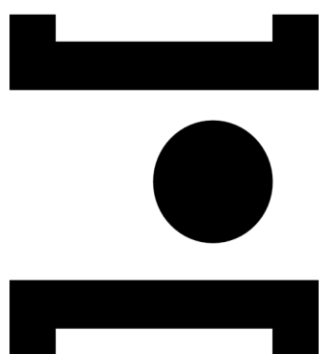


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**As conceções das crianças sobre os alimentos e as  
consequências para o corpo dos alimentos que ingerem**

**Relatório de Estágio**

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

**Lara Gomes Lourenço**

**Orientação:**

**Professor Doutor Bento Cavadas**

Fevereiro, 2025

## **Agradecimentos**

A conclusão deste relatório de estágio representa o fim de uma jornada de aprendizagem e crescimento tanto a nível pessoal como profissional que só foi possível graças ao apoio e incentivo incansável de várias pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Bento Cavadas, pela orientação, paciência e sabedoria. A sua disponibilidade e o seu compromisso comigo e com este relatório foram fundamentais para a concretização do mesmo.

À minha amiga e colega de todos de estágios, que partilhou comigo todos os momentos deste percurso. Agradeço as nossas conversas e trocas de ideias. Sem ti não teria sido possível chegar até aqui.

Um agradecimento especial aos meus pais, por todo o amor, apoio e carinho incondicional. Deram-me sempre o incentivo e a força necessária para continuar em frente e alcançar os meus objetivos.

Ao meu namorado, por toda a paciência e ajuda que me deu durante estes anos e apoio em momentos de ansiedade que este percurso me provocou, mas principalmente por ter estado sempre lá nos momentos mais difíceis deste percurso.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, direta ou indiretamente. Contribuíram para ser o que sou hoje. A todos os que de alguma forma acreditaram em mim e no meu potencial, o meu sincero agradecimento.

## **Acrónimos/Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

PES – Prática de Ensino Supervisionada

## **As concepções das crianças sobre os alimentos e as consequências para o corpo dos alimentos que ingerem**

### **Resumo**

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Estruturado em duas partes principais, o relatório aborda, na primeira secção, uma análise reflexiva sobre a prática de ensino desenvolvida em três contextos de estágio diferentes: Creche, Jardim de Infância e 1.º CEB. Nesta parte, são apresentadas breves caracterizações das instituições, das turmas envolvidas e da prática pedagógica realizada em cada uma delas. A segunda parte do relatório foca-se na componente investigativa, desenvolvida com alunos do Jardim de Infância e do 1.º CEB, sob o título: “As concepções das crianças sobre os alimentos e as consequências para o corpo dos alimentos que ingerem”. Esta secção contempla o enquadramento teórico, a metodologia aplicada, a caracterização dos participantes, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como a apresentação e discussão dos resultados obtidos. As conclusões do estudo revelam que as crianças do Jardim de Infância têm maior facilidade em identificar os alimentos que consomem quando estes apresentam características menos processadas, enquanto os alunos do 1.º CEB demonstram uma compreensão sobre os efeitos dos alimentos no funcionamento do corpo. Por fim é apresentada uma reflexão final sobre todo o percurso académico.

**Palavras-chave:** alimentação, alterações, corpo, alimentos

## ***Children's conceptions about food and the consequences of the food they eat on the body***

### ***Abstract***

This report was prepared within the scope of the curricular unit of Research in Supervised Teaching Practice, integrated into the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CEB). Structured into two main parts, the report addresses, in the first section, a reflective analysis of the teaching practice developed in three different internship contexts: Nursery, Kindergarten and 1st CEB. In this part, brief characterizations of the institutions, the classes involved and the pedagogical practice carried out in each of them are presented. The second part of the report focuses on the investigative component, developed with Kindergarten and 1st CEB students, under the title: "Children's conceptions about food and the consequences for the body of the food they eat". This section covers the theoretical framework, the applied methodology, the characterization of the participants, the data collection instruments and techniques, as well as the presentation and discussion of the results obtained. The conclusions of the study reveal that Kindergarten children find it easier to identify the foods they consume when they have less processed characteristics, while 1st CEB students demonstrate an understanding of the effects of food on the functioning of the body. Finally, a final reflection on the entire academic career is presented.

***Key-words:*** *feeding, changes, body, food*

## **Índice**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE .....</b>	<b>2</b>
1.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO EM CRECHE .....	2
1.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	2
1.1.3. PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	2
<b>1.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA .....</b>	<b>5</b>
1.2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA .....	5
1.2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	6
1.2.3. PROJETO DE INTERVENÇÃO NO JI .....	6
<b>1.3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CEB .....</b>	<b>10</b>
1.3.1. CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTÁGIO – 1.º ANO DO 1.º CEB .....	10
1.3.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO – 1.º ANO .....	10
1.3.3. INTERVENÇÃO NA SALA DO 1.º ANO .....	11
1.3.4. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO – 3.º ANO DO 1.º CEB .....	14
1.3.5. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO – 3.º ANO E 4.º ANOS .....	15
1.3.6. INTERVENÇÃO NO 3.º E 4.º ANOS .....	15
<b>PARTE II – COMPONENTE INVESTIGATIVA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
2.2.1. O COMPORTAMENTO ALIMENTAR DAS CRIANÇAS .....	18
2.2.2. O PAPEL DA ESCOLA, DOS EDUCADORES E DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ALIMENTAR .....	19
2.2.3. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES SOBRE A ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	21
<b>2.3. METODOLOGIA .....</b>	<b>22</b>
2.3.1. DESIGN DO ESTUDO .....	23
2.3.2. PARTICIPANTES .....	24
2.3.3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS .....	24
2.3.3.1. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados no JI .....</i>	<i>24</i>
2.3.3.1. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados no 1.º CEB .....</i>	<i>28</i>

<b>2.4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>31</b>
2.4.1. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO JARDIM-DE-INFÂNCIA .....	31
2.4.1.1. <i>Resultados antes da intervenção</i> .....	32
2.4.1.2. <i>Resultados após a intervenção</i> .....	34
2.4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO 1.º CEB.....	35
2.4.2.1. <i>Conceções dos alunos do 1.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é exclusiva de fast-food</i> .....	35
2.4.2.2. <i>Conceções dos alunos do 1.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é saudável</i> .....	41
2.4.2.3. <i>Conceções dos alunos do 3.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é exclusiva de fast-food</i> .....	44
2.4.2.4. <i>Conceções dos alunos do 3.º ano sobre o que acontece ao corpo quando fazem uma alimentação saudável</i> .....	48
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>51</b>
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....</b>	<b>53</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>53</b>
<b>REFLEXÃO FINAL .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>

## Lista de figuras

Figura 1. Exploração das maracas.....	4
Figura 2. Exploração da caixa.....	5
Figura 3. Atividade de motricidade fina.....	5
Figura 4. Dinâmica da leitura do livro.....	7
Figura 5. Quadro "Como me sinto hoje".....	8
Figura 6. Escolha das cartas.....	8
Figura 7. Troca de ideias para a escrita da história.....	8
Figura 8. Escrita com gelo.....	9
Figura 9. Exploração livre.....	9
Figura 10. Criação do gelo.....	9
Figura 11. Resultado final.....	9
Figura 12. Colaboração entre os alunos.....	9
Figura 13. Peça final.....	13
Figura 14. Elaboração em grupo.....	13
Figura 15. Atividade matemática com cachos de uvas.....	14
Figura 16. Partilha entre alunos e professor.....	17
Figura 17. Uma das ilustrações da história.....	17
Figura 18. Atividade "Guardiões da Natureza".....	18
Figura 19. Design do estudo do JI.....	23
Figura 20. Design do estudo do 1.º CEB.....	23
Figura 21. Exemplo do modo como as crianças observavam as cartas.....	25
Figura 22. Exemplo de como as cartas eram distribuídas pelas categorias.....	25
Figura 23. Exemplo do resultado do "JC" antes da intervenção.....	26
Figura 24. Exemplo do resultado "NMC" e "NC" antes da intervenção.....	26
Figura 25. Exemplo dos resultados pós intervenção.....	27
Figura 26. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Obesidade" .....	36
Figura 27. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Magreza" .....	37
Figura 28. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Problemas de crescimento".....	37
Figura 29. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Diminuição da força física".....	38

Figura 30. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Doenças"	39
Figura 31. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Dor de barriga"	39
Figura 32. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Outras formas de desconforto físico"	40
Figura 33. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Morte"	40
Figura 34. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Magreza"	42
Figura 35. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Crescimento"	42
Figura 36. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Sem doenças/vida saudável"	43
Figura 37. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Desenvolvimento da força física"	43
Figura 38. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Outros"	44
Figura 39. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Obesidade"	45
Figura 40. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Diminuição da força física"	46
Figura 41. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Doença"	46
Figura 42. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Dor de barriga"	47
Figura 43. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Outros"	48
Figura 44. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Ganho de energia"	49
Figura 45. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Sem doenças/vida saudável"	50
Figura 46. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Desenvolvimento da força física"	50
Figura 47. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Outros"	51

### **Lista de tabelas**

Tabela 1. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 1.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food...	29
Tabela 2. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 1.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas consumirem alimentos saudáveis .....	30
Tabela 3. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 3.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food...	30
Tabela 4. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB - 3.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas consumirem alimentos saudáveis .....	31
Tabela 5. Aferição dos grupos de alimentos sujeitos a intervenção, tendo em conta as respostas das experiências dos alunos sobre cada alimento, antes da intervenção. ..	33
Tabela 6. Resultados da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food.....	35
Tabela 7. Resultados da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas ingerirem alimentos saudáveis.....	41
Tabela 8. Resultado da categorização das produções dos sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food .....	44
Tabela 9. Resultado da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas ingerirem alimentos saudáveis.....	48

### **Lista de gráficos**

Gráfico 1. Resultados do valor médio dos alunos quanto às suas experiências com os alimentos, antes da intervenção .....	32
Gráfico 2. Resultados do valor médio dos alunos quanto às suas experiências com os alimentos, antes e após a intervenção.....	34

## **Introdução**

Este trabalho foi concretizada no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionadas (PES) de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico e foi elaborado ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. O tema investigativo deste relatório são as concepções das crianças sobre as consequências para o seu corpo dos alimentos que ingerem. Os principais objetivos do trabalho de investigação foram identificar os alimentos que as crianças do JI conhecem e que já ingeriram e as concepções das crianças do 1.º CEB sobre as consequências no seu corpo que resultam de ingerirem determinados alimentos.

A investigação de um tema relacionado com a alimentação das crianças foi algo que me interessou porque decidi mudar o meu estilo de vida para uma alimentação mais saudável, acompanhada com a prática de exercício físico diário, e apercebi-me de bastantes diferenças a nível psicológico e emocional resultantes da alteração desse comportamento. Por essa razão, este tema despertou-me de imediato o interesse porque a existência da educação alimentar desde cedo traz vantagens e hábitos para a vida adulta. No caso das crianças, como estão em crescimento, é importante existir uma alimentação equilibrada para o seu desenvolvimento adequado, não só físico mas também mental. Por esta mesma razão deve-se dar a conhecer às crianças os benefícios de uma alimentação saudável e equilibrada, bem como fazer compreender que não existem alimentos proibidos, mas sim alimentos que devem ser ingeridos com mais frequência do que outros porque isso traz vantagens para a saúde.

Este documento estará organizado em duas partes principais. A Parte I é referente às intervenções de estágio nas valências de creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º ciclo, em turmas de 1.º e 3.º e 4.º anos. Nesta secção estão também integradas breves descrições dos agrupamentos e das instituições e algumas reflexões sobre o trabalho realizado.

Na Parte II, está descrita a parte investigativa, que inclui a contextualização do estudo, o enquadramento teórico, aspetos metodológicos, os resultados obtidos e as conclusões.

A parte final do relatório é uma reflexão global sobre todo o trabalho realizado ao longo do Mestrado, salientando a importância do papel da prática profissional e da componente investigativa no meu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

## **Parte I - Prática de Ensino Supervisionada**

### **1.1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

#### **1.1.1. Caracterização do local de estágio em creche**

A instituição de estágio é constituída por uma valência de jardim de infância, e duas de creche (creche 1 e creche 2). O estágio foi concretizado na creche 1. Esta valência é constituída por: um berçário com dormitório; uma sala de 1 ano e uma de 2, ambas com fraldário interior; uma despensa; e instalações sanitárias para colaboradores.

O espaço da sala de creche está dividido na área do tapete, uma área com uma mesa para as artes plásticas, a área do espelho e área da piscina, que inclui dois cavalinhos de baloiço. O espaço também tem um armário para arrumar as camas, outro para arrumar lençóis e um terceiro armário para a arrumação de materiais. A sala tem, ainda, um fraldário e um pequeno móvel com um muda fraldas.

#### **1.1.2. Caracterização do grupo**

O grupo da sala de 1 ano no qual foi realizado a PES em creche era constituído por 15 crianças, 7 meninas e 8 meninos. Algumas crianças tinham quase 2 anos e outras tinham feito 1 ano há pouco tempo. Apesar da pouca diferença de idade entre as crianças, eram notórias algumas diferenças no seu desenvolvimento. Por exemplo, das 15 crianças, 11 já andavam. Algumas já diziam pequenas palavras, enquanto outras apenas utilizavam gestos para comunicar. O grupo era bastante interessado, curioso e disponível para participar em novas experiências.

#### **1.1.3. Projeto de intervenção**

O projeto de intervenção surgiu no âmbito do projeto educativo da sala, designado “Dar as mãos para ajudar a crescer”. O objetivo era envolver mais os Encarregados de Educação na vida escolar, uma problemática que foi identificada pela educadora da sala. Este tema suscitou-me a mim e à minha colega de estágio bastante interesse porque em várias aulas e leituras no curso de Mestrado, foi referida a importância do envolvimento parental na creche.

Assim, o projeto surgiu em continuidade com o projeto da sala e intitulou-se de “Crescer na rua”. Um dos seus propósitos foi criar um conjunto de atividades para as

crianças realizarem todas as semanas no exterior da sala de creche, em contacto com a natureza. Este projeto de intervenção é relevante para o desenvolvimento das crianças porque alguns investigadores, como Neto (2020) alertam para o grande declínio do tempo e espaço para a atividade física e o brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários e, em especial, em espaços exteriores (Neto, 2020). Isto reflete-se no desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais das crianças (Neto, 2020). Por outro lado, verifica-se um aumento significativo de desordens mentais que incluem a ansiedade, a depressão, a hiperatividade e o défice de atenção, tal como uma tendência crescente para o excesso de peso, a obesidade, a diabetes, doenças cardíacas e respiratórias (Neto, 2020).

Os objetivos definidos para este projeto visavam colmatar duas das problemáticas, uma delas identificada pela educadora, a presença limitada dos pais na creche, e a outra identificada por nós, a falta de contacto com o exterior. A creche ficava localizada num primeiro andar, o que condicionava as crianças a passarem o dia dentro da sala, sem qualquer contacto com o exterior, nem mesmo através das janelas, porque eram demasiado altas.

