada a cabo pelo próprio grupo nelas envolvido, não só com o intuito de inteligibilidade do conhecimento e da eficácia da acção, mas também através da mediação dos valores democráticos implícitos (...) Daí a necessidade da colaboração empenhada e da avaliação reflexiva, crítica e sistemática da situação pelos que nela estão envolvidos. (Máximo-Esteves, 2008, p.20)

De facto, a palavra-chave de projetos sustentados nesta metodologia é reflexão, desempenhando um papel crucial na prática profissional de um educador e professor, na medida em que “A compreensão das práticas e situações sob escrutínio colectivo decorre de um princípio que vincula a teoria e a prática em simultâneo - “ideias em acção” (...). É, neste sentido, que a investigação-acção é entendida, fundamentalmente, como um processo e não como um produto” (idém)

Esta metodologia assenta em princípios que beneficiam não só a criança/aluno no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como também o educador/professor, uma vez que sustenta a ideia de ajuste e mudança nas atividades, “na medida em que se impõe como um “projecto de acção”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de acção” que os professores adoptam consoante as duas necessidades face às situações educativas em concreto” (Coutinho et al, 2009, p. 365) e, por isso, valorizando sempre o papel interventivo das crianças e da criança como ser em desenvolvimento. Devemos, assim, ter sempre em conta as suas necessidades, adaptando o currículo, por forma a lhe dar resposta e, naturalmente, valorizando a sua participação, respeitando as suas ideias.

A metodologia apresenta uma estrutura que assenta em três fases: planificação, ação, observação e reflexão, que resulta numa dinâmica cíclica, em forma de espiral, valorizando a reflexão contínua.

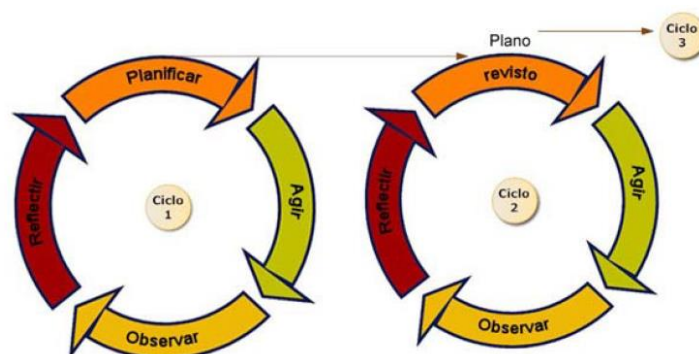


Figura 26 – Espiral de ciclo da investigação - ação (Coutinho et al, 2009, p.366)

Como afirma o autor, “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (Coutinho et al., 2009, p.366), resultando numa constante apropriação do projeto/atividade em causa, desenvolvendo capacidades de reflexão crítica no profissional, tratando-se de uma característica de

extrema importância para qualquer ser humano que pretenda crescer e desenvolver-se cognitivamente e, conseqüentemente, profissionalmente, como ser em mudança, na medida em que não somos estanques.

Efetivamente, “o conceito de colaboração associado ao de desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projecto de investigação em educação (...). (Coutinho *et al.*, p.367). De salientar esta visão que dá importância à colaboração para o alcance do sucesso. Para atingir o melhor, a colaboração com os outros é fundamental, na medida em que, a meu ver, só em colaboração e cooperação, seja com as crianças/alunos, encarregados de educação ou corpo docente, é possível conquistar o sucesso, como defende o autor, o “pressuposto de que só uma intervenção de carácter ativo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efetuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados (...). (idém)

Em suma, saliento a importância de uma prática reflexiva, justificando uma prática sustentada nesta metodologia, alicerçada por ideais que defendo. Efetivamente, todas as atividades do projeto têm como objetivo dar resposta aos objetivos e questão de investigação e, portanto, o facto de ser possível modificar e adaptar constantemente essas atividades foi algo que priorizei, o que resulta na preferência por esta metodologia com tantos benefícios.

4.2.2 Metodologia de trabalho de projeto

O projeto em análise e avaliação desenvolveu-se com a finalidade de investigar um determinado tema, dando resposta a objetivos e questões de investigação delineadas numa primeira fase. A metodologia de trabalho de projeto baseia-se num estudo centrado em problemas identificados, em determinado contexto. Assim sendo, esta metodologia verificou-se igualmente oportuna para o projeto em análise.

A metodologia de trabalho de projeto tem como propósito distanciar-se dos métodos de ensino tradicional, na medida em que “(...) está, portanto, centrado nos alunos promovendo o seu total envolvimento e atribuindo um maior significado aos espaços de aprendizagem” (Vasconcelos, *et al.*, 2011, p.5). De realçar, ainda, que o projeto advém de uma relação criança/educador, na qual foi possível observar as dificuldades, necessidades e gostos do contexto em que esta se insere, definindo assim o projeto a trabalhar. Desta forma, como salienta Mendonça, “os projectos de realização prática

não são nem disciplinas nem algo que se acrescenta ao currículo; pelo contrário, fazem parte integrante de uma arquitectura curricular que permite configurar espaços de acção, no âmbito do quais o educador, as crianças e as suas famílias são os verdadeiros protagonistas” (Mendonça, 2002, p.11).

Desta feita, cria-se um ambiente no qual as crianças aprendem, desenvolvem as suas competências e, sobretudo, sentem-se parte-integrante desse processo. Para isso, importa referir que o projeto deve ser planeado com base nas seguintes características, “Um projecto implica intencionalidade. (...) responsabilidade e autonomia (...) autenticidade, (...) complexidade (...), criatividade, (...). Implica um processo e um produto, quer dizer, integra um tempo prolongado e faseado que se elabora a pouco e pouco à medida das acções e que se modifica segundo essas mesmas acções.”. (Mendonça, 2002, pp. 24 e 25)

No trabalho de projeto, a criança assume um papel crucial, na medida em que, o projeto parte das suas dúvidas, ideias e necessidades e, por isso, torna-se parte-integrante deste, participando ativamente. Já o educador/professor tem o papel de observar a criança, mostrando-lhe que é capaz e competente, realizando as suas tarefas.

4.2.3 Movimento da Escola Moderna

No que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, PES I, importa realçar a evidente presença e utilização de uma metodologia mista, no sentido de proporcionar às crianças o melhor de todas elas, resultado de um culminar de várias características a cada uma delas. O Movimento de Escola Moderna é um dos modelos curriculares para a educação para a infância cujos princípios é possível ver, em certa medida, materializados na sala do referido contexto. Assim, é oportuno clarificar algumas características desta metodologia.

Com base nesta metodologia, “os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais (...)” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2013, p.144).

A prática baseia-se numa interligação de várias áreas de conteúdos, promovendo uma aquisição de aprendizagens mais rica. Como referem os autores, “o ato didático cumpre-se com os alunos, num esforço de apropriação de métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a

estratégia mais apropriada para o aluno assimilar os respetivos conteúdos.” (Oliveira-Formosinho, *et al.* 2013, p.146).

Uma das principais características desta metodologia que é visível no contexto em questão, “diz respeito à necessidade de se manter, permanentemente, um clima de livre expressão das crianças, reforçando pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Essa atitude tornar-se-á visível através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala as produções técnicas e artísticas (...). (Oliveira-Formosinho, *et al.* 2013, p.149). De facto, é dada muita importância à opinião e à vivência pessoal de cada criança, havendo espaço diário para que esta possa ser ouvida e que sejam refletidos e debatidos os seus problemas, atividades, dúvidas ou partilhas da sua vida pessoal, podendo resultar em atividades e em projetos diários.

Além disso, os instrumentos de monitorização apresentam uma grande relevância, na medida em que contribuem para uma gestão do trabalho e da vida em grupo mais eficaz e coesa, contribuindo para cooperação e partilha ainda mais ativas. Estes instrumentos criam um conseqüente “ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (Oliveira-Formosinho, *et al.* 2013, p.151)

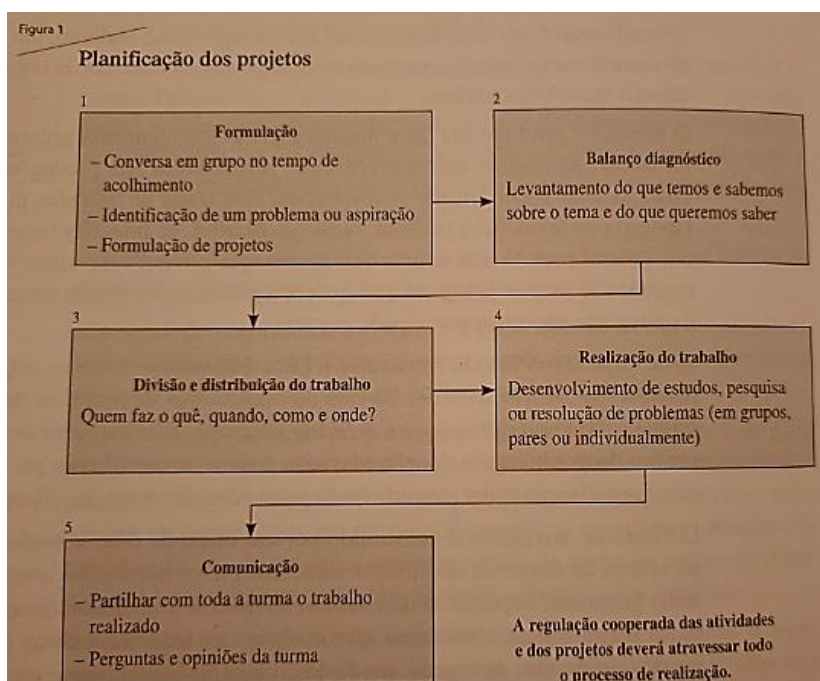


Figura 27 - Planificação de projectos, adaptado de *Oliveira-Formosinho et al (2006), p.152*

Em suma e não podendo deixar de realçar a importância de uma conjugação de metodologias, as quais considero mais oportunas para a prática a desempenhar neste projeto, optei por sustentar a minha prática numa metodologia mista, como mencionei, tentando sempre alcançar e retirar o melhor de todas elas, contribuindo para uma melhor formação pessoal e profissional e, como é claro, para um melhor e mais eficaz desenvolvimento das crianças e alunos.

4.3 Instrumentos de recolha de dados

De modo a possibilitar uma análise, reflexão e avaliação dos acontecimentos na sala de aula, decorrentes da ação da minha prática educativa, é crucial registar as diversas intervenções dos alunos, os produtos finais das atividades práticas e o que observei. Como refere Máximo-Esteves (2008, p.87), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Tanto no contexto de Pré-Escolar, como no de 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizei os mesmos métodos de observação, de modo a manter uma coesão e coerência na avaliação do projeto. Os métodos de observação utilizados foram as notas de campo, os diários, que intitulei de reflexões semanais e registos fotográficos.