Um dos objetivos do projeto foi envolver os encarregados de educação, convidando-os a participar nas atividades semanais. Todas as semanas seria convidado um pai para dinamizar uma pequena atividade, tendo em conta as suas experiências pessoais ou profissionais. Por exemplo, se houvesse um pai capaz de tocar um instrumento musical, seria convidado para trazer esse instrumento e tocar para as crianças, proporcionando um momento musical ao ar livre. Através desta estratégia, considerou-se que se podia promover o envolvimento parental direto e atribuir aos encarregados de educação um papel de destaque nas atividades.

No entanto, devido à falta de tempo não foi possível fazer as semanas de observação e colocar em prática o projeto porque envolvia a participação dos pais, o que a nível logístico envolvia mais preparação e tempo. Por outro lado, as idas ao exterior estavam condicionadas, não só pela altura do ano, o Inverno, mas também pelas condições da instituição, porque tendo em conta o número de pessoas por sala, não seria viável levar todas as crianças pelas escadas, desde o 1.º andar do edifício até ao exterior.

No entanto e apesar desses constrangimentos, reforça-se a ideia de que as crianças desde cedo devem contactar o máximo possível com o espaço exterior, principalmente nas primeiras idades, um período de desenvolvimento em que a rua, o

espaço exterior, o risco (controlado), os desafios, os limites, as experiências, são ferramentas fortíssimas de desenvolvimento e promoção dessa autonomia.” (Morgado, 2016).

Quanto às rotinas, destacam-se as que estive envolvida, como o caso da canção do bom dia, a muda das fraldas antes do almoço, as refeições e a sesta.

No que diz respeito a atividades que dinamizei, destaco uma a atividade musical, na qual as crianças puderam explorar as maracas construídas com material reciclado e os sons altos e baixos (Figura 1). Os instrumentos foram construídos a partir de diversos materiais, tais como, frascos de iogurtes, garrafas de plástico, potes de manteiga de amendoim, entre outros recipientes de plástico. Dentro dos mesmos foram colocados massas, arroz, folhas coloridas e outros materiais que produziam sons diferentes quando agitados. Durante esta atividade houve uma atenção acrescida à segurança das crianças, por que foi garantida a correta vedação dos recipientes, de modo que nenhum se abrisse e fossem libertados materiais que pudesse levar ao engasgamento.



Figura 1. Exploração das maracas

Foi realizada também uma atividade sensorial, na qual as crianças puderam explorar várias texturas, a partir da utilização de bolas com diferentes tamanhos e relevos. Também foi usada uma caixa (Figura 2), que continha buracos com diâmetros distintos, com o objetivo de as crianças colocarem as bolas. À sua disposição também tinham pedaços de tecidos com texturas diferentes, tais como pelo sintético, tecido de peluche, de pele, entre outros. Durante a atividade, foram incentivadas a tocar nos diferentes objetos. Para isso, ia tocando nas diferentes texturas e utilizando expressões faciais e corporais de modo a simular o que cada uma das texturas me fazia sentir. Deste modo procurei incentivar as crianças a fazê-lo também e esperava as suas reações. Para além das texturas, foi realizada uma atividade de motricidade fina, na qual as crianças tinham de colocar colheres de madeira em pequenas fendas numa caixa

(Figura 3). Nesta também o meu papel foi meramente orientador, ajudando apenas as crianças no início da atividade para que percebessem o objetivo.



Figura 2. Exploração da caixa



Figura 3. Atividade de motricidade fina

## **1.2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

### **1.2.1. Caracterização da instituição de estágio em Jardim-de-Infância**

A instituição de estágio no contexto de Jardim-de-Infância estava organizada em 2 grupos de jardim de infância e 5 turmas de 1.º ciclo. Possuía uma biblioteca, gabinetes de apoio à prática letiva, uma sala polivalente, salas de trabalhos para professores, um recreio com uma parte coberta, um campo de futebol, um pequeno parque e uma horta. Havia a prática da reciclagem de todos os materiais recolhidos na zona exterior do espaço escolar.

A instituição de estágio possuía docentes de apoio especial e técnicos nas áreas da psicologia escolar, da educação social e das atividades de enriquecimento curricular. A instituição de estágio pertence a um agrupamento cuja missão do projeto educativo é “Formar jovens cidadãos competentes, produtivos e valorosos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa por terem frequentado uma Escola onde se aprende a Aprender, a Fazer, a Estar e a Ser.” (AEAE, 2021). Os princípios e valores que são defendidos são: empreendedorismo e pró-atividade (porque o mundo está em rápida mudança; exigência e qualidade (porque queremos o melhor); equidade e pluralismo (porque não somos todos iguais e a diversidade acrescenta valor); sentido de pertença e espírito de equipa (porque unidos fazemos melhor e conseguimos mais) e partilha e cooperação (porque uns com os outros aprendemos mais facilmente e chegamos mais longe). Pretendem concretizar uma escola de inovação e desenvolvimento; rigor; abrangente e reconhecida (AEAE, 2021).

A sala em que foi concretizada o estágio estava organizada em áreas como a do tapete, da casinha, da pintura, das mesas, da leitura e do circo (alusivo ao projeto da sala). Tinha ainda um computador, zonas de arrumação e uma casa de banho. A sala tinha bastante luz natural e era bem arejada, oferecendo as condições necessárias para um bom desenvolvimento das atividades. O acesso ao refeitório era realizado por uma porta existente na própria sala.

### **1.2.2. Caracterização do grupo**

O grupo era constituído por 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo 11 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. A maioria dos alunos tinha entre 5 e 6 anos, uma das crianças tinha 3 anos e as restantes 4 anos. Uma criança apresentava espectro do autismo e epilepsia. Essa criança estava sempre presente na sala e era muito bem acolhida por todas as outras crianças. Três das crianças já tinham passado por um lar de acolhimento e, na altura da realização do estágio, apenas uma se mantinha nessa instituição. As outras duas viviam com os avós. Dois alunos tinham diferenciação pedagógica. Um desses alunos era acompanhado em consultas de terapia da fala e de psicologia, devido a atitudes agressivas, o outro apresentava dificuldades cognitivas.

### **1.2.3. Projeto de intervenção no JI**

Após a primeira semana de observação e de algumas conversas com a educadora, em conjunto com a minha colega de estágio considerámos que seria proveitosa a realização de um projeto relacionado com as emoções. Essa escolha está relacionada com o grupo porque era bastante agitado e algumas das crianças tinham comportamentos bastante desafiantes, principalmente as que não tinham estabilidade familiar. Destaca-se que algumas crianças mostravam atitudes muito agressivas não só com os colegas, mas também com a auxiliar. Esse contexto favorecia o trabalho sobre as emoções para um melhor desenvolvimento das crianças. Intitulámos o projeto “Sentimentos à flor da pele” porque algumas crianças do grupo mostravam os seus sentimentos e emoções de uma forma muito intensa e sem controlo.

As principais atividades do projeto foram:

- Leitura do livro “O novelo das emoções”;
- Criação do quadro “Como me sinto hoje”;

- Construção da história, em trabalho de grupo;
- Pintura com gelo.

O projeto iniciou-se com a leitura do livro, “O novelo das emoções”. Para a leitura ser mais dinâmica, as crianças foram colocadas numa roda, deitadas de barriga para baixo, para que todas conseguissem acompanhar a leitura do livro (Figura 4). Fui alterando o tom de voz de forma a tornar a leitura mais apelativa e coloquei algumas questões às crianças, como por exemplo “Vocês também já tiveram este sentimento?”, para perceber se tinham noção dos seus sentimentos.

Apesar de ter tentado fazer uma leitura mais dinâmica para que as crianças se mantivessem interessadas, o livro revelou-se bastante extenso e as crianças acabaram por dispersar, o que me obrigou a resumir a história.



Figura 4. Dinâmica da leitura do livro

Na continuação da exploração das emoções e para que todas as crianças tivessem de pensar sobre como se estavam a sentir, foi elaborado um quadro que teria de ser preenchido todos os dias de manhã depois das presenças. Este quadro era preenchido com a personagem do livro lido (Figura 5) anteriormente porque ao longo da história essa personagem foi passando, conhecendo e explorando todas as emoções.

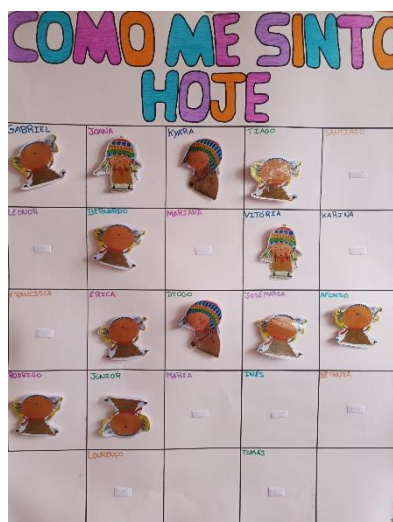


Figura 5. Quadro "Como me sinto hoje"

Uma outra atividade que foi realizada durante o período de estágio, foi uma história colaborativa com a ajuda de um jogo designado “A vida das palavras”. O objetivo desta atividade era que as crianças desenvolvessem trabalho em grupo, para respeitarem as opiniões dos colegas. Desse modo tinham de lidar com algumas emoções que sentem duramente o desenvolvimento deste tipo de trabalho. Após a escolha aleatória das personagens e dos locais onde a história iria ocorrer (Figura 6), o grupo foi dando ideias tendo em conta as cartas que tinham saído (Figura 7). No final, com as ideias das crianças, a história foi redigida por mim e lida às crianças. Após os ajustes que as crianças quiseram fazer à história esta foi desenhada e pintada em papel de cenário, tendo cada criança desenhado uma parte da história.



Figura 6. Escolha das cartas



Figura 7. Troca de ideias para a escrita da história

Para o Dia da Criança foi realizada uma atividade sensorial e de motricidade fina, na qual primeiramente tiveram de escrever o seu nome numa tira de cartolina, com gelo colorido (Figura 8). Depois puderam explorar livremente as sensações das tintas e esta nova forma de pintar, numa folha branca (Figura 9). Esta atividade foi bem recebida por todas as crianças, existindo uma animação geral da turma. Com esta exploração livre era pretendido que dessem asas à sua imaginação (Figura 11). A preparação do gelo foi feita no dia anterior com a turma (Figura 10), o que foi uma forma de incentivar o trabalho de grupo nessa tarefa (Figura 12) e a partilha desse material na hora de pintar, porque o gelo foi colocado numa caixa comum, não existindo uma cor de cada para todos.



Figura 8. Escrita com gelo



Figura 9. Exploração livre



Figura 11. Resultado final



Figura 10. Criação do gelo



Figura 12. Colaboração entre os alunos

### **1.3. Prática de ensino supervisionada em 1.º CEB**

#### **1.3.1. Caracterização do local de estágio – 1.º ano do 1.º CEB**

O agrupamento onde foi realizada a PES de 1.º ciclo – 1.º e 2.º anos tem como missão “(...) prestar um serviço de educação e formação de qualidade, facultando aos seus alunos, uma sólida formação de base, de competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI, que permitam as melhores escolhas para o seu futuro.” (AEDGM, 2020).

A escola onde se realizou o estágio tinha apenas a valência de 1.º ciclo. O edifício era composto por dois pisos, com 11 salas de aula, distribuídas por 2 blocos, cada um com 3 salas e uma zona comum. Existia também uma sala de Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com Multideficiência (UAE) e uma sala de Unidade de Ensino Estruturado (UEE). O edifício contempla também uma sala polivalente (na qual as crianças passam os intervalos quando está a chover), uma sala de professores, um gabinete da coordenação, uma reprografia, uma cozinha com um refeitório, casas de banho, arrecadações, e uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares.

A sala onde realizei a prática de ensino supervisionada localizava-se no rés-do-chão, num bloco partilhado pelas outras turmas de primeiro ano. A porta da sala estava identificada com a turma e o nome da professora. A sala estava organizada com parte das mesas em formato de “L” e outras organizadas em duas filas. Incluía, ainda, a secretária da professora, um armário para o computador, um armário no qual estavam armazenados e organizados os cadernos e manuais, os dossiês e blocos com os nomes das crianças onde cada um guardava o seu material. Na parede estavam expostos os aniversários das crianças e alguns trabalhos. De frente para as crianças dispunha-se o quadro interativo e o quadro de ardósia. Por cima destes quadros localizavam-se as letras que foram trabalhadas em aula e também o alfabeto. Por baixos dos quadros dispunham-se os recipientes da reciclagem. A sala tinha bastante luz natural e umas janelas amplas com vista para o campo.

#### **1.3.2. Caracterização do grupo – 1.º ano**

Relativamente à caracterização do grupo no qual decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em 1.º ciclo – 1.º e 2.º anos, os 20 alunos da sala do 1.º ano tinham idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos. Um dos alunos não estava presente na sala de aula, mas sim na Unidade de Apoio Especializado à Educação de Alunos com

Multideficiência (UAE). Um aluno era de nacionalidade argelina, mas já estava completamente integrado. Esse aluno tinha apoio de Português Língua não Materna. A turma incluía também um aluno de nacionalidade bielorrussa que não falava e compreendia mal o português. Esse aluno também tinha apoio de Português Língua não Materna. O aluno mais velho da turma tinha espectro do autismo. Porém, apesar das suas dificuldades, era uma criança muito acarinhada por todos os colegas, realizando todas as tarefas solicitadas com algum apoio. Uma professora da unidade deslocava-se duas vezes por semana durante a manhã para o auxiliar. A meio do estágio foi transferido um aluno de outra sala, diagnosticado com hiperatividade. Este aluno também tinha apoio uma vez por semana, porém conseguia resolver todos os exercícios com muita rapidez e correção, apesar de destabilizar bastante a turma devido à sua condição.

### **1.3.3. Intervenção na sala do 1.º ano**

No 1.º ano foi realizado um projeto de intervenção. A ideia para o projeto neste contexto de estágio surgiu de um problema que a professora da turma identificou: a partilha. A professora titular mencionou que as crianças tinham dificuldade em partilhar o seu material escolar com os colegas e que no exterior da sala também não partilhavam brinquedos. Como, na altura da definição do projeto de estágio, nos encontrávamos numa época (Natal) em que o tema da partilha era abordado, considerou-se que seria o período ideal para explorar o tema, aproveitando também para abordar os temas da igualdade, interajuda e solidariedade.

O projeto foi iniciado com a leitura do livro “O rapaz Natal da loja de brinquedos dos irmãos Claus”. Este livro explora os direitos das crianças. Apesar dessa temática já ser do conhecimento dos alunos, acabou por se interligar com os temas que se pretendia explorar no projeto. Tendo em conta esse contexto, neste projeto decidimos focar em alguns dos direitos que foram definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança:

- Lazer, atividades recreativas e culturais (brincar);
- Educação.

Para abordar o primeiro direito fundamentei-me em algumas ideias partilhadas por Neto (2020), que refere o brincar como uma necessidade, uma descoberta, uma vivência, um processo aleatório e uma forma acrescida de ganhar segurança e autonomia. O brincar não pode ser encarado como um ato menos importante, pelo

contrário, é primordial no desenvolvimento de todas as crianças e do futuro adulto (Neto, 2020). Alguns estudos apontam que a capacidade de aprendizagem e concentração se desenvolvam melhor em crianças ativas, o que faz com que a longo prazo tenham maior probabilidade de sucesso (Neto, 2019).