No que diz respeito ao contexto de educação pré-escolar, as notas de campo foram escritas maioritariamente após a sua ocorrência dos eventos, uma vez que, durante as atividades, as crianças requerem atenção e, nesse sentido, torna-se complexo obter registos completos e elaborados. Além disso, considero crucial manter o foco na atividade e nas crianças e, por esse motivo, não consegui realizar tantos registos, como pretendia. Não obstante, todos os dias realizei uma pequena reflexão, de modo a manter os registos, as observações e reações das crianças atualizados, contribuindo para uma análise e estudo mais eficaz e completo. Com maior frequência, optei pelos registos fotográficos, “documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Corroborando esta ideia e prática, este foi um método eficaz de retenção de informação e dados do meu projeto, por se tratarem de relatos mais fáceis e rápidos de efetuar e, posteriormente, nos permitirem observar com maior detalhe e atenção, podendo tirar várias ilações, avaliando o processo de aprendizagem daquele momento.

Já no que concerne ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o processo de observação através de notas de campo tornou-se, naturalmente, mais facilitado, pela maior independência, o que resulta numa menor carência de atenção da parte do professor e, por isso, me possibilitou uma mais

alargada retirada de notas de campo. Tal como no contexto da PES I, os registos fotográficos desempenharam um papel bastante relevante na avaliação do projeto, pois, a partir deles, consegui explorar e avaliar as intervenções e ações dos alunos, de cariz prático, no que diz respeito aos domínios curriculares das expressões, por exemplo. Nos momentos em que a aula era lecionada por mim, optei por pedir ajuda à professora cooperante nesse sentido, através de registos fotográficos. Todavia, tal situação tornou-se um pouco difícil, na medida em que ambas estávamos sempre ocupadas com alguma tarefa e, portanto, os registos fotográficos que obtive no final do estágio não foram tantos quantos gostaria e tantos quantos seriam benéficos para comprovar a minha prática, auxiliando a reflexão. Ainda assim, considero ter os registos necessários, que me permitem realizar uma demonstração eficaz do trabalho que pude desenvolver ao longo do estágio. Além disso, importa referir a existência de uma prática reflexiva constante, com a escrita das reflexões semanais, à semelhança do contexto da PES I, que permitiram, obter informações mais automática e espontaneamente, uma vez que são escritas no momento nos quais são proferidas. A meu ver, também se torna pouco apropriado e oportuno utilizar persistentemente o telemóvel por forma a obter registos fotográficos e de vídeo de todos os momentos importantes, uma vez que gerar uma maior desatenção e descontração por parte dos alunos.

Em suma, creio que todo o material atinente aos registos que obtive ser-me-á suficiente para poder realizar uma reflexão crítica completa e eficaz do meu percurso e trabalho desenvolvido.

Capítulo V– Análise dos Dados Recolhidos e Avaliação Genérica do Projeto

Capítulo V- ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS E AVALIAÇÃO GENÉRICA DO PROJETO

Neste capítulo, será efetuada uma análise genérica dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto, nos contextos de estágio supervisionado I e II. De modo a estabelecer uma melhor análise dos dados recolhidos, será estabelecida uma relação entre o cumprimento dos objetivos de intervenção e investigação a cada uma das atividades dinamizadas.

Uma vez que, no capítulo anterior, optei por analisar apenas algumas atividades que desenvolvi no projeto, neste capítulo, avaliarei essas mesmas atividades, tornando toda a análise mais coesa e, conseqüentemente, imprimindo uma maior coerência ao presente relatório.

5.1 Contexto de Educação Pré-Escolar

No que concerne às atividades dinamizadas no âmbito da PES I, resolvi analisar mais detalhadamente as quatro que, a meu ver, se revelaram mais importantes e que permitiram um maior leque de aprendizagens às crianças. Aqui, farei, então, uma breve análise dos seus resultados, referindo o cumprimento dos objetivos, delineados no início do projeto.

Começando pela primeira atividade já analisada, a construção da roda dos alimentos, esta foi uma atividade que permitiu a realização de várias atividades a ela subjacentes, ou seja, para obter o produto final, a roda dos alimentos, consegui explorar com as crianças diversos conceitos e realizar diferentes atividades que, de alguma forma, permitissem aliar a esta mesma. De referir que esta atividade partiu do momento em que explorei as conceções prévias das crianças sobre esta temática e, portanto, pude perceber o conhecimento que o grupo detinha sobre ele. Assim que realizei a primeira atividade, percebi que, de facto, o conhecimento que as crianças tinham sobre a roda dos alimentos era um pouco limitado e, por isso, seria oportuno focar nesta componente tão importante para compreender a alimentação. Desta feita, creio que toda a atividade, na sua globalidade, permitiu a mobilização de diferentes conceitos, domínios de aprendizagem e a exploração de inúmeras atividades distintas, que, no final, se complementaram, dando origem à roda dos alimentos, propriamente dita. Como supracitei no capítulo III, o envolvimento e a participação do grupo, ao longo de todo este processo, esteve sempre muito presente e foi notória a sua evolução. Ao longo do estágio, pude ouvir conversas entre as crianças no refeitório como: “Olha, este iogurte faz parte da roda que nós vimos.”. Ouvindo estas intervenções por parte das crianças, consegui perceber que, de facto, o meu papel estava

a ser cumprido e que estavam a aprender, a partir das atividades que dinamizei. Assim sendo, com esta atividade, a roda dos alimentos, consegui dar respostas aos seguintes objetivos de ação:

- Implementar a dinamização assídua da hora do conto;
- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;
- Sensibilizar para a importância de defender a igualdade de género em toda e qualquer situação, focalizando na temática das profissões relativas à alimentação.

Passando, agora, para a segunda atividade, a confeção da sopa, posso afirmar que esta foi a que suscitou uma maior envolvimento por parte de todo o grupo. A vontade de provar a sopa confeccionada por eles próprios era de tal forma notória que me fez crer que os exercícios das profissões e a prática de tarefas aparentemente destinadas a adultos gera uma multiplicidade de aquisição de competências, muito importantes, na minha perspetiva. Desde o corte dos ingredientes, à prova da sopa, passando pelo processo de cozedura e colocação de todos os ingredientes, esta atividade proporcionou proporcionar momentos de grandes aprendizagens e riqueza ao nível social e afetivo e, por isso, o balanço final da atividade é extremamente positivo. Além disso, é possível aferir o cumprimento dos seguintes objetivos de intervenção:

- Implementar a dinamização assídua da hora do conto;
- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Alterar e reorganizar a área da biblioteca;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;
- Sensibilizar para a importância de defender a igualdade de género em toda e qualquer situação, focalizando na temática das profissões relativas à alimentação.

Seguindo para a atividade da caixa dos sentidos, esta constitui-se como a atividade que mais curiosidade e entusiasmo suscitou em todo o grupo. O momento da atividade foi bastante rico ao nível de sensações e de emoções. Com esta atividade, pude perceber a afetividade que as crianças demonstram umas pelas outras, pela forma como expressavam o seu apoio, motivação, cooperação e entre ajuda para com os restantes membros do grupo. Além disso, tive a percepção da atenção e da clareza que a obra lida teve para as crianças, assim como o seu entusiasmo pela mesma. Ademais, foi-me possível verificar o conhecimento que o grupo detinha sobre alguns alimentos e, surpreendentemente, pela sua vontade de provar todos os que não conheciam, sem exceção de qualquer alimento. Relativamente ao conceito dos sentidos do ser humano, numa primeira instância, as crianças tiveram alguma dificuldade em identificar todos os sentidos e denominá-los. No entanto, após a atividade, voltei a questionar o grupo nesse sentido e o resultado foi bastante satisfatório, na medida em que as crianças não só conseguiram identificar os sentidos, como os órgãos do corpo aos quais diziam respeito e os seus nomes. Deste modo, verificou-se a concretização dos seguintes objetivos de intervenção:

- Implementar a dinamização assídua da hora do conto;
- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;

Analisando genericamente a última atividade, cuja referência consta do capítulo III, realizada em estágio de contexto pré-escolar, o açúcar escondido em alguns alimentos, esta representa uma componente de extrema importância para o projeto. Através desta, pude aferir o significado que as crianças atribuíam a «alimentos não saudáveis» e se conseguiam identificá-los na sua dieta diária. Além disso, permitiu-me a exploração de variados temas subjacentes a vários domínios de áreas curriculares, como a matemática, com a elaboração de um estudo estatístico, de modo a verificarmos quais os alimentos «não saudáveis» que as crianças mais consumiam e a contagem dos elementos desse estudo. Numa segunda fase, foi possível explorar investigar os rótulos dos alimentos escolhidos para o estudo, mais concretamente, a observação da quantidade de açúcar neles presente, dizendo

respeito à área do conhecimento do mundo. Posteriormente, no momento da medição, explorei as noções de peso e quantidade, comparação de medidas e, ainda, um diálogo de forma a alertar as crianças para o excessivo consumo de açúcar que, na maioria das vezes, se encontra “disfarçado” nos alimentos e, assim, não temos percepção da sua presença. Ou seja, no fundo, esta atividade foi dividida em três momentos, que resultaram numa aquisição de conhecimentos ricos e alargados, uma vez que, ao longo da sua implementação, todo o grupo se apresentava interessado, participativo e curioso relativamente aos resultados que iríamos obter. Creio que o facto de praticamente todas as etapas dos diferentes momentos da atividade contarem com uma participação muito ativa por parte das crianças facilitou a sua atenção e vontade de intervir e, conseqüentemente, a aquisição dos conhecimentos supracitados, permitindo dar resposta a vários objetivos de intervenção, sendo eles:

- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;
- Sensibilizar para a importância de defender a igualdade de género em toda e qualquer situação, focalizando na temática das profissões relativas à alimentação.

5.2 Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Já no que diz respeito às atividades dinamizadas no âmbito da PES II, resolvi analisar mais detalhadamente as três que, a meu ver, se revelaram mais eficazes para concretização do projeto desenvolvido, tendo em conta as questões traçadas no início mesmo, após a sua adaptação, já referida e explicitada com detalhe anteriormente, no presente relatório. Aqui, farei, então, uma breve análise dos seus resultados, referindo o cumprimento dos objetivos, delineados no início do projeto. De ressaltar que uma das três atividades realizadas na PES II, analisadas no capítulo III é equivalente à da PES I. Esta decisão verificou-se viável, uma vez que permitiria ter uma melhor percepção da evolução das crianças relativamente aos conhecimentos que detinham sobre a temática o que, conseqüentemente, me permitiria avaliar de uma forma mais coerente os resultados finais.