O direito a brincar é importante porque se trata de uma atividade estruturante e de extrema importância para um desenvolvimento saudável das crianças. Por essa razão, neste projeto pretendia-se que os alunos compreendessem a importância do mesmo e de como nem todas as crianças têm a possibilidade nem o direito a tal. Pretendeu-se, também, proporcionar associações entre o brincar e a aprendizagem.

O direito à educação foi também outro direito abordado. Pretendeu-se que as crianças percebessem que estar na escola é um direito e que nem todas as crianças têm acesso à educação. A educação passa não só por ensinar as crianças a ler e a escrever, mas também por educar para que sejam futuros cidadãos responsáveis e conscientes do mundo que os rodeia.

A intervenção teve em conta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Ministério da Educação, 2016). Tendo em conta o conteúdo deste documento focámo-nos no relacionamento interpessoal (comunicação e diálogo). O projeto integra-se no primeiro grupo do documento -direitos humanos-, mais especificamente de solidariedade. As atividades principais do projeto foram:

- Leitura do livro “O rapaz Natal da loja de brinquedos dos irmãos Claus”;
- Construção conjunta da rena;
- Amigo secreto;
- Recolha de brinquedos solidária

Na atividade da construção da rena usou-se uma técnica japonesa denominada “Kintsugi”, que se baseou na recuperação de peças de cerâmicas partidas. Posteriormente, esta técnica tornou-se uma filosofia da vida, tendo como objetivo que as pessoas enfrentassem as adversidades da vida de uma maneira mais positiva, recuperando e superando o que correu menos bem. Outra técnica que inspirou o projeto foi a que o arquiteto espanhol Antoni Gaudí utilizava nas suas obras arquitetónicas, designadas *trencadís*, que consiste na criação de uma peça com pedaços de mosaico irregulares. Estas duas técnicas foram mobilizadas na construção da rena. A primeira técnica foi utilizada parcialmente porque os objetos (papel de lustro e cartolinas) foram destruídos e utilizados para a construção de algo novo, sendo o novo objeto reformulado com a técnica de Gaudí, ou seja, o material destruído inicialmente foi utilizado para outro

fim e não para a reconstrução do mesmo. Ao trabalharem em grupo (Figura 14), os alunos estão expostos a opiniões e modos de trabalho diferentes, pelo que têm de conseguir respeitar-se uns aos outros e trabalhar todos para atingir um fim. Um trabalho em grupo funciona como a técnica “Kintsugi” e, tal como nesta atividade, é utilizada parcialmente, porque as nossas ideias são fragmentadas e são construídas ideias novas a partir das ideias de todos, dando origem a uma peça única (Figura 13).



Figura 14. Elaboração em grupo



Figura 13. Peça final

Após a leitura do livro, explorou-se com os alunos o significado de solidariedade e de partilha porque a personagem principal faz uma distribuição de brinquedos pelas crianças mais desfavorecidas. Segundo Santos (2015) partilhar é saber comunicar, conectarmo-nos uns com os outros, desenvolver um sentido de gratidão por aquilo que temos, é estar disponível para pensar nas necessidades do outro, promover as relações interpessoais é descobrir como se desenvolve a interajuda. Considerou-se que a solidariedade é um valor que deve ser trabalhado desde cedo e que é bastante benéfico para aumentar a confiança, desenvolver a autoestima e fortalecer a resiliência. Num primeiro momento as crianças foram questionadas sobre o significado de partilha. Expressaram as suas ideias através do desenho, porque se considerou a forma mais eficaz para não haver influências das respostas orais entre as crianças. Porém, as respostas foram todas influenciadas pelo tema do livro trabalhado, partilha de presentes. Posteriormente, perguntou-se à turma se gostariam de realizar uma recolha de brinquedos, para um lar de crianças. Todos concordaram em ajudar. Através da doação de brinquedos, seriam mobilizados valores como a interajuda, a partilha e a preocupação com o próximo.

Foi realizado ainda a atividade do “amigo secreto” com a turma para que as crianças percebessem que nem todas as prendas têm de ser grandes ou de grande

valor, mas que também podem ser pequenas lembranças (desenhos, gestos...). Esta atividade teve como objetivos criar uma maior ligação entre a turma, pois algumas crianças não eram muito empáticas e só se relacionavam com uma ou outra criança da turma. O objetivo não era que as crianças se tornassem todas amigas, mas que se relacionassem e respeitassem enquanto colegas, o que favorecia um bom ambiente em sala de aula.

Porém, os resultados deste tipo de atividades não são observáveis a curto prazo. Seria necessário um estágio de maior duração para compreender se as crianças colocariam em prática os valores trabalhados. Aparentemente, os objetivos foram cumpridos, pois as crianças aderiram à doação e gostaram da partilha entre os amigos secretos.

Em matemática foi realizada uma atividade a pares, na qual as crianças tinham uma folha com um cacho de uvas impresso (Figura 15). Cada bago era uma conta e tinham tampas de garrafa com os vários resultados. O objetivo era realizar as contas mentalmente e colocar as tampas com o resultado correto no respetivo bago.



Figura 15. Atividade matemática com cachos de uvas

#### **1.3.4. Caracterização da instituição – 3.º ano do 1.º CEB**

Esta prática de ensino supervisionada foi concretizada no mesmo agrupamento de escolas da PES em JI, numa turma com 3.º e 4.º anos. A sala do estágio localizava-se no 1.º andar, na parte renovada da escola. A porta estava identificada com o nome da turma e da professora respetiva. O espaço da sala era amplo e estava organizado em 6 mesas dispostas em grupo e 4 em fila. A professora da turma colocou quatro filas de mesas duplas à frente, as quais eram ocupadas pelas crianças que usavam óculos

e também pelas mais distraídas. As mesas dispostas em grupo eram ocupadas por quatro alunos, de forma a incentivar a entreajuda.

A secretária da professora localizava-se de frente para as mesas dos alunos. A sala tinha dois quadros, um de ardósia e outro interativo. Nas paredes existiam um mural da primavera, uma tabela de distribuição de tarefas da semana e um armário destinado a arrumação. Num dos lados da sala existia um conjunto de armários para arrumação de materiais, incluindo os manuais, dossiês e cadernos das crianças. A sala tinha janelas grandes que favorecia a iluminação natural. Em todas as paredes estavam afixados posters, exposições de trabalhos e ainda valores defendidos pela docente e que esta tentava transmitir aos alunos, como a importância de resolver conflitos, a interajuda, o respeito pelo outro, entre outros.

### **1.3.5. Caracterização do grupo – 3.º ano e 4.º anos**

A turma dos 3.º e 4.º anos era constituída por 19 alunos, 5 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Para além de alunos com nacionalidade portuguesa, existiam na turma três alunos de nacionalidade paquistanesa e um aluno de nacionalidade chinesa. O grupo era bastante heterogéneo ao nível das aprendizagens porque incluía alunos com muitas dificuldades e ritmos de trabalho distintos. Dois alunos tinham medidas adicionais, dois alunos medidas seletivas e seis alunos tinham medidas universais (aplicadas aos alunos de português língua não materna). Apesar das dificuldades existentes era uma turma empenhada e que aceitava novos desafios.

### **1.3.6. Intervenção no 3.º e 4º anos**

No 3.º e 4.º anos foi realizado um projeto de intervenção. Após o período de observação e de vários diálogos com a professora cooperante e pelo facto de a turma ter vários alunos de nacionalidade estrangeira e alunos com muitas dificuldades, considerou-se importante dar mais ênfase à leitura e escrita de textos e às seguintes áreas de competências: Linguagens e textos; Informação e comunicação; Relacionamento interpessoal; Pensamento crítico e pensamento criativo.

Tendo em conta que a turma tinha muitas dificuldades e várias nacionalidades, foi considerado benéfico para os alunos trabalharem em grupos heterogéneos. Nestes

grupos foi aplicado a estratégia de ensino mútuo (o colega que acabou de aprender ensina o que ainda não compreendeu).

As atividades do projeto foram organizadas num momento de pré-leitura, no qual foi apresentado o título da história: “História às direitas”. De seguida, os alunos escreveram uma história com base nesse título. Posteriormente, foi feita a correção e dado feedback em conjunto para o grupo. A história era lida em voz alta ao mesmo tempo que se iam fazendo as correções necessárias, não só ao nível de erros ortográficos, mas também da forma. Os próprios alunos iam-se apercebendo de alguns erros ao longo da correção. Num segundo momento, foi feita a leitura da história original e construída uma lista de recursos como momento de pós-leitura, esta lista incluía as personagens, as suas roupas, os seus estados de espírito, entre outras indicações, que posteriormente podem ser utilizados para a construção de uma outra história. Num terceiro momento os alunos deverão construir uma outra história, agora semelhante à original e poderão utilizar como recurso a lista construída anteriormente. O seu processo de escrita será monitorizado e aperfeiçoado. O objetivo desta nova história é que os alunos consigam mobilizar nas aprendizagens anteriores e colocá-las em prática. Para a docente o objetivo é perceber se existiu alguma melhoria na construção de texto. Para terminar, cada grupo tinha de ilustrar a sua história e escrevê-la num recurso digital.

Uma vez que a atividade foi concretizada numa turma do 3.º ano, o desenvolvimento das competências leitoras são: ler para aprender cada vez mais, para obter informação e organizar o conhecimento e para apreciar textos variados. Para a realização deste projeto os alunos teriam de conseguir dois destes tópicos, teriam de ler para compreender o que está escrito e apreciar textos. Na minha intervenção, a participação oral foi bastante valorizada para que os alunos participassem, se expressassem, dessem a sua opinião e partilhassem conhecimentos com os colegas e com o professor (Figura 16). Isso aconteceu, por exemplo, no momento da pré-leitura, no qual os alunos puderam participar livremente, dando as suas opiniões. No momento de pós-leitura também houve participação. Quando ajudaram a criar o quadro de recursos, os alunos deveriam recordar a história lida ou ir buscar ao texto a informação solicitada.



Figura 16. Partilha entre alunos e professor

Com o avançar do projeto foi notório que a realização de dois textos em tão pouco tempo foi excessiva. As crianças mostraram-se desmotivadas para a realização de um segundo texto porque estava relacionado com o primeiro. Alguns dos alunos também não conseguiram trabalhar com os seus grupos, o que não facilitou a tarefa.

A atividade de expressão artística realizada com os alunos foi a ilustração das suas histórias (Figura 17). Cada grupo deveria fazer a capa da sua história, com os materiais que quisessem. O objetivo era aproveitarem o que cada um faz de melhor, obtendo o melhor resultado possível.



Figura 17. Uma das ilustrações da história

Em Estudo do Meio, foi realizada uma atividade designada “Guardiões da Natureza: Protegendo o Ambiente e os Seres Vivos”. Esta atividade consistia num questionário, criado por mim e pelo meu par de estágio, relacionado com os seres vivos (reprodução e cadeias alimentares) e fatores do ambiente. Esse questionário foi usado para a revisão geral dos conhecimentos do capítulo. Para motivar os alunos, foi utilizado o “Code and go robot mouse” (Figura 18). O guião foi criado com base num ratinho que queria descobrir mais sobre os temas de Estudo do Meio, para os alunos o ajudarem a descobrir a informação sobre esses temas tinham de fazer o percurso descrito no guião

para poderem responder à questão seguinte. A leitura para esta tarefa é fundamental, pois só assim conseguiriam interpretar as questões.

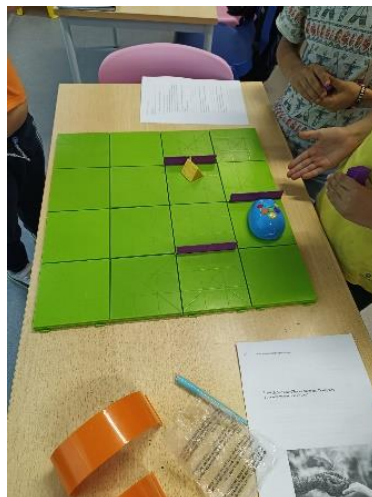


Figura 18. Atividade "Guardiões da Natureza"

## **Parte II – Componente investigativa**

### **2.1. Introdução**

O tema da investigação é a percepção que as crianças têm sobre os alimentos que consomem e as consequências do consumo de determinados alimentos no seu corpo.

A questão de investigação que orientou este estudo foi: quais são as concepções das crianças sobre os alimentos e as consequências para o corpo dos alimentos que ingerem? Para responder a esta questão, foram definidos dois objetivos específicos, um para a Educação Pré-escolar e outro para o 1.º CEB. No contexto da Educação Pré-escolar, pretendeu-se identificar os alimentos que as crianças conhecem e já ingeriram. No 1.º Ciclo, o objetivo foi compreender as concepções dos alunos sobre os efeitos que a ingestão de determinados alimentos pode ter para seu corpo.

Esta secção está organizada da seguinte forma: enquadramento teórico; metodologia; apresentação de resultados; limitações do estudo; conclusão; e reflexão final.

### **2.2. Enquadramento teórico**

#### **2.2.1. O comportamento alimentar das crianças**

Grande parte do comportamento alimentar das crianças dos 3 aos 6 anos é adquirido por observação dos outros (aprendizagem social), especialmente a partir da

observação de outras crianças, sendo esta uma das formas mais comuns da criança diversificar os seus comportamentos (Viana & Guimarães, 2008).

Segundo Addressi et al. (2005) existem dois fatores fundamentais que promovem a aceitação de novos alimentos, o contexto social em que o alimento é encontrado e as experiências repetidas com esse alimento, bem como as consequências da sua ingestão. Quando uma criança já tem as suas preferências alimentares estabelecidas e convive com outras crianças com preferências diferentes, após alguns dias de exposição, passa a escolher os alimentos preferidos pelo grupo (Birch, 1990).

A hesitação de comer novos alimentos designa-se neofobia (Barnett, 1963). As crianças entre os 2 e os 6 anos mostram níveis mais altos de neofobia, associados ao consumo de vegetais, frutas e carne (Cooke et al., 2003). Viana e Guimarães (2008), sugerem que existe uma predisposição inata para que as crianças apreciem doces, salgados e gorduras, assim como para uma aversão a sabores ácidos e amargos. A rejeição dos alimentos pode ocorrer apenas a nível visual, consistindo na rejeição daqueles que não “parecem certos” (Harris, 1993). No entanto, com o passar do tempo a aversão aos alimentos amargos é perdida pela maioria dos indivíduos, passando assim a gostar de vegetais e bebidas predominantemente amargas (Stein et al., 2003).

### **2.2.2. O papel da escola, dos educadores e dos professores na educação alimentar**

Para uma melhor promoção da saúde alimentar é importante que exista educação alimentar nas escolas. O objetivo da educação alimentar é promover a adoção de comportamentos alimentares saudáveis, entre outros comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar (Olson, 1995). Segundo Hu et al. (2010), a educação alimentar deveria ser um dos focos da educação pré-escolar, de forma a encorajar as crianças a desenvolverem bons hábitos alimentares.