Iniciando a breve análise da primeira atividade em estudo, a medição do açúcar escondido em alguns alimentos, a abordagem inicial foi idêntica, na medida em que comecei por questionar os

alunos acerca dos alimentos «não saudáveis» que incluíam na sua alimentação diária. Partindo desta questão e da subsequente escrita de dados, demos início ao estudo estatístico (presente nas aprendizagens essenciais de matemática do 2.º ano de escolaridade), desta vez, mais aprofundado, tendo em conta o ano de escolaridade da turma e, sobretudo, tirando proveito do facto de este ser um conteúdo programático que tinha sido lecionado anteriormente e, por isso, fazia todo o sentido revê-lo numa situação problemática atual e do projeto implementado. Feito o levantamento dos dados, procedemos à construção do gráfico de barras e observámos os alimentos que sobressaíam, escolhendo-os para prosseguir a atividade. Nesta fase, a turma encontrava-se atenta, na sua maioria. No entanto, ao longo da construção do gráfico, a concentração foi-se dissipando, contribuindo para que toda a turma perdesse o foco. Ainda assim, a atividade foi concluída com sucesso, respeitando o que estava planeado. Posteriormente, na leitura dos rótulos, surpreendentemente, a turma teve alguma dificuldade em identificar o termo «açúcar» e, por isso, necessitaram do meu auxílio. Na medição do açúcar, optei por apenas dar aos alunos dois instrumentos de medida: duas colheres. Desta forma, estimei o cálculo mental que, a meu ver, é muito importante. Finalmente, procedemos ao desenho do gráfico de barras, com os valores do açúcar de cada um dos alimentos escolhidos (Figuras 28 e 29). Desta forma, foi possível a exploração de diversos conteúdos programáticos e, ainda, a adaptação desses conteúdos aos que estavam a ser lecionados pela professora cooperante. Posso, então, dar como concretizados os seguintes objetivos de intervenção:

- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;
- Sensibilizar para a importância de defender a igualdade de género em toda e qualquer situação, focalizando na temática das profissões relativas à alimentação.
- Desenvolver competências de interpretação de textos e produções textuais.

ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS • Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada.

• Comparar e ordenar objetos de acordo com diferentes grandezas (comprimento, massa, capacidade e área)

Figura 28- Presença destes conteúdos nas Aprendizagens Essenciais

No que concerne à segunda atividade em análise, a ordenação da obra, a meu ver, esta era uma atividade que contribuía largamente para a aquisição de competências de nível linguístico, passando pela exploração de dramatização, pela ilustração e principalmente, pela exploração da obra que foi lida previamente “*A Sopa da Pedra*”, de Alice Vieira. Toda a atividade foi preparada com elementos-extra que lhes dessem uma maior motivação e interesse para a execução de toda a atividade. Em grupos, os alunos deveriam ordenar a obra, mediante o sorteio da parte que calhou a cada grupo. Posteriormente, apresentariam para toda a turma o reconto da sua respetiva parte, parte-integrante das aprendizagens essenciais do português do 2.º ano de escolaridade. Para isso, podia utilizar como recursos a dramatização, o diálogo, a ilustração, entre outros (Figuras 29, 30 e 31). No entanto, a turma não conseguiu perceber o que era pedido e, por isso, a atividade não decorreu como esperado, sendo o resultado final o não expectado. Ainda assim, creio que, como referi, a atividade tinha muito potencial, sobretudo com a variedade de domínios do português, algo que, no geral, a turma apresenta bastante dificuldade. Assim sendo, posso aferir que esta atividade não permitiu dar respostas a todos os objetivos de intervenção e investigação que tinha previsto. No entanto, foi possível concretizar alguns, sendo eles:

- Promover, a partir da literatura para a infância, atividades relacionadas com a alimentação, atendendo aos principais interesses das crianças;
- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;
- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;
- Desenvolver competências de interpretação de textos e produções textuais.

| | |
|---|--|
| <p>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</p> | <p><u>Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.</u></p> <p>Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.</p> <p>Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).</p> <p>Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).</p> <hr/> <p>Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos.</p> <p><u>(Re)contar histórias.</u></p> <p>Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).</p> <p><u>Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.</u></p> |
| <p>Compreensão</p> <p>Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos.</p> <p>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas.</p> | <p>Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.</p> <p>Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas.</p> <p>Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações.</p> |

Figuras 29, 30 e 31 - Presença destes conteúdos nas Aprendizagens Essenciais

Relativamente à última atividade em análise, o *quiz* sobre alimentação/hábitos saudáveis, esta foi desenvolvida com o intuito de aliar o jogo a momentos de aprendizagem. Recorrendo aos grupos já existentes na turma, criei um jogo com duas rondas de questões sobre alimentação e hábitos saudáveis. De uma forma lúdica, os alunos conseguiram tirar proveito do jogo, divertindo-se e aprendendo, simultaneamente. Com esta atividade foi possível explorar não só questões relacionadas com a alimentação, mas também de nível social e emocional, como o trabalho de equipa, entre ajuda, respeito e sobretudo, a participação de todos, não deixando que a vontade de um elemento do grupo se sobreponha a outras. Com o jogo, os alunos tiveram perceção de alguns factos relativamente à alimentação e à manutenção de hábitos saudáveis que, até então, pareciam desconhecer. Desta forma, creio que os seguintes objetivos de intervenção foram respondidos:

- Tornar as crianças os principais intervenientes nas atividades;

- Sensibilizar para a importância de hábitos de vida saudáveis;

Em suma, de uma forma geral, todos os objetivos, em diferentes atividades, foram concretizados. Efetivamente, em algumas atividades, esse cumprimento foi mais eficaz do que noutras. Todavia, a meu ver, é algo natural no processo de implementação de um projeto com crianças, o qual pode sofrer alterações que não são controláveis, uma vez que a minha *praxis* se sustentou no papel ativo das crianças/alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Capítulo VI– Considerações Finais

Capítulo VI- CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Reflexão genérica acerca da prática

Contexto de educação pré-escolar

De modo a avaliar, refletir e efetuar um balanço geral acerca de uma das etapas mais importantes da minha formação enquanto educadora de infância, procederei a uma reflexão pessoal sobre a minha prática, em contexto de educação pré-escolar.

Inicialmente, é importante refletir sobre a prática que cada educador adota. Uma vez que se tratou do meu primeiro longo e diário contacto com crianças, este processo de autodescobrimento ao nível profissional foi algo gradual e que foi sendo enriquecido ao longo do período de estágio. A meu ver, é importante termos a perceção daquilo com que, nas práticas, nos identificamos e que pretendemos exercer, como referem as *OCEPE* (2016), “A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” Para isso, é necessária a prática e, creio que muito importante, errar, e conseguir retirar as melhores aprendizagens desses erros.

Na primeira semana de observação, deparei-me com um grupo de crianças bastante exigente, na medida em que a maioria das crianças possuía apenas 3 anos e, por isso, era a primeira vez que frequentavam o jardim de infância. Desse modo, as regras de bom comportamento que possuíam, na sua maioria, eram reduzidas, o que levou a que o grupo fosse bastante agitado e, por vezes, difícil de regular. Além disso, das 25 crianças do grupo, existiam duas com necessidades educativas especiais, o que tornou o grupo ainda mais desafiador. Todos estes fatores fizeram com que, muitas vezes, as crianças de 5 e 6 anos se comportassem de uma forma menos apropriada, dificultando todo o processo.

A escolha do meu projeto partiu essencialmente da observação das crianças em contexto de sala e fora da mesma, quer no recreio, quer no refeitório. Em diversos diálogos, pude perceber que, efetivamente, algumas crianças possuíam hábitos alimentares pouco equilibrados e que essa era uma problemática do grupo. Além disso, verifiquei que a literatura e a hora do conto era algo pouco presente na rotina destas crianças e pareceu-me uma boa área na qual podia intervir. No início do estágio, pude aferir, também, que as crianças tinham especial interesse por atividades de índole prática, nomeadamente da área da culinária. Assim sendo e aliando todos estes fatores supracitados, surgiu o tema do meu projeto.

Iniciei esta nova etapa com os sentimentos de entusiasmo, alegria, mas, ao mesmo tempo, alguma apreensão e receio. Como já referi, foi o meu primeiro contínuo contacto com crianças e, por isso, tinha algumas dúvidas e receios, relativamente à minha prática. A minha principal dificuldade, numa primeira instância, foi elaborar as planificações e segui-las. A meu ver, torna-se complexo seguir uma planificação com crianças tão pequenas, uma vez que, no momento, tudo pode ser alterado. Assim sendo, ao longo do meu estágio, optei por planificar as atividades de uma forma mais geral e, depois de ter implementado as atividades, elaborei alguns ajustes nas mesmas. O começo da implementação do meu projeto acabou por ser um pouco conturbado, devido à pandemia associada ao Covid-19, que me obrigou a ausentar-me do estágio, atrasando todas as atividades iniciais e, conseqüentemente, todo o meu projeto. Além disso, esses dias de ausência quebraram o ritmo que havia adquirido, tornando-se, também, numa dificuldade e num contratempo, do qual eu não estava à espera e para o qual não me encontrava preparada. Ainda assim, considero que, rapidamente, recuperei o ritmo que possuía e pude implementar tudo o que estava previsto.

À medida que ia implementando as atividades quer do projeto, quer fora do projeto, pude encontrar-me enquanto profissional de educação de infância e pude perceber algumas práticas pelas quais tinha preferência e que sabia que queria adotar, na minha futura vida profissional. Além disso, tive oportunidade de desenvolver competências pessoais e superar medos e receios, que tinha até então.

Um dos parâmetros que considero cruciais na minha prática foi o facto de me aperceber da importância de ter em conta os interesses das crianças e criar atividades pensadas com e para elas. A meu ver, essa é uma das principais e mais ricas particularidades da educação de infância, fazendo toda a diferença na prática de um educador, ideia esta corroborada pelas *OCEPE*:

Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. (Silva, *et al*, 2016, p.11).

Relativamente ao meu projeto de intervenção supervisionada, a meu ver, este possui uma temática bastante relevante, tendo em conta as necessidades e os interesses do grupo em questão. De facto, foram inúmeros os momentos em que pude confirmar isso mesmo, por exemplo, na escolha assídua da área da biblioteca, algo que, como referi, não se verificava anteriormente. Além disso, por mais do que uma vez, algumas crianças vieram mostrar-me, no refeitório, a barra nutricional do iogurte e diziam -“Olha, Rita! Este iogurte tem letra B a verde, é um alimento bom!”. Além disso, pude verificar

a interação e o envolvimento das crianças nas atividades de confecção de receitas. Todos estes exemplos levaram a que eu pudesse constatar que, efetivamente, o tema que resolvi trabalhar resultou e foi ao encontro dos interesses das crianças.

Ao longo do estágio, percecionei a importância de dar voz e tempo às crianças, de darmos sempre a nossa opinião relativamente aos trabalhos que produzem e, sobretudo, ver sempre o lado positivo de tudo o que fazem e dizem. Além disso, percebi que nem sempre é possível ter controlo de tudo o que se passa na sala, quer devido ao número de crianças, quer à situação na qual nos podemos encontrar. Ainda consegui ver com bastante proximidade que, de facto, nem tudo o que está planeado será posto em prática e, enquanto educadora, resta-me ter a capacidade de me adaptar às circunstâncias e proporcionar-lhes o melhor que conseguir. Exemplo disso, foi a minha última semana de estágio, na qual não foi possível implementar uma das principais atividades, devido, mais uma vez, à pandemia pela qual estamos a passar, que obrigou a educadora cooperante a ausentar-se durante essa semana e, por isso, não me foi possível implementar qualquer atividade. Essa atividade ia contar com a interação e o apoio da família e seria um fator significativo para a avaliação do meu projeto. Assim sendo, tive de adaptar e reorganizar as minhas intenções, relativamente à avaliação do projeto, dando maior ênfase a outros momentos em que os mesmos parâmetros fossem convocados.

Relativamente aos aspetos que considero poder melhorar na minha prática, saliento a capacidade de elaborar planificações, ter mais atenção ao tempo das atividades e aumentar a clareza e eficácia da diferenciação pedagógica. Ao longo do estágio, como supracitado, elaborar as planificações e segui-las constitui-se como uma das principais dificuldades, uma vez que o estágio exigiu muito de mim e, por vezes, todo o trabalho teórico necessário e importante para a prática tornou-se relativamente complexo de realizar. Além disso, por se tratar de um grupo de crianças com uma diferença de idades relevante entre si, no início, foi complicado criar atividades que dessem resposta a todas as crianças. No entanto, creio que adquiri competência dessa índole. Ainda assim, aponto este fator como algo a melhorar na minha prática como futura educadora de infância.

Em suma, esta foi, sem dúvida, uma das etapas mais enriquecedoras e especiais, quer ao nível pessoal, como ao nível profissional e académico, uma vez que todos os dias adquiri novos conhecimentos e este período de estágio fez-me, de facto, acreditar e perceber que, quanto mais damos de nós às pessoas e ao que nos comprometemos a realizar, mais recebemos em troca. Levo comigo aprendizagens e memórias que jamais serão esquecidas e levo, sobretudo, a certeza de que escolhi o caminho certo para a minha formação profissional.

Contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico

Em primeiro lugar, é importante referir que este estágio foi realizado num contexto distinto do anterior, o que originou uma nova adaptação, no que concerne ao espaço, à equipa educativa e ao ambiente, na sua generalidade. A primeira semana de observação revelou-se crucial para perceber se era, de facto, exequível dar continuidade ao meu projeto, partindo da mesma temática e/ou quais alterações seriam basilares e plausíveis de efetuar, após verificar as dificuldades e os interesses deste novo grupo. Creio que, apenas deste modo, adaptando o projeto, a minha intervenção e as atividades dinamizadas com os alunos em questão, o processo de estágio teria o seu sentido e significado, uma vez que pretendo que a minha prática profissional, sobretudo neste estágio, que dependia exclusivamente de um projeto por mim escolhido, se baseie numa atitude de entender o aluno e a criança como principais construtores do seu processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996, p.15) reconhece "(...) a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo."

Após essa semana de observação atenta e reflexiva e conversando com a professora, constatamos que, como referi anteriormente, o tema deste não se enquadrava nos conteúdos programáticos a lecionar neste ano letivo e, portanto, esse fator gerou alguma preocupação e receio da minha parte. De forma a tornar possível a implementação deste tema, em conjunto com a professora cooperante, decidimos efetuar algumas alterações e adaptações, possibilitando aprendizagens ricas e significativas e, sobretudo, que fossem ao encontro da prática profissional da professora cooperante e, como é claro, das aprendizagens essenciais do 2.º ano de escolaridade, tendo em conta também que se trata de um ano com a existência de provas de aferição. Acabamos, então, por perceber que, efetivamente, o melhor seria não focar no faz de conta, tão presente no contexto de estágio em educação pré-escolar, dada também essa impossibilidade, mas focalizar um pouco mais nos hábitos de vida saudáveis, partindo de uma obra rica e que desse resposta às principais dificuldades da turma e também aos seus interesses. Considero que, ao longo do meu estágio, valorizei, sempre que possível, os interesses, as opiniões e as intervenções dos alunos. Focando-me, contudo, essencialmente nas suas dificuldades, de modo a colmatá-las. Assim sendo, todas as atividades que preparei foram tidas em consideração primordialmente as necessidades das crianças e tentando adequar e acompanhar os conteúdos lecionados no momento. Este método que acabei por adotar, a meu ver, além de contribuir para uma aprendizagem mais coesa dos conteúdos, permite-me articular as diversas componentes do currículo que é algo que priorizo e priorizarei na minha prática futura, por

acreditar nos seus inúmeros benefícios para os alunos e na sua conseqüente aprendizagem e formação.

No que diz respeito à resposta às questões de intervenção, penso que, na sua maioria, estas foram obtidas de uma forma bastante positiva. É de salientar o perfil desafiador da turma, fator que se revelou bastante complexo e inibidor da concretização de algumas atividades, por indicação da professora cooperante inclusive. A falta de atenção e concentração são, sem dúvida, as principais dificuldades da turma, no geral, tornando o trabalho da professora e o meu de difícil execução, uma vez que, na sua maioria, se tratavam de temas do interesse dos alunos. Ainda assim, é legítimo referir que os alunos sempre demonstraram especial interesse pelas minhas aulas, pelo seu caráter mais lúdico e diferente das aulas da professora cooperante, facto este demonstrado pela minha intenção e prática de tentar sempre atender aos seus interesses, vinculando-os com as suas necessidades e dificuldades.

Estabelecendo uma comparação relativamente ao estágio anterior, em contexto de pré-escolar, no que diz respeito ao número de atividades que pude implementar, de facto, verifica-se uma diferença substancial. O facto de ter realizado este estágio num contexto privado, impossibilitou-me, temporalmente, de realizar tantas atividades quantas gostaria e teriam sido benéficas quer para o meu projeto, quer para a minha formação. Fatores como a regularidade de atividades extracurriculares dinamizadas no colégio, visitas, as provas de aferição, a necessidade de todos os conteúdos programáticos serem constantemente revistos e consolidados, as fichas de avaliação, a obrigatoriedade de lecionar todos os conteúdos, entre outros, foram verdadeiramente inibidores de uma prática mais presente, com a dinamização de mais atividades. Não obstante, penso que as atividades e desafios que coloquei aos alunos se tornaram realmente pertinentes, portadores de muito valor para a sua formação. A partir destes, poderão mobilizar conhecimentos frutíferos que lhes serão úteis para a vida. Efetivamente, penso que o meu projeto resultou num bom equilíbrio entre o trabalho individual e trabalho de grupo, que era algo de que a turma necessitava, pois, além de os motivar, proporciona momentos de aprendizagens mais ricos e, sobretudo, felizes. Além disso, levei a cabo um projeto que vinha de um estágio anterior, a meu ver, de uma forma coerente e coesa, tentando sempre adaptar tudo aos alunos, bem como à prática profissional da professora cooperante, de forma a não causar desequilíbrios no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e da turma.

Aquando da implementação das principais atividades, permaneceu o entusiasmo, a alegria, a satisfação, a curiosidade, retratadas nos rostos dos alunos, concretizando e dando resposta e sentido aos objetivos que tracei. É certo que umas atividades decorreram melhor do que outras, mas, no final,

realizando um balanço, este é, sem dúvida, muito positivo. A relação de proximidade e afetividade que criei com os alunos é um fator que me leva a crer que a minha intervenção foi, para eles, positiva e lhes acrescentou algo às suas vidas, facilitando a prática na qual procurei fomentar momentos reflexivos, assentando numa “(...) prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”. (Freire, 1996, p.21).

Além disso, tentei estabelecer uma ligação com os encarregados de educação, com o pedido de elaboração de duas atividades. De ambas as atividades solicitadas não obtive a participação desejada e, por isso, a relação estabelecida com os encarregados de educação não foi a que pretendia alcançar.

Terminada esta prática de estágio supervisionada, os resultados alcançados deixam-me realmente muito feliz e realizada, pois ter tido a oportunidade de estagiar e vivenciar esta período tão importante da minha vida pessoal, profissional e académica num local e num ambiente nos quais fui tão bem recebida e tratada e onde, todos os dias, me sentia bem, sempre rodeada por pessoas sempre dispostas a ajudar, a aconselhar-me e a motivar-me, desde a professora cooperante, às restantes docentes do 1.º Ciclo, às auxiliares, foi, para mim, uma experiência muito gratificante.

Findo esta etapa da minha vida com o sentimento de satisfação, orgulho, superação de muitas dificuldades, resiliência e dever cumprido. Foi, de facto, prazeroso poder aprender e ensinar num local com tamanha excelência pessoal e profissional. Levo esta experiência comigo para a vida, carregada de aprendizagens e, sobretudo, mais gosto pela profissão na qual me estou a formar e mais amor pelas crianças.

6.2 Aprendizagens, dificuldades e possíveis abordagens futuras

Este último ano, finalizador da formação de educadores e professores do 1.º ciclo do ensino básico, reveste-se de um carácter de extrema importância, na medida em que nele aprendemos, de facto, a rotina de uma sala de aula, os comportamentos e linguagem a adotar, a responsabilidade que possuímos relativamente a um grupo de crianças. Iniciei os dois estágios com a aspiração profunda, não só de crescer profissionalmente, de modo a tornar-me na profissional de educação que desejava, mas também de crescimento pessoal.

Inicialmente, foi-me difícil perceber que, a partir daquele momento, todos os dias, as crianças daquele grupo estariam à minha responsabilidade e que parte do seu desenvolvimento e aprendizagem iria partir das atividades por mim implementadas. Apesar de todo este receio, a educadora cooperante recebeu-me de uma forma muito acolhedora, deixando-me à vontade para esclarecer qualquer dúvida e ajudar nos momentos de maior stress e ansiedade. Efetivamente, este fator contribuiu largamente para o meu sucesso, não só profissional, mas também pessoal. Todos os dias, me deu total liberdade para realizar tarefas, que, à partida, eu não teria de efetuar. No entanto, para ganhar a experiência e a confiança do grupo, acabei por realizá-las. Atividades e momentos simples, como a canção dos bons dias ou a deslocação até ao refeitório e ao recreio, levaram a uma aceleração inicial da minha boa relação das crianças. Durante o estágio, vários foram os momentos de medo, anseio, stress, dúvida, mas, indubitavelmente, destacam-se os momentos de realização profissional e pessoal, satisfação, sentimento de dever cumprido e a certeza de que, ali fui feliz, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento das crianças e deixando uma parte de mim nas crianças daquele grupo e trouxe uma parte delas comigo.