Um estudo realizado na Irlanda, com crianças do pré-escolar, demonstrou que detêm uma elevada capacidade para identificar alimentos saudáveis como importantes para o crescimento e para a saúde, mas consideravelmente menos capacidade para rejeitar alimentos menos saudáveis (Tatlow-Golden et al., 2013). O estudo refere ainda que as crianças deveriam ser expostas a informação relativa a alimentação não saudável, as suas propriedades nutricionais e consequências para a saúde a partir dos 4 anos, pois é nesta altura que a sua perceção sobre alimentos menos saudáveis

começa a expandir e a partir da qual começam a relacionar a saúde com a alimentação (Tatlow-Golden et al., 2013).

O estudo de Bock et al. (2011) mostrou que intervenções teórico-práticas no domínio da nutrição, com enfoque nas crianças do pré-escolar e respetivos cuidadores favorece um aumento do consumo de fruta e hortícolas.

As crianças trazem de casa hábitos relacionados com a saúde, por isso os educadores devem ter em conta esses conhecimentos para explorar a educação alimentar e nutricional, prática que deve ter início logo no pré-escolar, podendo a escola providenciar uma alimentação equilibrada e variada, introduzindo hábitos saudáveis (Zancul, 2008).

Os professores e educadores são uma peça chave para que as aprendizagens sobre a alimentação sejam promovidas com sucesso. Fontes et al. (2022) salientaram a importância da capacitação de professores em nutrição, para um melhor desempenho na saúde e na nutrição escolar. Segundo Panunzio et al. (2007), os professores são mais relevantes que os nutricionistas na consecução de objetivos de um programa de intervenção. Esta diferença baseia-se na maior autoridade reconhecida pelas crianças ao professor do que a um especialista extrínseco ao contexto escolar (Panunzio et al., 2007).

De acordo com Temporini (1992) para que um professor passe a ser promotor de hábitos alimentares saudáveis é vital que detenha, não só conhecimento dos princípios teóricos de uma dieta equilibrada, mas também uma atitude consciente da sua atuação na formação dos hábitos alimentares das crianças. Para tal, é necessário que o profissional de educação reúna conhecimentos e capacidades sobre a promoção da alimentação saudável, procurando incorporá-los nas suas atividades pedagógicas (Fontes et al., 2022). No entanto, um obstáculo à implementação de projetos relacionados com a educação nutricional é a falta de preparação e formação para trabalhar esta área.

Em Portugal foram implementados vários programas de educação alimentar, bem como ações de incentivo ao consumo alimentar saudável, dirigidos a crianças desde o pré-escolar a jovens. Estes programas têm como objetivo alertar para a importância de uma alimentação saudável e um estilo de vida ativo (Ribeiro, 2015). Alguns exemplos desses programas são:

- “Programa Educativo Apetece-me” que tem como objetivo sensibilizar as crianças e as famílias para a importância de uma alimentação

saudável, bem como apoiar os docentes na abordagem em sala de aula com temas relacionados com estilos de vida saudáveis, nutrientes e equilíbrio alimentar (PEA, 2013);

- “Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar”, pretende promover comportamentos alimentares saudáveis e um ambiente promotor de saúde, dando enfoque à alimentação. Abarca também a saúde mental, atividade física e saúde oral. Este programa abrange toda a comunidade educativa de todos os níveis de ensino (PASSE, 2014);
- “Regime de Fruta Escolar”, é uma iniciativa a nível europeu e teve início em 2009/2010, é aplicada a alunos do 1º ciclo do ensino público. Esta não é um programa de educação alimentar, mas pretende reforçar as práticas mais saudáveis e habilitar as crianças e as famílias para a adesão de competências que levem a um consumo de fruta e hortícolas em substituição de lanches menos saudáveis. Para isto, o programa distribui gratuitamente uma peça de fruta ou hortícola duas vezes por semana, associada a medidas de acompanhamento que contextualizam a distribuição, particularmente através da introdução ou reforço de hábitos alimentares nas crianças (RFE, 2015).

Uma outra iniciativa, “Food Dudes”, inicialmente realizada no Reino Unido, tem como objetivo incentivar as crianças dos 4 aos 11 anos a comer mais fruta e legumes, não só na escola, mas também em casa, de modo a orgulharem-se por serem saudáveis, mudando a “cultura” das escolas para apoiar a alimentação saudável. Os resultados desta iniciativa mostraram que os maiores aumentos do consumo de frutas e vegetais ocorreu nas crianças que no início menos comiam esses alimentos e existiram mudanças duradouras nos padrões alimentares (Lowe & Horne, 2009).

### **2.2.3. As orientações curriculares sobre a alimentação na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016), a alimentação é explorada na Área do Conhecimento do Mundo, mais especificamente no “Conhecimento do mundo físico e social”. O tema da alimentação surge associado à sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o

corpo e expressa-se através do seguinte objetivo de aprendizagem: “Usa e justifica algumas razões de práticas promotoras da saúde e segurança (lavar as mãos antes das refeições, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, atravessar nas passadeiras, etc.)” (Silva et al., 2016).

No currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico, a alimentação é explorada na área do Estudo do Meio e abordada desde o 1º ano de escolaridade. Este tema é associado ao bem-estar. No 1º ano é esperado que os alunos identifiquem a alimentação saudável como um fator intrínseco ao bem-estar, sendo vista como uma rotina diária. No 2º ano, a diversidade da alimentação entre diferentes países e culturas é o foco da abordagem a este tema, o qual pode ser interligado aos “comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo” (Silva et al., 2016). Em relação ao 3º ano, os alunos devem compreender que a alimentação está ligada ao oceano e que este tem influências na vida humana, ou seja, alguns alimentos também vêm do mar e o ser humano precisa de cuidar do oceano para garantirmos o seu sustento. No último ano do ensino básico, a alimentação não é mencionada, nem de forma explícita, nem de forma interligada com um outro tema.

### **2.3. Metodologia**

Nesta secção são apresentados os aspetos metodológicos do trabalho realizado com alunos do JI e do 1.º ciclo, nomeadamente o design do estudo, participantes, recolha e análise de dados.

### 2.3.1. Design do estudo

As figuras seguintes apresentam o design do estudo.



Figura 19. Design do estudo do JI

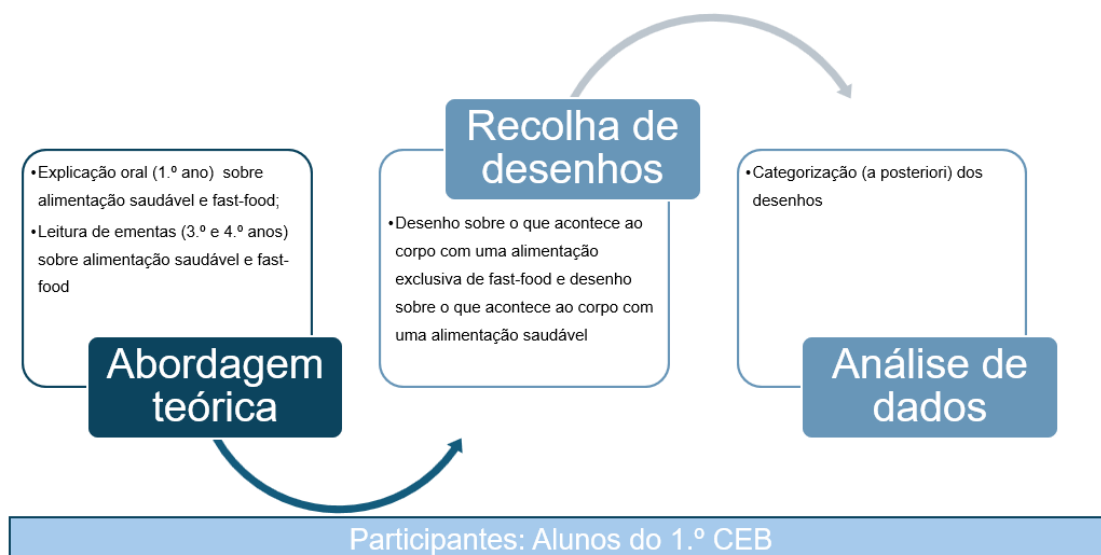


Figura 20. Design do estudo do 1.º CEB

### **2.3.2. Participantes**

Os participantes do Jardim de Infância foram 17 crianças da instituição de estágio, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

No 1.º ciclo participaram alunos do 1.º e do 3.º ano. Os participantes do 1.º ano foram 16 alunos da instituição de estágio, com 6 anos de idade, 4 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. No 3.º ano de escolaridade participaram 16 alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, 4 do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

### **2.3.3. Procedimentos de recolha e análise de dados**

#### **2.3.3.1. Procedimentos de recolha e análise de dados no JI**

No contexto do Jardim de Infância, a recolha de dados foi realizada através de um questionário. O questionário era constituído por um conjunto de cartões com figuras de alimentos, associados à roda dos alimentos e outro cujo consumo deve ser evitado. Incluía 123 alimentos distribuídos por 8 grupos: Hortícolas (20); Frutas (27); Carne, pescado e ovos (13); Cereais e derivados de tubérculos (11); Leguminosas (10); Lacticínios (7); Gorduras (7) e Outros (28). O grupo “Outros” incluía alimentos menos saudáveis como refrigerantes, bolachas e batatas fritas.

Foi pedido a cada uma das crianças individualmente, num momento após a prática de ensino, que se sentasse em frente a uma mesa na qual foram disponibilizados papéis coloridos com uma cor associada a cada categoria, de forma a facilitar as associações:

- já comi (JC): verde;
- não comi, mas conheço (NCMC): amarelo;
- não conheço (NC): vermelho.

A educadora estagiária explicou com clareza a cada criança o significado de cada categoria, enfatizando sempre que a categoria verde (já comi) englobava todos os alimentos que já tinham provado, mesmo que não tivessem gostado.

Na recolha de dados realizada com a primeira criança foram colocados todos os cartões em cima da mesa, o que gerou alguma confusão. Por essa razão, nas recolhas de dados seguintes foi entregue à criança conjuntos pequenos de cartões aleatórios (Figura 21). Assim, a criança tinha os cartões dos alimentos na mão, os quais ia associando à categoria correspondente (Figura 22), como um baralho de cartas. Quando acabava a primeira ronda de cartões era-lhes atribuído outro conjunto e assim sucessivamente até finalizarem a tarefa.



Figura 21. Exemplo do modo como as crianças observavam as cartas



Figura 22. Exemplo de como as cartas eram distribuídas pelas categorias

No final do questionário aplicado a cada criança foram recolhidas duas fotografias, uma com os alimentos que já comeram (Figura 23), que era geralmente a categoria com mais cartões e outra fotografia associada às categorias amarela e vermelha (Figura 24). Essas fotografias foram usadas para recolher e identificar as

respostas das crianças. Posteriormente as respostas foram registadas numa folha de cálculo.



Figura 23. Exemplo do resultado do “JC” antes da intervenção



Figura 24. Exemplo do resultado “NCMC” e “NC” antes da intervenção

De seguida, foi realizada uma intervenção com as crianças sobre a alimentação saudável. Para isso foi criado um PowerPoint e selecionados alguns dos alimentos, tendo em conta os resultados obtidos na primeira intervenção. Esta apresentação tinha como objetivo mostrar diferentes formas de apresentação dos alimentos nomeadamente, como podem ser confeccionados, de forma a ficarem com uma maior perceção dos alimentos que já comeram.

Na segunda etapa da recolha, após a intervenção, o procedimento realizado foi idêntico ao realizado antes da intervenção. Porém, neste caso foram apenas usados os grupos dos alimentos menos reconhecidos pelas crianças (Figura 25).



foi realizada uma intervenção mais profunda sobre esse grupo de alimentos, para aprofundar o conhecimento das crianças sobre os alimentos dos grupos em questão.

Definiu-se que, para a categoria “NC: Não Conheço”, os grupos de alimentos com uma média superior a 5 seriam os grupos de alimentos explorados na intervenção. Esse valor foi determinado por significar que existem várias crianças que desconhecem os alimentos desse grupo.

Para cada um desses grupos foi feita uma seleção de alguns dos alimentos que foram menos identificados por parte das crianças, como por exemplo, a beterraba, inhame, lentilhas, banha de porco, entre outros. Na intervenção, foi-lhes mostrado em que pratos existiam esses alimentos ou como se confeccionavam. A intervenção foi realizada desta forma pois constatei que frequentemente as crianças pareciam não reconhecer o alimento, mas sim não saberem onde em que prato está presente ou como era confeccionado. Por exemplo, na sopa muitos dos alimentos presentes estão triturados. Por essa razão, as crianças não conseguem identificar quais são os alimentos que contém, como o tipo de hortícolas.

A recolha, tratamento e análise de dados foi semelhante para as respostas das experiências das crianças sobre esses alimentos, após a intervenção.

### **2.3.3.1. Procedimentos de recolha e análise de dados no 1.º CEB**

No 1.º ciclo a recolha de dados foi concretizada através de desenhos. Foram distribuídas duas folhas brancas a cada aluno. Numa das folhas solicitou-se que desenhassem o que acontece ao corpo se consumissem regularmente os alimentos constantes numa ementa não saudável. Na outra folha solicitou-se que desenhassem o que acontece ao corpo se ingerissem frequentemente os alimentos de uma ementa não saudável. O intuito dessa recolha de desenhos era que expressassem as suas conceções sobre o que acontece ao corpo após a ingestão continuada de alimentos saudáveis e de alimentos não saudáveis. Em cada desenho os alunos tiveram de escrever um pequeno texto que descrevesse o que desenharam. Esses textos auxiliaram a interpretação mais correta do que foi desenhado.

Os desenhos foram organizados por ordem alfabética do nome dos alunos, sendo numerados de A1 a A16. De seguida, os desenhos foram categorizados, usando-se num sistema de categorias e subcategorias criado *a posteriori*. As categorias e

subcategorias aplicadas aos desenhos realizados pelos alunos do 1.º ano são apresentadas nas Tabela 1 Tabela 2.

Tabela 1. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 1.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Obesidade	Desenhos de seres humanos com obesidade ou descrição textual relacionada com a obesidade.
	Magreza	Desenhos de seres humanos com peso reduzido. Descrição textual relacionada com magreza e doenças associadas.
	Problemas no crescimento	Desenhos de seres humanos. Descrição textual relacionada com problemas no crescimento do corpo.
	Diminuição da força física	Desenhos de seres humanos pequenos. Descrição textual relacionada com a falta de força física.
Doenças e desconforto físico	Doença	Desenhos com seres humanos a expressar emoções negativas. Descrição textual relacionada com doenças, mas sem indicar sintomas específicos.
	Dor de barriga	Desenhos com seres humanos com a mão na barriga ou a comer, a chorar ou a expressar emoções negativas. Descrição textual relacionada com a dor de barriga.
	Outras formas de desconforto físico	Desenhos com seres humanos a expressar emoções negativas e a vomitar. Descrição textual relacionada com formas diversificadas de desconforto físico.
	Morte	Desenho de um ser humano morto. Descrição textual relacionada com a morte.

Tabela 2. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 1.º ano relativamente às suas concepções sobre o que acontece ao corpo se apenas consumirem alimentos saudáveis

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Alteração no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Magreza	Desenhos com seres humanos magros. Descrição relacionada com a magreza.
	Crescimento	Desenhos com seres humanos grandes a comer fruta/legumes. Descrição relacionada com o crescimento do corpo.
	Sem doenças/vida saudável	Desenhos com seres humanos a expressar emoções positivas, a comer alimentos saudáveis, como fruta, ou a rejeitar <i>fast-food</i> . Descrição textual relacionada com a imunidade do corpo às doenças.
	Desenvolvimento de força física	Desenhos de seres humanos grandes ou descrição relacionada com a força física. Descrição relacionada com o ganho de massa muscular.
	Outros	Desenhos que não correspondem a nenhuma das categorias anteriores e com descrições pouco explícitas.