Transitando para o contexto de 1.º Ciclo, os cansaços físicos e psicológicos fizeram-se sentir. No entanto, as minhas expectativas eram bastante altas, tendo em conta o contexto que se tratava. Foi neste contexto que tomei consciência da importância de uma boa rede de apoio ao meu redor, quer profissional, quer pessoal. A equipa docente e não docente deste contexto receberam-me de uma forma extraordinária e, todos os dias, sem exceção, me diziam palavras de motivação e alegria. A meu ver, estas pequenas atitudes mudam por completo o nosso dia, a nossa motivação e disposição. Como referi na caracterização da turma, o seu comportamento não era o melhor, o que me deixou um pouco desorientada, uma vez que não sabia o que fazer. Ao longo dos meses que lá passei, aprendi e encontrei uma forma de resiliência e força interior, que eu mesmo desconhecia. Não foi um estágio

fácil, mas sinto que, todos os dias, dei o meu máximo, para tirar o maior proveito possível das aprendizagens para a minha futura profissão e dar o melhor de mim aos alunos o que, no fundo, era o meu propósito ali. Além disso, deparei o papel importantíssimo que o contexto familiar detém na vida escolar das crianças e vice-versa. Não estava à espera de que a relação Encarregado de Educação-professor fosse uma tarefa árdua de manter e alimentar, ao longo de todo o ano letivo. Finalizando, adquiri competências de índole teórica, desde um maior conhecimento, articulação e gestão dos conteúdos programáticos, a uma melhor gestão do tempo, adaptação do plano inicial de aula e, sobretudo, a respeitar os seus tempos de aprendizagens.

Relativamente às limitações, como já referi, inicialmente, receio, dúvida e preocupação foram sentimentos muito presentes. Aliado a esses fatores, o facto da realização das planificações das atividades, previamente à sua implementação, juntamente com a realização de todo o trabalho extra-estágio, que se verificou necessário neste último ano de curso, tornaram-se um peso, em certa medida, excessivo, o que fez com o que tempo disponível para conciliar todas as atividades fosse curto, causando um maior stress na concretização de todos os objetivos pessoais e académicos. No que diz respeito ao grupo em si, creio que o mais difícil de gerir foi a diferença de idades entre as crianças, que originou uma discrepância nas respostas/intervenções em diversos momentos, fazendo com que todas as atividades tivessem de ser pensadas e diferenciadas pedagogicamente, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses de todas as crianças e, simultaneamente, corresponder às aprendizagens esperadas com essas atividades. Já no que concerne ao 1.º Ciclo, as dificuldades foram acrescidas, uma vez que se tratou de um grupo mais complexo. De facto, o seu perfil desafiador foi bastante limitador em certos momentos, uma vez que dada a minha pouca experiência, não soube gerir da melhor forma essas situações de muita agitação, falta de atenção e concentração. Ainda assim, como principal dificuldade no contexto de 1.º ciclo, realço o pouco tempo disponível para a implementação de atividades do meu projeto, uma vez que, todas as semanas, tinham lugar atividades de índole extracurricular e extra instituição, desde horas do conto, visitas, comemorações de dias alusivos a uma data específica do ano, etc.. Este fator levou a uma diminuição abrupta do número de atividades que realizei, comparativamente ao primeiro contexto de estágio, o que, naturalmente, me preocupou e me fez questionar se o projeto teria a mesma relevância, qualidade e diversificação de resultados, como o primeiro. Mais uma dificuldade sentida prende-se com o facto de que o tema do meu projeto não integrava o conjunto de conteúdos programáticos do 2.º ano de escolaridade, no qual realizei o estágio. Desta forma, foi necessária uma adaptação, explicitada ao longo do relatório, o que dificultou não só o

ponto de partida do projeto como toda a sua implementação, provocando sempre uma adaptação dos conteúdos lecionados ao longo do projeto.

Passado quase um ano da escolha deste tema para projeto de intervenção, mantenho, ainda, a convicção de que se trata de uma temática com uma grande importância para as crianças. Acredito que o tema da alimentação abrange inúmeros subtemas, capazes de motivar um trabalho estimulante e de desenvolver competências indispensáveis e determinantes na primeira infância. Assim sendo e como apenas tive oportunidade de desenvolver este projeto durante alguns meses, creio que existe uma panóplia de outras atividades que podem ser realizadas, partindo deste tema.

No que diz respeito à continuidade do projeto, creio que, numa abordagem futura, seria benéfico associar mais componentes do currículo ao mesmo e uma mobilização de diversos modos literários e de subáreas diversas. São eles, por exemplo, a poesia, o texto dramático, atividades experimentais, confecção de receitas, sendo que esta última apenas foi possível no contexto de educação pré-escolar. Além disso, uma maior e mais profunda exploração de alimentos e dos seus componentes seria algo que proporcionaria aprendizagens bastante significativas.

Finalizada esta etapa tão importante da minha formação académica e profissional, realço a sua importância no meu crescimento pessoal, que tantas ferramentas sociais e éticas me trouxe, com a certeza de que fui feliz a fazer as crianças felizes, com particular destaque para a educação pré-escolar. Reconheço que tenho ainda muito a aprender, aliada a uma imensa vontade de crescer nesta profissão e fazer mais crianças felizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. F. & Azevedo, F. (2018). *Narrativa e infância. A importância dos contos no ritual iniciático das crianças*. Editora CRV: Curitiba- Brasil
- Azevedo, F. & Balça, A. (2019). *Práticas de educação Literária e de Promoção da Literatura*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. v. 21 n. 45 p. 6-29
- Bastos, Glória (1999). *A Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta
- Brooks, J. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto alegre: Artes Médicas.
- Correa, S. G. (2021). *O Vínculo Afetivo Entre Professor E As Crianças Na Educação Infantil Remota*. Universidade Federal do Amazonas.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%20a%3o_Ac%20a%3o_Metodologias.PDF [artigo de revista]
- Keeling, K. K., & Pollard, T. S. (2008). *Critical Approaches to Food in Children's Literature*. Routledge. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=KEKTAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Critical%20Approaches%20to%20Food%20in%20Children's%20Literature&ots=cP4vreKZlg&sig=hFADhCdLjtHCPjLisBl_u3aBPqo&redir_esc=y&fbclid=IwAROrNXv1sLhf-ZIQ88IP58juF3sSQDbIUtiR3PkQ3XAbSPf2UOzhK9p00Hw#v=onepage&q=Critical%20Approaches%20to%20Food%20in%20Children's%20Literature&f=false
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à prática educativa*. Paz e Terra

Galvão, C. (2006). *Ciência na literatura e literatura na ciência*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. PP. 32-51

Jeffers, O. (2018), *Aqui Estamos Nós*. Mini Orfeu

Loureiro, I. (2004). *A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde*. Educação alimentar. v.22, n.2, p.43-55. <https://run.unl.pt/handle/10362/16986>

Madaleno, A. (2019), *O livro com fome*. Jacarandá

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto editora.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. (1.^a Edição). Edições ASA

Ministério da Educação (M.E.). (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J, Lino, D. M. B. C., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Ordem dos Nutricionistas, (2022) *OMS divulga relatório da obesidade 2022 e alerta para o agravamento da doença na europa*. <https://www.ordemdosnutricionistas.pt/noticia.php?id=1292> (Consultado em outubro de 2022)

Rambo, G. C., Roesler, M. R. B. (2019). *Vivência com a natureza no ambiente escolar na primeira infância e sua relevância para construção do respeito e cuidados com o meio ambiente*. Revista brasileira de educação ambiental. Revbea, São Paulo, V. 14, No 1: 111-131

Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Caminho.

Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a Infância e Ilustração. Leituras em Diálogo*. Tropelias e Companhia

Sarmiento, T. (2018). *A criança entre- lugares na família e na escola. Lugar da criança na escola e na família*. Editora Mediação, pp. 47 – 69.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57854>

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

Silva, S. R. (2013). *A literatura infantil e a promoção da leitura*. Universidad de San Pablo

Silva, S. R. (2017). *Livros formativos para pré-leitores: palavras (e)numeradas, palavras contadas*. Universidade do Minho.

Soares, V. & Oliveira, G. (2004). *O Papel da Escola na Construção de uma Alimentação Saudável*. Revista Científica Miultidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 1, pp. 176-186.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto Editora.

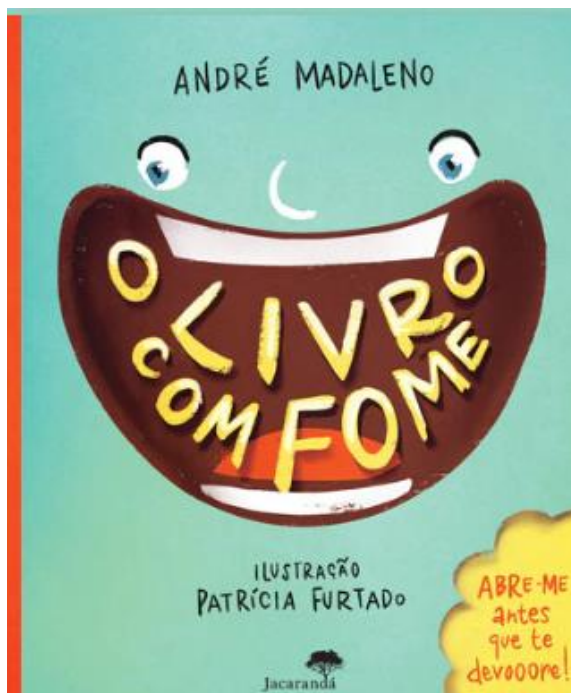
Vasconcelos, T., Rocha, C., Cristina, L., Joana, C., João, M., Otilia, S. ...Susana, A. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência & Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de:
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>

Vieira, A. (2018). *A sopa da pedra*. Caminho.

Zancul, M. (2017). *Educação Alimentar na Escola: Para além da Abordagem Biológica. Temas em Educação e Saúde*, v.13, n.1, p. 14-23.

Anexos

Anexo 1 – Primeira obra abordada no contexto de Educação Pré-Escolar



Anexo 2 - Página da obra *Aqui Estamos Nós*, que conduziu a atividade “confeção da sopa”



Anexo 3 - Página da obra *Aqui Estamos Nós*, que conduziu a atividade “Caixa dos sentidos”



Anexo 4 – *Quiz*

Ronda 1

- 1)** O ovo está presente em que grupo da roda dos alimentos? (Resposta: carne, peixe e ovos);
- 2)** As ervilhas estão presentes em que grupo da roda dos alimentos? (Resposta: leguminosas);
- 3)** A batata está presente em que grupo da roda dos alimentos? (Resposta: cereais, derivados e tubérculos);
- 4)** O pimento está presente em que grupo da roda dos alimentos? (Resposta: hortícolas);
- 5)** A massa está presente em que grupo da roda dos alimentos? (Resposta: cereais, derivados e tubérculos);
- 6)** A batata doce pertence ao grupo das hortícolas, dos cereais ou das frutas? (Resposta: cereais, derivados e tubérculos).

Ronda 2:

- 1)** A água está no centro da roda porque.....
 - a) é o maior grupo da roda dos alimentos;
 - b) está presente em todos os alimentos ;
 - c) não é um alimento, mas devemos consumir mais do que todos os alimentos da roda dos alimentos.

(Resposta: b))

2) “devemos ingerir diariamente alimentos de todos os grupos”.

Para uma alimentação equilibrada, variada e completa devemos

- a) Ingerir só fruta e hortícolas
- b) Ter uma alimentação equilibrada, ingerindo o maior número possível de alimentos presentes na roda dos alimentos

3) Qual é o grupo mais pequeno da roda dos alimentos? (Resposta: óleos e gorduras)

4) Devemos ler os rótulos dos alimentos, porque

- a) Nos indicam a quantidade exata que devemos consumir
- b) Encontramos informações sobre os produtos, como a sua composição e origem
- c) Pela imagem podemos confirmar o conteúdo da embalagem

(Resposta b))

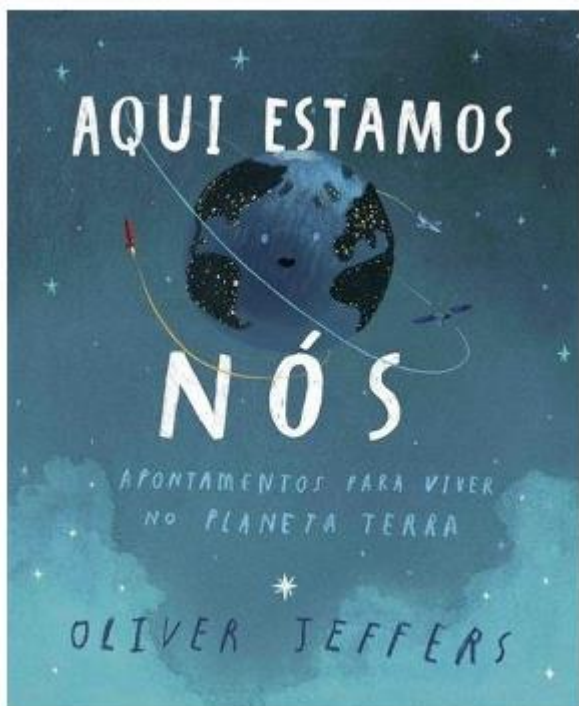
5) Qual das frases não está correta?

- a) O açúcar é importante para o bom funcionamento do nosso corpo porque nos dá energia
- b) Alimentos ricos em açúcar devem ser consumidos à noite, de preferência
- c) O elevado consumo de açúcar pode levar ao surgimento de doenças como obesidade.

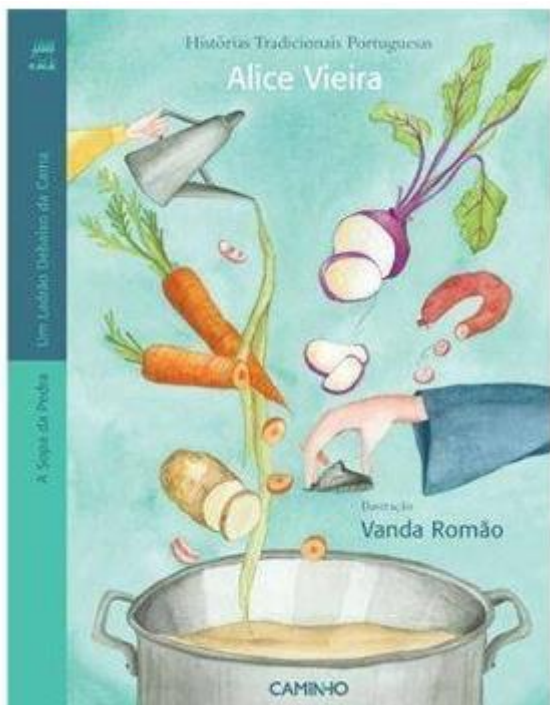
6) Quantas refeições devemos fazer por dia?

- a) 3
- b) 5 ou 6
- c) 7

Anexo 5- Segunda obra abordada no contexto de Educação Pré-Escolar



Anexo 6 - Obra abordada no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico



Anexo 7 – Tabela Levantamento das concepções prévias (1.º Ciclo)

| O que sabemos? | O que queremos/gostávamos de saber? |
|--|--|
| A água fica no centro. | Onde ficam os alimentos que fazem mal à saúde? |
| Os alimentos que fazem pior são os mais pequenos e vice-versa. | Porque é que os alimentos se agrupam? E como? |
| O pão é o que ocupa mais espaço. | Porque existe a roda dos alimentos? |
| Os alimentos estão por grupos. | Porque é que o pão fica num espaço grande? |
| A carne está num sítio muito grande. | Porque é que o espaço do leite é tão pequeno? |
| | Porque é que a roda é importante? Não podemos comer todos os alimentos do mundo? |

Anexo 8 – Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de Educação Pré-Escolar

| Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de Educação Pré-Escolar | |
|--|--|
| Nome da atividade | Conteúdos |
| <u>Canção sobre a alimentação</u> https://www.youtube.com/watch?v=9mZ0gU8YUBk | Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Educação Artística (subdomínio da música). |
| <u>Construção de uma refeição com ilustrações de alimentos</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social |
| <u>Levantamento das concepções prévias acerca da roda dos alimentos</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Leitura da obra <i>O livro com fome</i>, de André Madaleno</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Construção de alimentos em 2D e 3D</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social; |

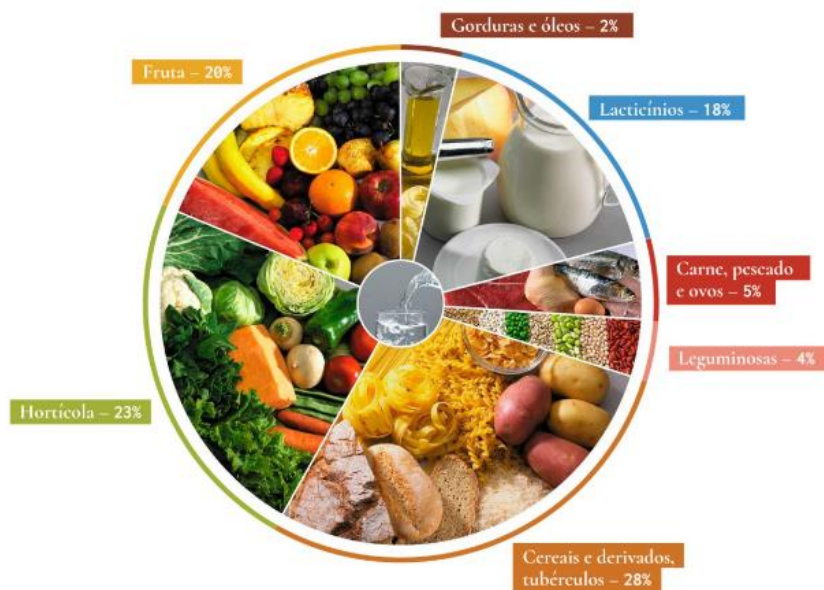
| | |
|---|--|
| | Domínio da Educação Artística (subdomínio das artes visuais). |
| <u>Confeção de pipocas</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Caixa dos sentidos</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Confeção de Gomas</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Início da medição do açúcar</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social; Domínio da Matemática. |
| <u>Associação de cada letra do nome à inicial de um alimento</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área de Formação Pessoal e Social; Domínio da Educação Artística (subdomínios das artes visuais). |
| <u>Confeção da sopa</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social. |
| <u>Leitura da obra <i>Aqui Estamos Nós</i>, de Oliver Jeffers</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Área de Formação Pessoal e Social; Domínio da Educação Artística (subdomínios das artes visuais). |
| <u>Semana das profissões</u> | Área do Conhecimento do Mundo; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Área de Formação Pessoal e Social; Domínio da Educação Artística (subdomínios das artes visuais). |

Anexo 9 - Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

| Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, no contexto de Educação Pré-Escolar | |
|---|--|
| Nome da atividade | Conteúdos |
| <u>Levantamento das conceções prévias acerca da Roda dos Alimentos.</u> | Português - Oralidade - Leitura e Escrita Estudo do meio - À Descoberta de Si Mesmo |
| <u>Escrita de um texto informativo acerca da Roda dos Alimentos</u> | Português - Oralidade - Leitura e Escrita |
| <u>Medição do açúcar</u> | Português - Oralidade - Leitura e Escrita Matemática - Geometria e Medida - Organização e tratamento de dados |
| <u>Quiz sobre alimentação/hábitos saudáveis</u> | Português - Oralidade - Leitura Estudo do meio - À Descoberta de Si Mesmo |
| <u>Leitura da obra A Sopa de Pedra, de Alice Vieira</u> | Português - Oralidade - Leitura - Iniciação à Educação Literária Estudo do meio - À Descoberta de Si Mesmo |

| | |
|---|---|
| <p><u>Ordenação da Obra</u></p> | <p>Português - Oralidade - Leitura Educação Artística - Artes Visuais - Expressão Dramática/ Teatro</p> |
| <p><u>Construção do gráfico de barras</u></p> | <p>Português - Oralidade - Leitura Estudo do meio - À Descoberta de Si Mesmo Educação Artística - Artes Visuais</p> |

Anexo 10 - Roda dos Alimentos utilizada nas atividades do projeto



Anexo 11 – Planificação da actividade construção de uma refeição através de ilustrações

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|--|-----------------------------|---|--|---|----------------------|------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação, Domínio da Expressão Artística, subdomínio da música;</p> <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | Alimentação | <p>Introduzir uma nova temática, com recurso a uma área do interesse do grupo, a música;</p> <p>Verificar a atenção do grupo à letra da música.</p> | <p>Audição da canção “Somos TOP! Canção da Alimentação”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9mZOgU8YUBk</p> <p>De modo a introduzir o tema, perguntar-lhes-ei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quais os alimentos que ouviram na canção? - Todos os alimentos da canção eram saudáveis? - Consideram que todos vocês têm uma alimentação saudável? | Colocação de questões relativas à canção | Computador e colunas | Grande grupo |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | Alimentação | Verificar os conhecimentos das crianças sobre os alimentos. | Após a seleção prévias de algumas imagens de diversos alimentos, mostrar-lhas-ei e as crianças deverão identificar o tipo de alimento. | Auxiliar nas perguntas e mostrar as ilustrações dos alimentos | Imagens de alimentos | Grande grupo |

| | | | | | | |
|--|-------------------------------|--|---|---|---|---------------------|
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Alimentação</p> | <p>Aferir se o grupo sabe a distinção dos tipos de alimentos, bem como das porções nas quais se encontra dividida e roda dos alimentos.</p> | <p>De modo a compreender se o grupo sabe distinguir os tipos de alimentos (fruta, legumes, carne, peixe, etc.), confeccionaremos uma refeição.</p> <p>Inicialmente, perguntar-lhes-ei em quantas partes se divide a refeição do almoço. De seguida, vou pedir a três crianças que, numa folha, desenhem um símbolo que identifique a respetiva parte do almoço. Por exemplo, a primeira parte, a sopa, será identificada por um símbolo, assim como o prato principal, já noutra folha, bem como a sobremesa. Após essa identificação, mostrar-lhes-ei novamente as imagens dos alimentos e, à vez, cada criança colocá-las-á no local correto.</p> | <p>Auxílio na representação do símbolo representativo de cada elemento da refeição;</p> <p>Mostrar as imagens dos alimentos</p> | <p>Folhas brancas Marcador Imagens de alimentos</p> | <p>Grande grupo</p> |
| <p>Área da expressão e comunicação, Domínio da Expressão Artística, subdomínio da música;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Música Alimentação</p> | <p>Estimular a utilização de palavras presentes na canção, relativamente ao tema da alimentação;</p> <p>Finalizar a rotina da manhã, indo ao encontro do interesse e o entusiasmo que o grupo demonstra pela música.</p> | <p>Novamente, audição da canção “Somos TOP! Canção da Alimentação”:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9mZOgU8YUBk</p> | | <p>Computador e colunas</p> | <p>Grande grupo</p> |