As categorias e subcategorias aplicadas aos desenhos realizados pelos alunos do 3.º ano são apresentadas nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB – 3.º ano relativamente às suas concepções sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de *fast-food*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Alterações no aspeto físico do corpo	Obesidade	Desenhos de seres humanos com obesidade. Descrição textual relacionada com a obesidade.
	Excesso de alimentação	Desenhos de seres humanos com obesidade e a comer. Descrição está relacionada com o excesso alimentar.
	Doença	Desenhos mostram seres humanos deitados. Descrição textual está relacionada com a doença.

Doenças e desconforto físico	Dor de barriga	Desenhos mostram seres humanos tristes ou com uma barriga grande. Descrição textual está relacionada com a dor de barriga.
Perda de energia	Falta de força física	Desenhos mostram seres humanos com excesso de peso. Descrição textual relacionada com a falta de força física.
	Outros	Desenhos que não correspondem a nenhuma das categorias anteriores e com descrições pouco explícitas.

Tabela 4. Organização e descrição das categorias e subcategorias usadas para classificar os desenhos dos alunos do 1.º CEB - 3.º ano relativamente às suas conceções sobre o que acontece ao corpo se apenas consumirem alimentos saudáveis

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Descrição</b>
Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Ganho de energia	Desenhos com seres humanos a comer fruta/legumes. Descrição relacionada com o ganho de energia.
	Sem doenças/vida saudável	Desenhos com seres humanos a comer alimentos saudáveis, como fruta ou legumes. Descrição relacionada com a imunidade do corpo às doenças.
	Desenvolvimento de força física	Desenhos de seres humanos grandes e/ou a levantar pesos. Descrição relacionada com a força física ou relacionada com o ganho de massa muscular.
	Outros	Desenhos que não correspondem a nenhuma das categorias anteriores e com descrições pouco explícitas.

## 2.4. Apresentação dos resultados

### 2.4.1. Apresentação dos resultados do Jardim-de-Infância

Nesta secção apresentam-se os resultados antes da intervenção, seguidos dos resultados pós intervenção. Parte dos dados são apresentados sob a forma de gráficos.

### 2.4.1.1. Resultados antes da intervenção

O Gráfico 1 apresenta os resultados das respostas dos alunos, antes da intervenção, sobre as suas experiências com os diferentes alimentos que lhes foram apresentados.

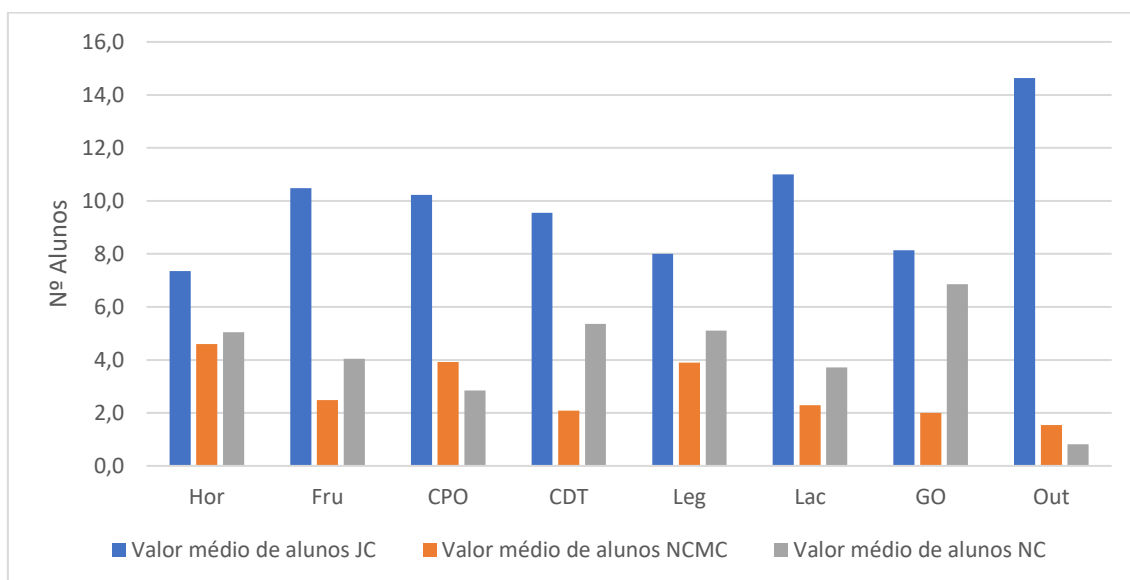


Gráfico 1. Resultados do valor médio dos alunos quanto às suas experiências com os alimentos, antes da intervenção

Os resultados mostram que o grupo de alimentos com que as crianças estavam mais familiarizadas foi o designado por “Outros”. Este grupo, incluía, na sua maioria, alimentos que não se devem consumir diariamente ou que não se devem consumir em excesso. Algumas crianças chamaram a estes alimentos “as coisas gulosas”.

Os resultados do grupo das hortícolas mostram que o valor médio dos alunos que conhece esses alimentos foi de 7,4, valor que corresponde a uma das médias mais baixas, o que mostra que as crianças analisadas ainda têm poucos conhecimentos sobre os alimentos que constituem este grupo alimentar.

Em relação ao grupo da fruta, os resultados indicam que em média 10,5 alunos conhecem estes alimentos. Os valores de NCMC e NC são baixos, o que sugere que as crianças conhecem a maioria das frutas que lhes foi solicitado que identificassem.

A “Carne, pescado e ovos” é o grupo alimentar com valor de NC menor (2,8), o que revela conhecimento dos alunos sobre os alimentos que constituem este grupo.

Quanto ao grupo dos “Cereais e derivados, tubérculos” vários alunos identificaram já ter comido os alimentos apresentados (JC = 9,5), mas também houve

alimentos deste grupo que não conseguiram identificar (NC = 5,4), como a mandioca e o inhame, já que são alimentos menos comuns na dieta mediterrânica.

Os alimentos do grupo das leguminosas também estiveram associados a valores de JC e NCMC mais baixos, o que sugere dificuldades das crianças participantes no reconhecimento de alimentos deste grupo.

Os laticínios é um grupo alimentar que parece estar presente no quotidiano das crianças, como fica evidente este ter sido o segundo grupo de alimentos com valores de JC mais elevado (11).

Por fim, o grupo designado Outros é o grupo mais familiar para as crianças (NC = 0,8; NCMC = 1,5), o que sugere que são alimentos que lhes despertam muito interesse.

A Tabela 5 apresenta os resultados anteriores, com a identificação dos grupos de alimentos sujeitos a intervenção (média a amarelo ou média a vermelho).

Tabela 5. Aferição dos grupos de alimentos sujeitos a intervenção, tendo em conta as respostas das experiências dos alunos sobre cada alimento, antes da intervenção.

	Valor médio de alunos JC	Valor médio de alunos NCMC	Valor médio de alunos NC	%(NC)
<b>Hortícolas</b>	7,4	4,6	5,1	0,28
<b>Frutas</b>	10,5	2,5	4,0	0,22
<b>Carne, Pescado e Ovos</b>	10,2	3,9	2,8	0,16
<b>Cereais e Derivados de Tubérculos</b>	9,5	2,1	5,4	0,30
<b>Leguminosas</b>	8,0	3,9	5,1	0,28
<b>Lacticínios</b>	11,0	2,3	3,7	0,21
<b>Gorduras</b>	8,1	2,0	6,9	0,38
<b>Outros</b>	14,6	1,5	0,8	0,05

17 a 10      5 a 9      0 a 4

Não foram identificados grupos de alimentos com alimentos maioritariamente desconhecidos pelas crianças, mas grupos de alimentos com alimentos parcialmente conhecidos pelas crianças (entre 5 e 9): Hortícolas, Cereais e Derivados, Tubérculos; Leguminosas, Gorduras e óleos. Por essa razão, estes foram os grupos de alimentos sujeitos a intervenção

### 2.4.1.2. Resultados após a intervenção

O Gráfico 2 apresenta os resultados das respostas dos alunos, antes e após a intervenção, sobre as suas experiências com os diferentes alimentos que lhes foram apresentados, para facilitar a sua comparação.

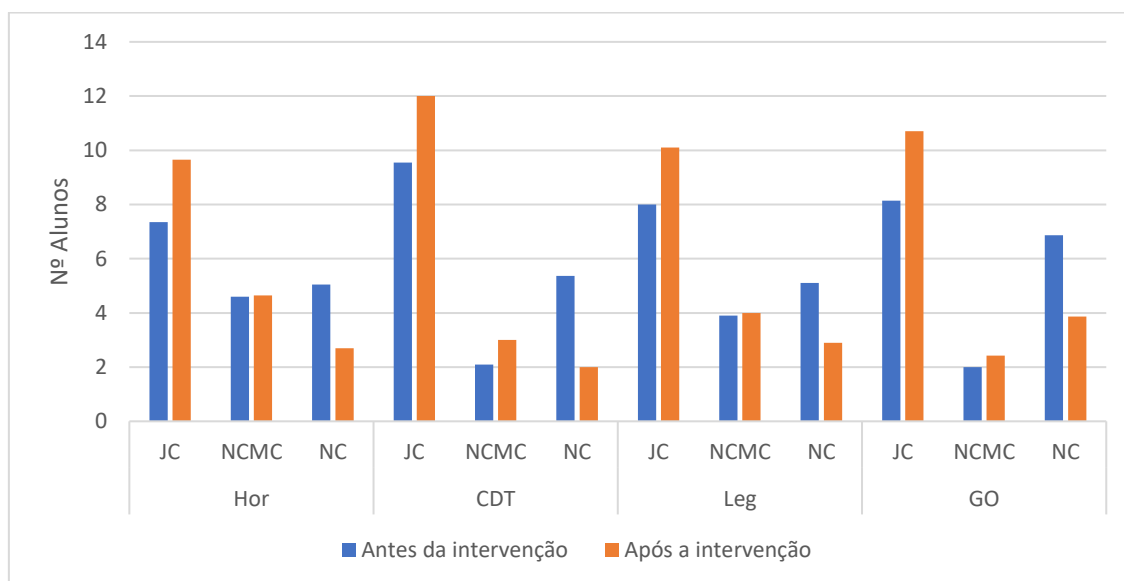


Gráfico 2. Resultados do valor médio dos alunos quanto às suas experiências com os alimentos, antes e após a intervenção

No que diz respeito às hortícolas, os dados mostram uma melhoria relativa ao conhecimento dos alunos sobre a variedade dos alimentos deste grupo alimentar porque o valor médio de alunos que referiu não conhecer os alimentos era de 4,6, enquanto após a intervenção passou para 2,7. Portanto, o valor médio de alunos que já conhecem alimentos pertencente ao grupo das hortícolas aumentou 2,3 valores após a intervenção.

Após a intervenção, o valor médio de alunos que referiu já ter ingerido alimentos do grupo dos cereais e derivados, tubérculos, aumentou 2,5. A maioria dos alunos passou a reconhecer já ter comido alimentos como a mandioca e o inhame

Os resultados do grupo das leguminosas mostram uma baixa significativa no valor de NC e uma ligeira subida no valor NCMC, assim como um aumento no valor JC (+ 2,1).

As gorduras e óleos foi o grupo em que os alunos menos reconheceram ter comido alimentos. No entanto ocorreu uma redução de 3 valores no valor médio dos

alunos que não conhecem estes alimentos e uma subida de 2,6 valores no valor médio dos alunos que já conhecem estes alimentos.

Parte destes resultados podem também ser explicados pela intervenção dos encarregados de educação. Constatou-se que, alguns alunos, a título de curiosidade, fizeram questões aos encarregados de educação sobre os alimentos e prestaram mais atenção à confeção dos alimentos e aos alimentos que tinham no prato.

Porém, após a intervenção, concluiu-se que poderia ter sido mais benéfico se os alunos tivessem contactado fisicamente com os alimentos das categorias seleccionadas depois da análise e não apenas através de imagens. Esta ideia poderia ser concretizada usando a estratégia, por exemplo, de seleccionar alguns desses alimentos e confeccionar uma refeição com as crianças.

## 2.4.2. Apresentação dos resultados do 1.º CEB

### 2.4.2.1. Concepções dos alunos do 1.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é exclusiva de fast-food

O processo de análise dos desenhos dos alunos concorreu para a identificação de duas categorias principais relacionadas com as concepções das crianças sobre o seu corpo, caso apenas ingerissem *fast-food*: “Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade” e “Doenças e desconforto físico”. Para cada uma das categorias anteriores, foram identificadas quatro subcategorias. A tabela seguinte apresenta os resultados das concepções dos alunos do 1.º CEB – 1.º ano sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de *fast-food*.

Tabela 6. Resultados da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de *fast-food*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º total de desenhos</b>
<b>Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade</b>	Obesidade	A7; A8; A11; A15	4
	Magreza	A12	1
	Problemas no crescimento	A2; A3	2
	Diminuição da força física	A1; A9	2

	Doença	A2; A5; A6; A12; 5 A16	
<b>Doenças e desconforto físico</b>	Dor de barriga	A6; A9; A10; A14; 5 A16	
	Outras formas de desconforto físico	A13	1
	Morte	A4	1

De seguida, apresentam-se exemplos de produções dos alunos associadas a cada subcategoria e discutem-se os resultados.

Quatro produções dos alunos foram enquadradas na subcategoria, “Obesidade”. A título de exemplo, apresenta-se o desenho elaborado pelo aluno A11, no qual se pode observar que descreveu a obesidade como consequência de uma alimentação rica em *fast-food* (Figura 26). A afirmação que colocou na descrição, “Ficamos muito, muito gordos” (Aluno A11), permite aferir que relaciona o consumo contínuo de *fast-food* ao aumento excessivo de peso, embora não tenha apresentado uma explicação para essa causalidade.

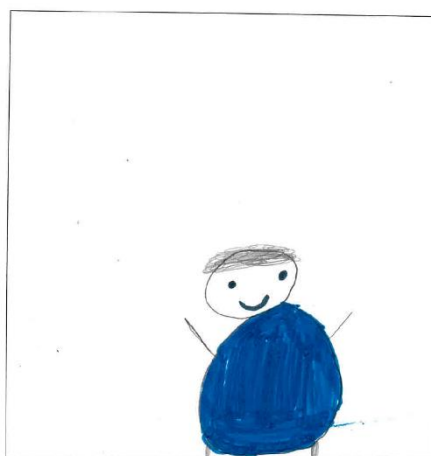


Figura 26. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Obesidade"

Em oposição à conceção anterior, foi identificado uma ocorrência que se classificou na subcategoria “Magreza”, associado ao desenho elaborado pelo aluno A12. Nesse desenho é visível que foi ilustrado um ser humano magro com um chocolate (Figura 27), acompanhado por um texto que indica que a magreza está associada à falta

de saúde. Portanto, na perspectiva deste aluno, o consumo excessivo de *fast-food* prejudica a saúde, o que faz com que as pessoas fiquem magras.