Anexo 12 - Planificação da atividade levantamento das conceções prévias acerca da Roda dos Alimentos

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|---|---|--|---|--|--|---------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação,</p> <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Comunicação oral;</p> <p>Roda dos alimentos.</p> | <p>Desenvolver a participação individual e partilha de opiniões;</p> <p>Estimular a procura pelo conhecimento relacionado com os alimentos;</p> | <p><u>Conceções prévias das crianças, relativamente à roda dos alimentos.</u></p> <p>De modo a verificar os conhecimentos que as crianças têm acerca da roda dos alimentos, colocar-se-ão algumas questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a roda dos alimentos? - Qual é a forma da roda dos alimentos? Será um quadrado? Um triângulo? Um círculo? - A roda dos alimentos divide-se em várias partes ou é só a roda? <p>Além disso, será solicitado às crianças que desenhem a roda dos alimentos.</p> <p>Após a ilustração, será mostrada às crianças, a roda dos alimentos oficial da DGS.</p> | <p>Colocação de questões relativas à roda dos alimentos</p> | <p>Folhas e lápis de escrita</p> | <p>Grande grupo</p> |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área da expressão e comunicação, Domínio da Expressão Artística, subdomínio das artes visuais;</p> | <p>Alimentação</p> | <p>Estimular a criatividade;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Identificar os constituintes de cada um dos alimentos: cor e forma;</p> | <p><u>Construção/desenho de alimentos em 3D.</u></p> <p>De modo a tornar a atividade mais interessante e mais significativa para as crianças, será realizado um sorteio com o grupo de 4, 5 e 6 anos para que, a cada criança, seja atribuído um alimento para construção. Para a construção, utilizarão recortes de revistas.</p> <p>Com recurso à plasticina, as crianças de 3 anos procederão à construção de alimentos, previamente definidos: ervilhas, milho, uvas, grão-de-bico.</p> | <p>Realização do sorteio</p> <p>Auxílio na escolha dos recortes das revistas</p> | <p>Plasticina, recortes, revistas, cola e folhas brancas</p> | <p>Individual/pequeno grupo</p> |

| | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Área de formação pessoal e social | | Desenvolver a noção espacial na folha. | | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|--|--|--|

Anexo 13 - Planificação da atividade Confeção de Pipocas – Contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|--|-----------------------------|--|---|--|---|------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação, Domínio da Expressão Artística</p> | <p>Desenho livre</p> | <p>Estimular a criatividade;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p> | <p>Construção de um cartucho, para posteriormente colocar as pipocas</p> <p>Numa primeira instância, será solicitado às crianças que decorem a parte frontal de uma folha. Posteriormente e com uma demonstração prévia, será pedido às crianças que façam um cartucho com a folha, enrolando-a.</p> | <p>Demonstração da construção do cartucho.</p> | <p>Folha de papel, material de desenho e agrafos.</p> | <p>Individual</p> |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Alimentação</p> | <p>Desenvolver competências de autonomia e de cooperação, individual e em grupo.</p> | <p>Confeção das pipocas</p> | <p>Auxiliar na confeção das pipocas.</p> | <p>Panela, milho, colher.</p> | <p>Grande grupo</p> |

Anexo 14 – Planificação da atividade Caixa dos Sentidos, em contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|---|--|---|--------------------------------------|--------------------|------------------------------|
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Formação pessoal e social;</p> | <p>Desenvolver a comunicação oral;</p> <p>Compreender os cinco sentidos e os conceitos subjacentes;</p> <p>Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva relativamente aos 5 sentidos;</p> | <p>De modo a introduzir o tema dos sentidos, colocar-se-ão questões, relativamente aos cinco sentidos do ser humano:</p> <p>- Quais são os cinco sentidos que temos?</p> <p>- Que órgãos são ativados em cada um dos sentidos?</p> | Colocar questões | — | Grande grupo |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Formação pessoal e social;</p> | <p>Organizar e recolher as informações contidas na obra <i>O livro com fome</i>;</p> <p>Reconhecer os alimentos presentes na obra;</p> | <p>Será exposta às crianças uma caixa, previamente construída, com um orifício na parte superior e com alimentos no seu interior. Os alimentos que se encontram no interior da caixa foram recolhidos a partir da obra <i>O livro com fome</i>.</p> <p>Primeiramente, será estimulado o sentido da audição, reproduzindo o som dos alimentos, resultante da agitação da caixa.</p> <p>Posteriormente, à vez, cada criança colocará a mão na</p> | | Caixa dos sentidos | Grande grupo |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | <p>Reconhecer determinado alimento pela sua textura;</p> <p>Identificar o alimento, através do tato.;</p> <p>Expressar o seu gosto por determinado alimento;</p> | <p>caixa, de modo de retirar um alimento. Desta forma, estimular-se-ão os sentidos do tato e, de seguida, da visão.</p> <p>No final, de modo a perceberem o paladar e o olfato, as crianças irão provar e cheirar os alimentos.</p> | | | |
|--|--|---|--|--|--|

Anexo 15 – Planificação da atividade Medição do Açúcar, em contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|--|--|---|---|--|---|------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação;</p> <p>Área de formação pessoal a social;</p> | <p>Desenvolvimento da linguagem oral;</p> <p>Promover reflexão crítica acerca da temática em estudo</p> | <p>Promover uma reflexão sobre a temática;</p> <p>Explorar as conceções prévias acerca dos alimentos que as crianças consideram ter menos ou mais açúcar.</p> | <p>Diálogo sobre os alimentos escolhidos: Bongo, leite achocolatado e chocapic.</p> <p>De modo a perceber e promover a análise das conceções prévias das crianças, relativamente ao tema em estudo, serão colocadas as seguintes questões:</p> <p>- De todos estes alimentos, qual acham que tem mais açúcar? - Qual é o alimento que é pior, olhando para a escala nutricional?</p> | <p>Colocação de questões relevantes para a promoção de uma reflexão.</p> | <p>Embalagens dos alimentos</p> | <p>Grande grupo</p> |
| <p>Domínio da matemática;</p> <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Contagem Quantidades</p> <p>Noção de maior e menor;</p> <p>Estimular uma análise dos rótulos e da escala nutricional;</p> <p>Promover</p> | <p>Desenvolver competências de autonomia e de cooperação, individual e em grupo;</p> <p>Promover a consciencialização para a quantidade de açúcar presente nos alimentos;</p> | <p>Medição do açúcar presente nesses alimentos.</p> <p>Num primeiro momento, será solicitado às crianças que olhem para a tabela nutricional, presente em cada alimento, bem como a escala nutricional. Uma vez que não sabem ler, o foco estará nos números, mais especificamente na quantidade de açúcar presente.</p> <p>Posteriormente, com o auxílio da estagiária, será efetuada a medição do açúcar, explorando</p> | <p>Auxiliar nas medições</p> | <p>Balança, colher, copo transparente</p> | <p>Grande grupo</p> |

| | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|
| | reflexão crítica acerca da temática em estudo | <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Desenvolver competências ao nível da matemática: Com a utilização da balança; contagem numérica, quantidades e noção de maior e menor.</p> | <p>conteúdos e noções matemáticas. Para isso, cada criança, à vez, efetuará a medição do açúcar, com uma colher.</p> <p>No final, já com as medições efetuadas e com os copos colocados à frente do respetivo alimento, será pedido às crianças que indiquem qual o alimento que possui menos açúcar e o que possui mais açúcar na sua composição.</p> | | | |
|--|---|--|--|--|--|--|

Anexo 16 – Planificação da atividade Associação de cada letra do nome à inicial do alimento, em contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|---|---|---|--|---|---|------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação;</p> <p>Domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita</p> | <p>Linguagem oral e abordagem à escrita</p> | <p>Associação da imagem ao código escrito;</p> <p>Reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras;</p> <p>Aperceber-se do sentido direcional da escrita;</p> <p>Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral.</p> | <p>Primeiramente, será solicitado às crianças que escrevam o seu nome numa folha, na horizontal. Posteriormente, utilizando folhetos de supermercados, deverão escolher o alimento cuja inicial é igual à letra do seu nome. Esse alimento deve ser recortado e colado na letra do nome, correspondente.</p> | <p>Auxílio na escrita do nome e nos nomes dos alimentos</p> | <p>Folha branca, material de escrita, tesoura, cola e pinceis</p> | <p>Individual</p> |

Anexo 17 – Planificação da atividade Confeção da Sopa, em contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|--|--|---|--|--|------------------------------|
| <p>Área da expressão e comunicação,</p> <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Identificar os ingredientes de uma sopa</p> <p>Compreender as diferentes formas e tamanhos que a massa pode ter</p> | <p>Numa primeira instância, será solicitado às crianças que identifiquem qual a receita que se encontra em falta para confecionarmos, localizando-a na obra. Posteriormente, ser-lhes-á pedido que descrevam o modo de confeção de uma sopa e quais os ingredientes que são possíveis de colocar numa sopa, bem como, quais os seus preferidos. Além disso, poderão observar a massa em forma de letras, para colocar na sopa, formando a sopa de letras.</p> | <p>Mediação do diálogo em grande grupo</p> | <p>Folhas e lápis de escrita</p> | <p>Grande grupo</p> |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Desenvolver o sentido de autonomia e cooperação</p> <p>Descrever o processo de confeção de uma sopa</p> | <p><u>Confeção da sopa de letras:</u></p> <p>Com o auxílio de adultos, será pedido às crianças que cortem os alimentos, para colocarmos na panela. Posteriormente, a sopa será confecionada, com a ajuda das crianças.</p> | <p>Auxílio na confeção da sopa</p> | <p>Ingredientes e instrumentos necessários para a confeção da sopa</p> | <p>Grande grupo</p> |