Figura 27. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Magreza"

Quanto à subcategoria “Problemas no crescimento”, identificaram-se duas ocorrências. Como exemplo apresenta-se o desenho do aluno A3, o qual mostra um ser humano muito pequeno (Figura 28), com uma descrição textual relacionada “Ficamos pequeninos.” (Aluno A3). Provavelmente, o pensamento deste e de outros alunos que criaram uma representação deste tipo foi associar o consumo contínuo de *fast-food* a uma má alimentação, o que prejudica o crescimento do corpo.

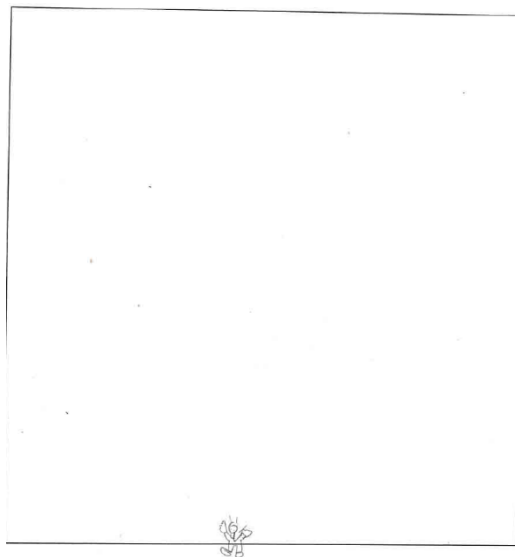


Figura 28. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Problemas de crescimento"

Na subcategoria “Diminuição da força física” foram identificadas duas ocorrências. Por exemplo, o aluno A9 representou no seu desenho um processo de mudança psicológica de um ser humano feliz que, por comer alimentos menos saudáveis, fica triste (Figura 29). O texto respetivo menciona a falta de força física e dores de barriga, associadas a essa condição. Este desenho é ilustrativo de um pensamento que associa o consumo de *fast-food* a ausência de vitalidade e de força física.



Figura 29. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Diminuição da força física"

Para a categoria “Doenças e desconforto físico”, apresentam-se exemplos de produções dos alunos que melhor se enquadravam em cada subcategoria. Foram identificadas cinco ocorrências na subcategoria “Doenças”. A título de exemplo, apresenta-se o desenho do aluno A6 (Figura 30), no qual é visível um ser humano triste e choroso. A descrição textual reforça as ideias patentes na ilustração “Faz mal à barriga e ficamos doentes.” (Aluno A6). Os alunos que elaboraram desenhos classificados nesta subcategoria, na sua maioria associam doenças a emoções negativas, como a tristeza.



Figura 30. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Doenças"

O desconforto físico é expresso em desenhos associados, por exemplo, à subcategoria “Dor de barriga”. A esse respeito, o desenho do aluno A10 (Figura 31), representa um ser humano com uma fatia de pizza numa mão, enquanto a outra mão posiciona-se sobre a barriga, sugerindo uma dor nessa região do corpo. O aluno utilizou cores para reforçar essas duas ações. Esta subcategoria representada frequentemente com seres humanos tristes e/ou a chorar.



Figura 31. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Dor de barriga"

A subcategoria “Outras formas de desconforto físico” foi criada para incluir desenhos dos alunos que não se enquadravam em nenhuma das subcategorias anteriores, pois as suas descrições não eram suficientemente explicativas do seu pensamento. Nesta subcategoria enquadra-se apenas uma ocorrência, um desenho em que o aluno descreveu a sua ilustração apenas como “Ficamos mal” (Aluno A13). A sua

representação mostra um ser humano grande, com excesso de peso e que aparenta estar a vomitar (Figura 32).

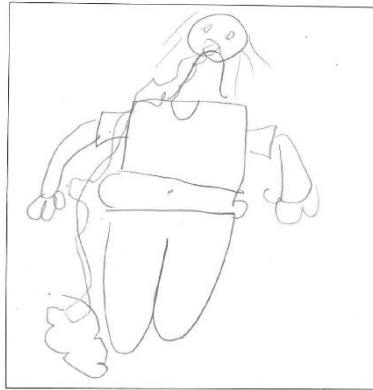


Figura 32. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Outras formas de desconforto físico"

Por último, a subcategoria "Morte", enquadra apenas um desenho que mostra um ser humano deitado no chão e com um semblante triste (Figura 33). O aluno referiu na descrição "Vamos morrer", o que sugere que pensa que o consumo contínuo de fast-food pode conduzir à morte do indivíduo. (Aluno A4).

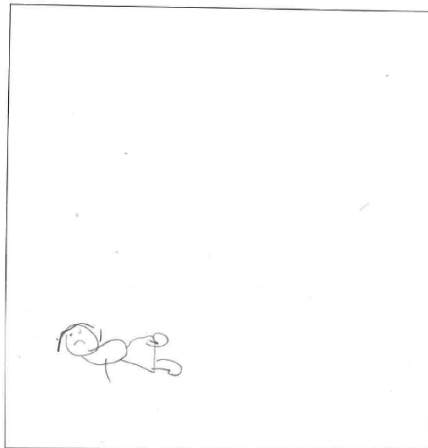


Figura 33. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Morte"

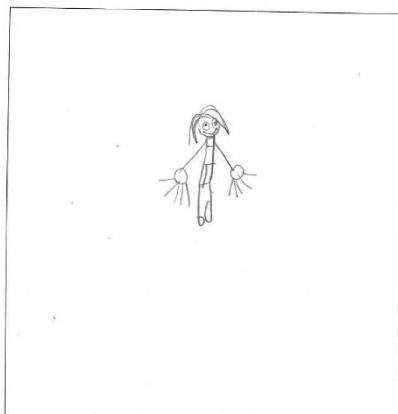
#### 2.4.2.2. Concepções dos alunos do 1.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é saudável

O processo de análise dos desenhos dos alunos levou à identificação de uma categoria principal, relacionada com as concepções que as crianças têm sobre o seu corpo se apenas consumirem alimentos saudáveis, e que se designou por “Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade”. Esta categoria é idêntica à categoria principal dos desenhos anteriores, mas neste caso, as seis subcategorias identificadas, indicam consequências positivas no corpo. De seguida, apresentam-se exemplos de produções dos alunos associadas a cada subcategoria e discutem-se os resultados.

Tabela 7. Resultados da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas ingerirem alimentos saudáveis

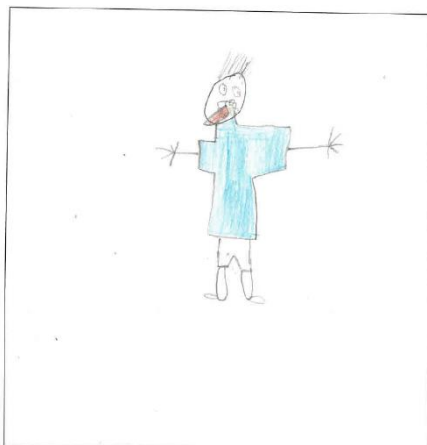
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º total de desenhos</b>
Alteração no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Magreza	A8; A11	2
	Crescimento	A2; A3; A7; A9	4
	Sem doenças/vida saudável	A2; A5; A8; A10; A14; A16	6
	Desenvolvimento de força física	A1; A4; A9; A12; A13; A14; A15	7
	Outros	A6	1

A subcategoria “Magreza” é exemplificada através da produção do aluno A8. O aluno A8 representou um ser humano magro (Figura 34), porém a magreza não é associada a doenças causadas pelo consumo de *fast-food*, como identificado anteriormente, mas sim à saúde, resultante do consumo de alimentos saudáveis. A sua descrição é exemplificativa do seu pensamento: “Faz-nos bem e ficamos magrinhos” (Aluno A8). Os alunos cujas produções forma enquadradas nesta subcategoria parecem associar a magreza a opções alimentares saudáveis.



*Figura 34. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Magreza"*

Na subcategoria “Crescimento”, os alunos associam esse processo à alimentação saudável, ou seja, aos alimentos que fazem com que o corpo cresça e não fique pequeno. Como exemplo desta conceção, no desenho do aluno A7 observa-se um ser humano a ingerir uma cenoura (Figura 35). Essa ilustração é descrita pelo aluno da seguinte forma “Se comermos legumes ficamos crescidos.” (Aluno A7).



*Figura 35. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Crescimento"*

Na subcategoria seguinte, “Sem doenças/vida saudável”, foram identificadas seis ocorrências. Como exemplo, o desenho do Aluno A2 representa um ser humano grande a comer um alimento que não é perceptível, mas note-se que representou fruta – um morango - na camisola (Figura 36). Essas representações sugerem que os alunos associam uma alimentação saudável ao facto de não ficarem doentes e a uma boa saúde.

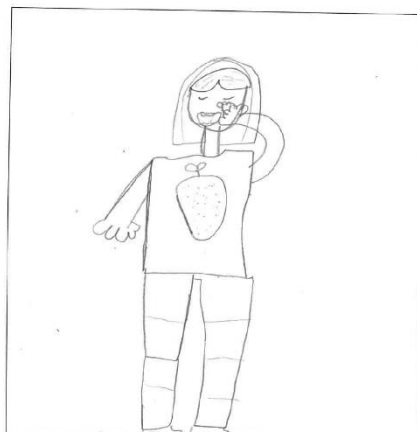


Figura 36. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Sem doenças/vida saudável"

A respeito da subcategoria “Desenvolvimento da força física”, foram identificadas sete ocorrências. A título ilustrativo pode-se observar no desenho do aluno A1 um ser humano com protuberâncias no seu corpo, que representam músculos. Os dois corações acima da figura humana parecem indicar o seu bem-estar (Figura 37). Este aluno descreve o seu desenho como “Ficamos com força.” (A1). Neste tipo de desenhos, os alunos relacionaram a alimentação saudável com o desenvolvimento muscular e com o ganho de força física.



Figura 37. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Desenvolvimento da força física"

Na subcategoria “Outros” foram enquadrados os desenhos e descrições que não se relacionam com as subcategorias anteriores. Por exemplo, o desenho do aluno A6 que mostra um ser humano com uma barriga grande (Figura 38). Neste caso o termo “muitos” na instrução de realização do desenho pode ter confundido o aluno, o qual

referiu que “ficamos com a barriga grande se comermos muitos legumes”. Neste exemplo, o termo “muito” parece ter sido associado à quantidade e não à qualidade dos alimentos, o que levou a autora desta investigação a refletir sobre a necessidade de clarificar a instrução dada aos alunos.



Figura 38. Desenho de um aluno do 1.º ano representativo da subcategoria "Outros"

#### 2.4.2.3. Concepções dos alunos do 3.º ano sobre o que acontece ao corpo quando a alimentação é exclusiva de fast-food

O processo de análise das produções dos alunos revelou duas categorias principais em relação às concepções das crianças têm do seu corpo, se ingerirem apenas alimentos relacionados com *fast-food*. As categorias são: “Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade” e “Doenças e desconforto físico”. As categorias principais foram ainda divididas em duas subcategorias cada, que explicitam com mais detalhe as produções dos alunos.

Tabela 8. Resultado da categorização das produções dos sobre o que acontece ao corpo se apenas se alimentarem de fast-food

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º total de desenhos</b>
Alterações no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Obesidade	A1; A2; A3; A4; A8; A9; A10; A13; A14; A15; A17	11
	Diminuição de força física	A6	1
	Doença	A12; A16	2

Doenças e desconforto físico	Dor de barriga	A5; A11	2
	Outros	A7	1

De seguida, apresentam-se exemplos de produções dos alunos associadas a cada subcategoria e discutem-se os resultados.

Na subcategoria “Obesidade” foram identificadas oito produções dos alunos. A título de exemplo, no desenho do aluno A9 (Figura 39), é visível uma pessoa, com corpo volumoso, a ingerir hambúrgueres. O aluno descreveu o desenho da seguinte forma: “Eu fiz um homem gordo que come muitos hambúrgueres e também muitas coca-colas.” (Aluno A9). Portanto, essa produção indicia que o pensamento do aluno foi associar o consumo de grandes quantidades de *fast-food* à obesidade.

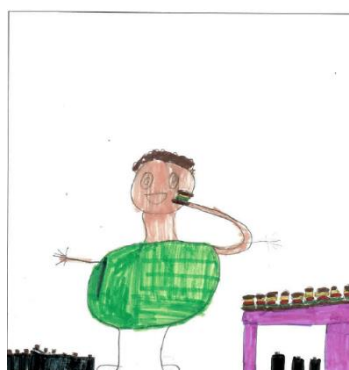


Figura 39. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria “Obesidade”

Na subcategoria “Diminuição da força física” foi registada apenas uma ocorrência. A produção do aluno A6 (Figura 40) mostra um corpo obeso, descrevendo o seu desenho como: “Ele fica com pouca energia e fraco” (Aluno A6). Neste caso, os alunos sugerem que uma alimentação baseada em *fast-food* não fornece energia suficiente ao ser humano.



Figura 40. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Diminuição da força física"

Para ilustrar o pensamento dos alunos quanto aos desenhos enquadrados na categoria "Doenças e desconforto físico" apresentam-se, como exemplo, as três produções que melhor representam as suas subcategorias. Na subcategoria "Doença", foram registadas duas ocorrências. A título ilustrativo apresenta-se o desenho do aluno A12 (Figura 41), onde é visível um ser humano deitado, com algumas manchas no corpo, rodeado por alimentos associados a fast-food. O aluno descreve o seu desenho da seguinte forma: "Ele está doente porque comeu fast-food." Portanto, essa produção indicia que o pensamento do aluno foi associar a ingestão de *fast-food* ao desencadeamento de doenças e mal-estar.



Figura 41. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Doença"

Para a subcategoria “Dor de barriga”, foram detetadas duas ocorrências. Como exemplo apresenta-se a produção do aluno A11 (Figura 42), na qual é visível um ser humano com obesidade e flatulência, em frente a uma mesa com doces. O aluno descreve a sua ilustração da seguinte forma: “Se comeres muita coca-cola ficas com dores de barriga” (Aluno A11). Nestas representações, os alunos identificam o consumo de fast-food excessivo a desconforto físico e mal-estar.



Figura 42. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Dor de barriga"

Por último apresenta-se a subcategoria “Outros”, na qual foram enquadradas as produções dos alunos que não foram classificadas em nenhuma das categorias anteriores. Como exemplo, apresenta-se o desenho do aluno “A7”, no qual é visível um ser humano verde em frente a uma mesa com alimentos que emitem odores, destacando-se a palavra “podre” (Figura 43). Na descrição, o aluno refere “Eu desenhei um x tudo podre, batatas fritas podres e ketchup podre.” (Aluno A7).

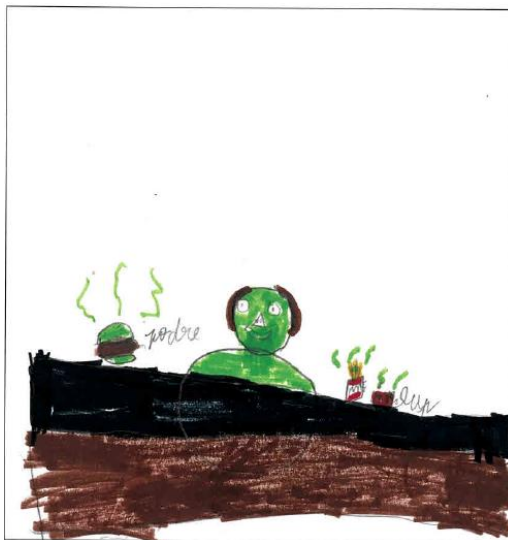


Figura 43. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Outros"

#### 2.4.2.4. Concepções dos alunos do 3.º ano sobre o que acontece ao corpo quando fazem uma alimentação saudável

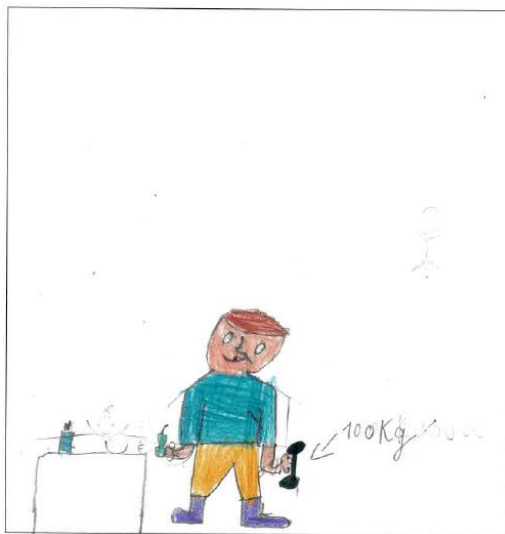
Da análise dos dados recolhidos sobre a alimentação saudável emergiu apenas uma categoria – “Alteração no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade” - que foi dividida em três subcategorias, relacionadas com a saúde do corpo: “Ganho de energia”; “Sem doenças/vida saudável” e “Desenvolvimento da força física”.

Tabela 9. Resultado da categorização das produções dos alunos sobre o que acontece ao corpo se apenas ingerirem alimentos saudáveis

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>N.º total de desenhos</b>
Alteração no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade	Ganho de energia	A5; A6; A12; A13	4
	Sem doenças/vida saudável	A3, A11	2
	Desenvolvimento de força física	A4; A7; A8; A9; A10; A14; A15; A17	8
	Outros	A1; A2; A16	3

De seguida, apresentam-se exemplos de produções dos alunos associadas a cada subcategoria e discutem-se os resultados.

Na primeira subcategoria, “Ganho de energia”, foram enquadradas 4 produções. A título de exemplo, o desenho do aluno A6 (Figura 44), mostra um ser humano a levantar pesos, a comer fruta e a beber água. No texto respetivo pode ler-se: “O meu desenho explica que ficará com energia e saudável.” (Aluno A6). Mais uma vez, a alimentação saudável é associada ao ganho de energia e ao bem-estar.



*Figura 44. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Ganho de energia"*

Na subcategoria seguinte, “Sem doenças/vida saudável”, foram detetadas duas ocorrências. Como exemplo, na ilustração do aluno A3 (Figura 45), apesar do desenho não ser muito esclarecedor, é visível um ser humano magro e feliz, com a descrição “Ficamos bons, com um corpo normal, ficamos saudáveis.” (Aluno A3). Portanto, a alimentação saudável é relacionada com o bem-estar físico e mental.

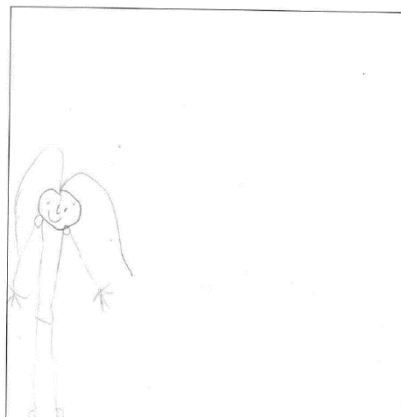


Figura 45. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Sem doenças/vida saudável"

A subcategoria "Desenvolvimento da força física", registou o maior número de ocorrências. Por exemplo, na ilustração do aluno A10 (Figura 46) são visíveis dois seres humanos musculosos, a realizarem exercícios com muitos pesos. A descrição do desenho refere que: "Eu desenhei-me com músculos a pegar um peso de 20000 kg, desenhei a prof. Lara e no canto tem proteínas e no teto tem câmaras e um garrafão de água para eu beber." (Aluno A10). Com esta descrição é perceptível que o aluno tem algum conhecimento sobre o ganho de massa muscular que decorre da ingestão de água, consumo de proteínas e exercício físico, ou seja, de uma boa alimentação equilibrada com exercício.

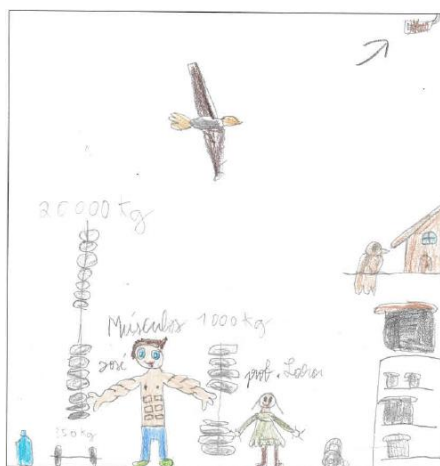


Figura 46. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria "Desenvolvimento da força física"

Na subcategoria “Outros” foram enquadradas as produções que não foram associadas a nenhuma das subcategorias anteriores. A título ilustrativo, na ilustração elaborada pelo aluno A16 (Figura 47) é visível um ser humano a fazer um piquenique com alimentos saudáveis e uma bicicleta. No texto respetivo pode ler-se: “Eu fiz uma menina saudável a comer e a divertir-se ao ar livre, que a gente não precisa dos telemóveis para se divertir.” (Aluna A16). Estes elementos sugerem um estilo de vida saudável, concretizado ao ar livre e com rejeição da adição causada pelo *smartphone*.

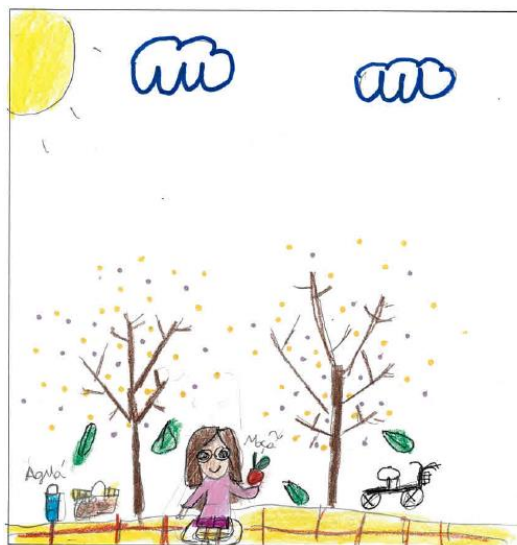


Figura 47. Desenho de um aluno do 3.º ano representativo da subcategoria “Outros”

## **Discussão dos resultados**

As crianças do JI revelaram ter a capacidade de identificar alguns dos alimentos que comem, mas apenas dos que foram pouco transformados, como por exemplo batatas, alface, leite e frutas. Também identificaram alimentos processados, como bolachas, gomas e salsichas. As crianças revelaram mais dificuldades em reconhecer as hortícolas, leguminosas e gorduras, porque muitas vezes esses alimentos são-lhes apresentados bastante processados ou triturados, não conseguindo assim ser identificados diretamente pelas mesmas. Os alimentos pertencentes aos grupos das hortícolas e das leguminosas, são muitas vezes consumidos triturados sob a forma de sopa, não permitindo a sua identificação pelas crianças. No caso das gorduras, na sua maioria são apenas utilizadas na confeção dos alimentos, podendo assim existir um

desconhecimento por parte das crianças de que estão presentes nos pratos consumidos.

Esta investigação contribui para a prática das educadoras, na medida em que, tendo em conta os resultados obtidos, podem identificar os grupos de alimentos menos conhecidos pelas crianças. Por esta razão sugere-se que na exploração dos alimentos seja dado mais enfoque aos grupos alimentares e alimentos menos reconhecidas pelas crianças, como por exemplo, curgete, lentilhas, couves, beterraba, gorduras, bem como dar exemplos de diferentes formas de apresentação desses alimentos.

Os resultados obtidos nos alunos do 1.º e 3.º anos do 1.º CEB são muito semelhantes. Os alunos conseguem perceber o que acontece ao corpo humano quando se pratica uma alimentação saudável, associando-a ao bem-estar e ao desenvolvimento físico. Os alunos do 3.º ano relacionaram ainda a alimentação saudável à prática de exercício físico.

Em relação à alimentação à base de *fast-food*, os alunos associaram-na a uma vida sedentária e ao excesso de peso. Os alunos do 1.º ano referiram frequentemente a falta de energia, associando-a também à magreza, o que sugere que se referiam à falta de nutrientes essenciais ao corpo, ou seja, este tipo de alimentação não permite que o corpo atinja os níveis de energia necessária para as atividades do quotidiano.

Segundo o estudo realizado por Tatlow-Golden et al. (2013), as crianças a partir dos 4 anos têm uma grande capacidade para identificar alimentos saudáveis como importantes para a saúde. Esta conclusão reflete-se na facilidade com que os alunos do 1.º ciclo conseguiram associar o que acontece ao corpo humano dependendo da dieta seguida, com alimentos saudáveis ou alimentos associados a *fast-food*.

Tal como mostram os estudos de Cooke et al. (2003) e o de Viana e Guimarães (2008), os alunos apresentam maior número de respostas negativas relativamente à identificação dos vegetais e de carnes, podendo dever-se à neofobia, este conceito significa que as crianças têm medo de experimentar novos alimentos, ou à diferença entre o alimento antes e depois de confeccionado. As respostas mais positivas vieram dos doces e salgados, como sugerem Viana e Guimarães (2008), existe uma predisposição inata para a preferência dos mesmos e uma aversão pelos sabores amargos e ácidos, levando por isso a um maior consumo e reconhecimento dos alimentos mais apreciados. Os alimentos menos reconhecidos pelas crianças, são também os alimentos associados a sabores menos apelativos, como é o caso das hortícolas e das leguminosas.

Quanto ao 1.º ciclo, os resultados mostram que as crianças compreendem que uma alimentação saudável está associada a mais energia e saúde mais forte, contrariamente a uma dieta à base em *fast-food*. Isso mostra que as consequências das opções alimentares no corpo humano são conhecidas pelos alunos, no entanto, sugere-se que o professor aborde o tema da alimentação equilibrada, reforçando as indicações da dieta mediterrânica, e que não existem alimentos proibidos, mas sim alimentos que não devem ser consumidos com frequência.

Tal como foi concluído por Panunzio et al. (2007), é importante que os docentes desenvolvam a consciência da importância do papel que representam na educação alimentar das crianças porque são uma peça chave para o desenvolvimento das aprendizagens do tema e um modelo a seguir.

### **Limitações do estudo**

Uma das limitações deste estudo foi o reduzido número de participantes, nomeadamente na recolha de dados concretizada no contexto de JI. Apesar de me ter sido permitido recolher informação para análise noutras salas do JI da instituição de estágio, como isso significava uma intervenção e uma segunda recolha de dados, não foi possível aumentar a amostra.

Uma outra limitação foi o facto de as crianças de 1.º ano do 1.º ciclo ainda não saberem escrever, nem ler, autonomamente, o que levou a que a recolha dos desenhos e das suas narrativas fosse realizada individualmente, com o apoio da investigadora. Não lhes foi lida a ementa, mas sim explicado oralmente do que se tratava e o que era pretendido. Por esta razão o discurso da investigadora não foi exatamente igual para todos os alunos, o que pode ter gerado interpretações diferentes.

### **Conclusão**

Esta investigação teve como objetivo analisar as ideias das crianças sobre as consequências da alimentação no corpo humano.

Concluiu-se que crianças do JI têm facilidade em reconhecer alimentos do grupo da fruta porque estes alimentos sofrem pouca ou nenhuma alteração da sua forma original até ser consumida pelas crianças. Também tiveram facilidade em identificarem alimentos não presentes na roda dos alimentos, como por exemplo bolachas, chocolates

e batatas fritas. Por outro lado, as crianças têm dificuldades em identificar certos alimentos transformados, como é o caso dos alimentos das hortícolas e das leguminosas, quando são misturadas na sopa.

Os resultados deste estudo mostraram, ainda, que as crianças do 1.º ciclo conseguem identificar os alimentos que contribuem para a saúde e os alimentos que a podem prejudicar. As suas produções evidenciam que associam uma alimentação saudável ao crescimento, ausência de doenças e ao desenvolvimento da força física. Já uma alimentação à base *fast-food* foi associada à obesidade e a doenças.

As categorias relacionadas à alimentação saudável e ao *fast-food* são as mesmas, mas variam nas subcategorias, que expressam ideias opostas. Por exemplo, na categoria “Alteração no aspeto físico do corpo ou na sua vitalidade”, os alimentos associados a *fast-food* estão associados à subcategoria “Diminuição da força física”, enquanto a alimentação saudável corresponde à subcategoria “Desenvolvimento da força física”.

## **Reflexão final**

O percurso académico realizado ao longo do Mestrado foi marcada por desafios, aprendizagens e um crescimento contínuo, tanto a nível pessoal como profissional. Quando iniciei esta etapa tinha como objetivos aprofundar o meu conhecimento em ambas as áreas, pré-escolar e 1.º ciclo, de modo a desenvolver mais competências profissionais e conseguir explorar novas perspetivas que me pudessem enriquecer e ajudar a perceber com qual das áreas mais me identificava. Hoje, ao concluir esta etapa posso afirmar que cumpri esse objetivo e que os estágios curriculares foram uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional.

Desde o primeiro ano fui confrontada com conteúdos de grande relevância e que ampliaram a minha visão sobre a educação. As disciplinas teórico-práticas ofereceram uma base sólida de conhecimentos e facilitaram a transposição das minhas ideias em prática, em contexto profissional.

O trabalho em grupo foi sempre bastante valorizado. Considero-o essencial porque não é possível ensinar os alunos a trabalhar em grupo se os professores não o fazem. Este tipo de trabalho permitiu-me crescer enquanto pessoa porque colaborei com pessoas com ideias e conhecimentos diferentes dos meus. Saber escutar os meus colegas trouxe-me várias oportunidades de desenvolver os meus conhecimentos.

Este percurso não foi alheio a dificuldades e momentos de superação. Muitas das vezes foi difícil conciliar a vida pessoal com a vida académica. O facto de ser uma estudante deslocada foi ainda mais desafiador. Contudo, este Mestrado abriu-me portas a um futuro promissor e cheio de novas oportunidades. Os conhecimentos que adquiri durante este percurso permitiram-me ter mais confiança em mim e nas minhas capacidades. Acredito que o desenvolvimento dessas competências irá ajudar o meu processo de integração futuro numa instituição de ensino, bem como na postura em sala de aula. O facto de o Mestrado se focar muito nas práticas interdisciplinares, mostrou-me como é possível as áreas se interligarem de forma fluida, dando-me a capacidade de implementar essa abordagem no meu futuro profissional.