Anexo 18 – Planificação da atividade Leitura da Obra *O livro com Fome*, em contexto de Educação Pré - Escolar

| Área curricular | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|---|-----------------------------|--|---|---|-----------------|------------------------------|
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social;</p> | <p>Comunicação oral;</p> | <p>Identificar os constituintes de um livro;</p> <p>Desenvolver a reflexão crítica e a tomada de opinião;</p> <p>Estimular a curiosidade e a criatividade, partindo do livro em questão.</p> | <p>Atividade de pré-leitura</p> <p>Identificação da capa, contracapa, lombada e guardas iniciais e finais.</p> <p>Análise da capa e das guardas iniciais.</p> <p>De modo a analisar de uma forma mais completa a capa e as guardas iniciais, colocar-se-ão questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que está presente na capa? - Do que vai falar o livro? | <p>Colocação de questões relativas inerentes à obra</p> | <p>Livro</p> | <p>Grande grupo</p> |
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Comunicação oral;</p> | <p>Estimular a atenção e a concentração na hora do conto;</p> <p>Envolver cada criança e o grupo na história lida.</p> | <p>Leitura da obra</p> | <p>Leitura da obra</p> | <p>Livro</p> | <p>Grande grupo</p> |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|------------------------------|--|---------------------|
| <p>Área do conhecimento do mundo;</p> <p>Área de formação pessoal e social</p> | <p>Profissões</p> <p>Diferenças entre géneros;</p> | <p>Estimular a reflexão crítica;</p> <p>Desenvolver a participação individual e a partilha de opiniões;</p> <p>Identificar as profissões e relacioná-las com a alimentação.</p> | <p>Regresso à página relativa ao tema das diferenças e das profissões e colocar as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De que se trata esta página? - O que está aqui representado? - Acham que há profissões que são só desempenhadas por homens e só por mulheres? Quais? - Quais são as profissões representadas nestas duas profissões? - Temos vindo a falar sobre alimentação, quais são as profissões que conhecem, relacionadas com a alimentação? <p>Além disso, será aprofundado um determinado tema, partindo do especial interesse por uma das várias temáticas presentes na obra.</p> | <p>Colocação de questões</p> | | <p>Grande grupo</p> |
|--|--|---|--|------------------------------|--|---------------------|

Atividades 1.º Ciclo

Anexo 19 – Planificação da atividade Levantamento das Concepções prévias, em contexto de 1.º Ciclo

| Componentes do currículo | Objetivos | Descrição da atividade | Interação (papel do educador) | Recursos | Formas de agrupamento |
|---------------------------------|--|--|--------------------------------------|-----------------|------------------------------|
| Estudo do Meio | <p>Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;</p> <p>Mobilizar conhecimentos que já possuem, acerca da roda dos alimentos;</p> <p>Identificar dúvidas e curiosidades sobre a roda dos alimentos.</p> | <p>Levantamento das concepções prévias dos alunos, relativamente à roda dos alimentos. Serão escritas no quadro duas colunas: o que sabemos? / o que queremos saber?, que dizem respeito à roda dos alimentos.</p> | Diálogo com os alunos | Quadro e caneta | Toda a turma |

Anexo 20 – Planificação da atividade Medição do Açúcar, em contexto de 1.º Ciclo

| Componentes do currículo | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Recursos |
|---|--|---|---|-------------------------------|
| <p>Estudo do Meio</p> <p>Matemática</p> | <p>Organização e tratamento de dados: gráfico de barras;</p> <p>Desenvolvimento da linguagem oral;</p> | <p>Promover uma reflexão crítica sobre a temática;</p> <p>Explorar as conceções prévias acerca dos alimentos que as crianças consideram ter menos ou mais açúcar.</p> | <p>Momento 1: recolha dos dados</p> <p>De modo a perceber os alimentos que os alunos consumiam que consideravam ser não saudáveis, procedeu-se à construção de um estudo estatístico acerca dessa temática. Para isso, cada aluno referirá o seu alimento e, posteriormente, construir-se-á um gráfico de barras. Os seis alimentos com maior consumo pelos alunos da turma, serão os escolhidos para prosseguir a atividade.</p> <p>Numa primeira instância, os alunos serão questionados nesse sentido e a estagiária escreverá no quadro os respetivos alimentos, seguindo-se a frequência relativa, indicada pelo número de vezes que os alunos referirão esse alimento.</p> <p>Depois, será construído o gráfico de barras, em que cada aluno desenhará uma barra, obtendo assim o gráfico com os 6 alimentos que será alvo do estudo.</p> <p>-</p> | <p>Quadro branco e caneta</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| <p>Estudo do Meio</p> <p>Matemática</p> | <p>Contagem Quantidades</p> <p>Noção de maior e menor;</p> <p>Análise dos rótulos e da escala nutricional.</p> | <p>Desenvolver competências de autonomia e de cooperação, individual e em grupo;</p> <p>Promover a consciencialização para a quantidade de açúcar presente nos alimentos;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Desenvolver competências ao nível da matemática: Com a utilização das medidas das colheres; contagem numérica, quantidades e noção de maior e menor.</p> | <p>Medição do açúcar presente nesses alimentos.</p> <p>Num primeiro momento, será solicitado aos alunos que analisem a olhem para a tabela nutricional, presente em cada alimento, bem como a escala nutricional. Uma vez que não sabem ler, o foco estará nos números, mais especificamente na quantidade de açúcar presente.</p> <p>Posteriormente, com o auxílio da estagiária, será efetuada a medição do açúcar, explorando conteúdos e noções matemáticas. Para isso, cada criança, à vez, efetuará a medição do açúcar, com uma colher.</p> <p>No final, já com as medições efetuadas e com os copos colocados à frente do respetivo alimento, será pedido às crianças que indiquem qual o alimento que possui menos açúcar e o que possui mais açúcar na sua composição.</p> | <p>Colher de sopa e colher de sobremesa, copos, açúcar</p> |
|---|--|--|---|--|

Anexo 21 – Planificação da atividade Construção de um texto informativo sobre a roda dos alimentos e *Quiz*, em contexto de 1.º Ciclo

| Componentes do currículo | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Recursos |
|---------------------------------|--|---|---|--|
| Estudo do Meio | Roda dos alimentos | <p>Identificar alimentos presentes em cada um dos grupos da roda dos alimentos;</p> <p>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</p> <p>Desenvolver e estimular a participação em grande grupo.</p> | <p><u>Momento 1</u></p> <p>Análise e discussão da resolução do trabalho pra casa, relativo à roda dos alimentos. Previamente, foram sorteados os grupos da roda dos alimentos, sendo estes atribuídos a cada uma das equipas já existentes na turma.</p> | — |
| Estudo do Meio Português | <p>Roda dos alimentos</p> <p>Texto informativo</p> | <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>Desenvolver o espírito crítico; Estimular a participação;</p> <p>Articular conhecimentos e competências linguísticas a conceitos relativos à roda dos alimentos;</p> <p>Desenvolver competência de escrita e linguagem;</p> | <p><u>Momento 2</u></p> <p><u>Construção de um texto informativo sobre a roda dos alimentos</u></p> <p>Através da discussão e análise anterior, serão reunidas as informações acerca da roda dos alimentos. Posteriormente, a turma, em conjunto com a estagiária irão proceder à escrita de um texto informativo acerca da roda dos alimentos.</p> <p><u>Para a construção do texto, serão facultadas as seguintes informações sobre a roda dos</u></p> | Quadro, caneta, imagem da roda dos alimentos |

| | | | | |
|----------------|--|---|--|--|
| | | <p>Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto;</p> <p>Identificar características de um texto informativo e aplicá-los;</p> <p>Articular conhecimentos e competências já adquiridas acerca da roda dos alimentos;</p> <p>Observar de forma analítica e crítica a roda dos alimentos.</p> | <p><u>alimentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 7 grupos - Dimensões diferentes - Imagem que ajuda a escolher e combinar os alimentos para fazer parte da nossa alimentação - Forma circular - todos os grupos devem estar presentes na nossa alimentação. <p>Além disso, será mostrada aos alunos uma imagem da roda dos alimentos, de modo a facilitar o processo de criação do texto informativo e obter informações sobre a mesma, de uma forma mais clara.</p> | |
| Estudo do Meio | <p>Alimentação saudável;</p> <p>Aprendizagem colaborativa.</p> | <p>Estimular o espírito de competição;</p> <p>Mobilizar conhecimentos adquiridos previamente;</p> <p>Desenvolver a comunicação oral em grupo;</p> <p>Adquirir novos conhecimentos relativamente a hábitos de vida saudáveis;</p> | <p><u>Momento 3:</u></p> <p><u>Quiz sobre a roda dos alimentos e alimentação saudável:</u></p> <p>De modo a proporcionar aos alunos uma aprendizagem didática será realizado um jogo, utilizando as equipas presentes na turma.</p> <p>O jogo terá 2 rondas e em cada uma serão feitas questões relativamente à roda dos alimentos e a alimentação saudável, respetivamente. Desta forma, os alunos</p> | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>poderão consolidar os conhecimentos já adquiridos previamente e adquirir novos. Cada equipa terá 1 minuto para responder a cada uma das perguntas. O resultado deste <i>quiz</i> será adicionado à tabela classificativa já existente.</p> | |
|--|--|--|---|--|

Anexo 22 – Planificação da atividade Leitura da obra *A sopa de Pedra*, de Alice Vieira, em contexto de 1.º Ciclo

| Componentes do currículo | Conteúdos a explorar | Objetivos | Descrição da atividade | Recursos |
|---|-------------------------------------|---|--|--|
| Português | Organização dos grupos. | <p>Identificar alimentos presentes em cada um dos grupos da roda dos alimentos;</p> <p>Desenvolver e estimular a participação em pequenos grupos.</p> | <p><u>Momento 1</u></p> <p>A obra “A sopa de Pedra” será dividida em cinco partes.</p> <p>Será realizado um sorteio, de modo a atribuir uma das partes a cada um dos grupos existentes na turma. Uma vez que a turma possui seis grupos, será acrescentado ao sorteio a moral da história e a receita da sopa. O sorteio será efetuado com recurso a envelopes e no interior de cada um os alunos poderão encontrar a impressão da respetiva parte da obra.</p> | Envelopes |
| Português Expressão dramática Artes visuais | Reconto Dramatização de uma obra | <p>Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras;</p> <p>Selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas;</p> <p>Comunicar com os elementos do grupo;</p> <p>Desenvolver competências de trabalho de grupo;</p> | <p><u>Momento 2</u></p> <p>Depois de realizado o sorteio, em grupo, os alunos devem preparar uma apresentação para, no final, toda a história ser recontada, por ordem, por todos os grupos. Os grupos podem recorrer a ilustrações e a dramatizações para recontarem a história. De modo a facilitar a ordenação da obra, os alunos terão à sua disposição cartões numerados de 1 a 6; cada grupo deve ficar com o cartão que corresponde à ordem da</p> | Impressões Cartões numerados de 1 a 6 |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Recontar a história; -Ilustrar os itens mais relevantes da história; -Desenvolver a criatividade; Desenvolver o espírito crítico; Estimular a participação; Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades; Desenvolver competências de linguagem; Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz (altura, ritmo, intensidade) e o corpo (postura, gestos, expressões faciais) para caracterizar personagens e ambientes; Mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; - Apresentar as ideias pretendidas de forma clara. | <p>sua parte da obra.</p> | |
|--|--|--|---------------------------|--|