Ao concluir este percurso académico, sinto que as aprendizagens e a prática profissional me abriram novos horizontes e fizeram-me perceber a educação de forma diferente. Levo comigo a certeza de que o conhecimento é um processo contínuo e que a aprendizagem vai muito mais além da apresentação de conteúdos. O trabalho enquanto docente é uma constante adaptação, não só em relação aos novos conhecimentos que temos de ir adquirindo, mas principalmente às diferenças entre os alunos. É importante adaptar as formas de trabalho ao grupo de alunos concreto, procurando constantemente a melhor forma de os acompanhar e responder às suas necessidades.

Concluo este Mestrado com um sentimento de realização, sabendo que consegui alcançar os meus objetivos e que desenvolvi ferramentas para me tornar na docente que sempre ambicionei. As minhas aprendizagens irão estar sempre presentes nas minhas decisões futuras, servindo como guia, mas sempre olhando o horizonte e aspirando por novos conhecimentos e experiências.

## Referências Bibliográficas

- Adnessi, E., Galloway, A. T., Visalberghi, E., & Birch, L. L. (2005). Specific social influences on the acceptance of novel foods in 2-5-year-old children. *Appetite*, 45(3), 264–271. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2005.07.007>
- AEAE. (2021). Projeto Educativo do Agrupamento para 2021 a 2025.
- AEDGM. (2020). Projeto Educativo 2020-2023.
- Barnett, S. A. (1963). *A study in behavior: Principles of ethology and behavioural physiology, displayed mainly in the rat (1a)*. Methuen.
- Birch, L. L. (1980). Effects of Peer Models' Food Choices and Eating Behaviors on Preschoolers' Food Preferences. *Child Development*, 51(2), 489–496. <https://doi.org/10.2307/1129283>
- Birch, L. L. (1990). Development of Food Acceptance Patterns. *Developmental Psychology*, 26(4), 515–519.
- Birch, L. L. (1998). Development of food acceptance patterns in the first years of life. *The Proceedings of the Nutrition Society*, 57(4), 617–624. <https://doi.org/10.1079/pns19980090>
- Bock, A. J., Opsahl, T., George, G., & Gann, D. M. (2012). The Effects of Culture and Structure on Strategic Flexibility during Business Model Innovation: Flexibility During Business Model Innovation. *Journal of Management Studies*, 49(2), 279–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2011.01030.x>
- Cooke, L., Wardle, J., & Gibson, E. L. (2003). Relationship between parental report of food neophobia and everyday food consumption in 2-6-year-old children. *Appetite*, 41(2), 205–206. [https://doi.org/10.1016/s0195-6663\(03\)00048-5](https://doi.org/10.1016/s0195-6663(03)00048-5)
- Despacho n.º 6171-2016 da Presidência do Conselho de Ministros – Gabinete do Primeiro-Ministro. (2016). *Diário da República: II série, nº90/2016*
- Duncker, K. (1938). Experimental modification of children's food preferences through social suggestion. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33(4), 489–507. <https://doi.org/10.1037/h0056660>
- Fontes, P., Razuck, R., & Razuck, F. (2022). O professor como influenciador de hábitos alimentares saudáveis na escola. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 14(2), 895–912. <https://doi.org/10.22409/resa2021.v14i2.a41265>
- GPP. (2015). Regime Escolar. Gabinete de planeamento, políticas e administração geral. <https://www.gpp.pt/index.php/regime-escolar/regime-escolar?highlight=WyJyZmUiXQ==>

- Harris, G. (1993). Introducing the Infant's First Solid Food. *British Food Journal*, 95(9), 7–10. <https://doi.org/10.1108/00070709310045004>
- Lowe, C., & Horne, P. (2009). «Food Dudes»: Increasing Children's Fruit and Vegetable Consumption cases in public health communication & marketing. *Cases in Public Health Communication & Marketing*, 3, 161–185. <https://www.researchgate.net/publication/238741693>.
- Ministério da Educação. (2012, fevereiro 4). Programa educativo “Apeteçeme” [Conference session]. Seminário Nacional Eco-Escolas, Beja. <https://ecoescolas.abae.pt/outros/seminario/2012/docs/comunicacoes/apetece-me.pdf>
- Morgado, J. (2016). *A importância de brincar na rua*. Visão. <https://visao.sapo.pt/opiniao/bolsa-de-especialistas/2016-10-20-a-importancia-de-brincar-na-rua/>
- Neto, C. (2019). A brincadeira pode ser a resposta para a maioria dos males. *Delas*. <https://www.delas.pt/carlos-neto-entrevista-brincar/familia/389874/>
- Neto, C. (2020). A urgência de brincar e ser ativo. *Brincar de Rua*. <https://brincarderua.ludotempo.pt/2020/12/30/carlos-neto/>
- Neto, C. (2020). Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo (1a). Contraponto.
- Olson, C. M. (1995). Position of ADA, SNE, and ASFSA: School-Based Nutrition Programs and Services. *Journal of the American Dietetic Association*, 95(3), 367–369. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(95\)00095-X](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(95)00095-X)
- Panunzio, M., Antoniciello, A., Pisano, A., & Dalton, S. (2007). Nutrition education intervention by teachers may promote fruit and vegetable consumption in Italian students. *Nutrition Research*, 27, 524–528. <https://doi.org/10.1016/j.nutres.2007.06.012>
- PASSE. (2014). Programa PASSE. <https://passe.com.pt/>
- PEA. (2013). Programa educativo «“Apeteçeme”». Seminário Nacional Eco-Escolas, Beja. <https://ecoescolas.abae.pt/outros/seminario/2012/docs/comunicacoes/apetece-me.pdf>
- RFE. (2015). Gabinete de planeamento, políticas e administração geral. <https://www.gpp.pt/index.php>

- Ribeiro, A. S. da S. (2015). Impacto da educação alimentar em crianças do ensino pré-escolar: O caso dos jardins de infância do agrupamento de escolas de Alcochete [Master's thesis, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4415>
- Santos, C. (2015). Partilhar é saber comunicar: Vamos estimular as crianças para a partilha! *Pumpkin*. <https://pumpkin.pt/familia/crescer-criancas/desenvolvimento-crescer-criancas/partilhar-e-saber-comunicar-vamos-estimular-as-criancas-para-a-partilha/>
- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação do Pré-Escolar (1a). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Stein, L. J., Nagai, H., Nakagawa, M., & Beauchamp, G. K. (2003). Effects of repeated exposure and health-related information on hedonic evaluation and acceptance of a bitter beverage. *Appetite*, 40(2), 119–129. [https://doi.org/10.1016/s0195-6663\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/s0195-6663(02)00173-3)
- Tatlow-Golden, M., Hennessy, E., Dean, M., & Hollywood, L. (2013). «Big, strong and healthy». Young children's identification of food and drink that contribute to healthy growth. *Appetite*, 71, 163–170. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2013.08.007>
- Temporini, E. R. (1992). Saúde do escolar: Conduta e opinião de professores do sistema de ensino do estado de São Paulo, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, 2(3–4), 126–136. <https://repositorio.usp.br/item/000865792>
- Viana, V., & Guimarães, M. J. (2008). Comportamento e hábitos alimentares em crianças e jovens: Uma revisão da literatura. *Psicologia, saúde & doenças*, 9(2), 209–231. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36219057003>
- Zancul, M. de S. (2008). Orientação nutricional e alimentar dentro da escola: Formação de conceitos e mudanças de comportamento [Doctoral dissertation, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista. [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104042/zancul\\_ms\\_dr\\_arafcf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104042/zancul_ms_dr_arafcf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## Anexos

### Anexo 1 – Modelo da autorização para EE



#### Declaração de consentimento

Exmo(a) Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Eu, Lara Lourenço, estudante do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém, estou a desenvolver um trabalho académico com o objetivo de compreender quais são as concepções das crianças sobre as consequências dos alimentos que ingerem para a sua saúde e o seu corpo.

Esse estudo é imprescindível para concluir o meu curso de Mestrado e a minha formação enquanto educadora. O estudo irá abranger, num primeiro momento, as crianças de Jardim de Infância, às quais lhes será solicitado que, a partir da análise de uma lista de alimentos identifiquem os que já comeram; não comeram, mas conhecem e os que não conhecem.

Neste sentido, gostaria de solicitar a sua autorização para o registo das produções do(a) seu(sua) educando(a) sobre a tarefa anterior. Esta recolha será efetuada durante o período de estágio (24 de abril a 2 de junho) e sempre de forma a não prejudicar as atividades letivas.

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_

Lara Lourenço

-----

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado(a) de educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro que li esta informação e autorizo/não autorizo (**rasurar o que não interessa**) a recolha das produções do(a) meu(minha) educando(a) para efeitos de uma investigação académica.

\_\_\_\_\_

(O/A Encarregado/a de Educação)

**Anexo 2 – Resultados da recolha de dados no JI**

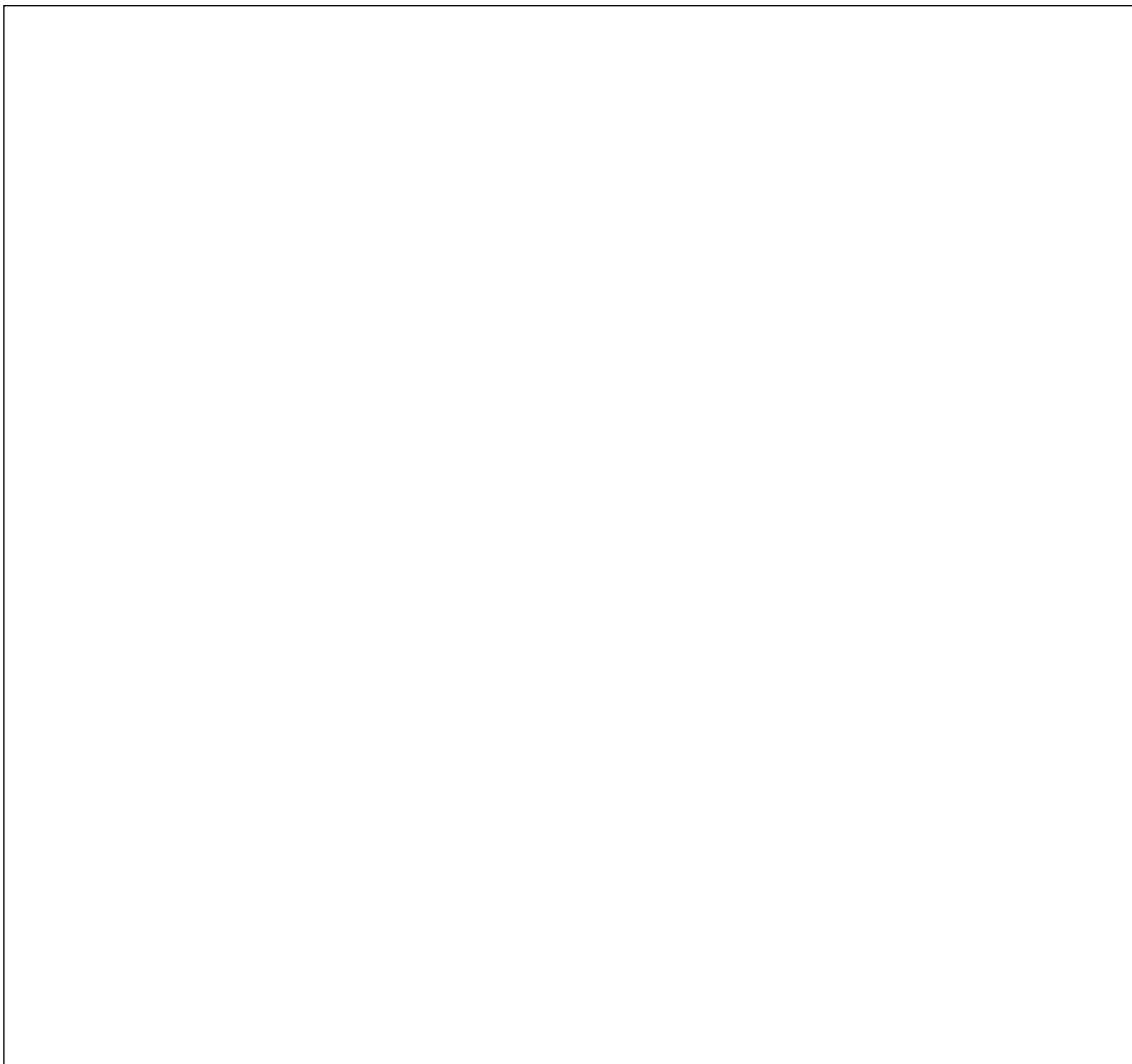
2	Abóbora	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
3	Alface	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
4	Alho francês	2	2	1	2	2	0	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2	
5	Beterraba	2	1	2	1	2	0	1	2	1	2	1	2	1	0	0	0	1	
6	Brócolo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	
7	Cebola	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	
8	Cenoura	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
9	Chuchu	2	0	2	1	1	0	0	2	1	0	0	2	2	0	1	0	1	
10	Cougete	2	2	1	2	1	0	0	2	2	1	1	2	1	1	0	2	0	
11	Couve coração	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	
12	Couve flor	2	0	2	2	2	2	1	2	0	2	1	2	1	0	0	0	1	
13	Couve lombarda	0	2	0	1	2	2	0	2	2	2	2	2	1	0	0	1	2	
14	Espinafres	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	1	2	
15	Feijão verde	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	0	0	1	1	
16	Nabo	2	0	1	2	2	0	0	2	1	2	0	2	0	0	1	1	2	
17	Pepino	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	0	2	1	1	
18	Pimento	2	2	1	2	1	0	1	2	1	1	1	2	0	0	1	0	1	
19	Rabanete	2	0	2	1	1	0	0	0	2	2	1	2	1	0	1	0	1	
20	Rúcula	1	0	2	1	2	0	0	2	1	0	1	0	1	0	0	1	1	
21	Tomate	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	2	
22	Amor	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
23	Aveta	2	2	2	2	1	0	2	2	2	2	2	2	1	0	0	2	1	
24	Batata	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
25	Batata doce	2	1	1	2	1	0	0	2	2	2	2	2	1	0	2	1	2	
26	Coucouiz	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	0	2	2	0	2	1	1	
27	Mandioca	2	0	1	1	2	1	0	2	1	0	1	0	2	0	0	0	0	
28	Inhame	2	0	2	1	2	2	1	2	2	2	1	0	0	0	0	2	1	
29	Massa	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
30	Milho	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	0	2	1	
31	Plão	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
32	Plão de comboio	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	
33	Amendoins	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	1	
34	Ervilhas	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	0	2	1	2	
35	Favas	0	0	1	2	2	2	0	2	1	2	1	0	2	0	2	1	0	
36	Feijão Branco	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	
37	Feijão Encarnado	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	0	2	1	
38	Feijão Frade	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	0	2	2	1	
39	Feijão Preto	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	0	0	2	2	
40	Grão	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	
41	Lentilha	0	0	2	1	1	2	0	2	1	0	1	2	0	0	2	0	1	
42	Soja	0	0	0	1	2	0	0	2	1	1	1	2	0	0	0	2	0	
43	Amêijo	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
44	Banha de Porco	0	0	2	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	
45	Manteiga	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
46	Margarina	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	0	0	0	
47	Nata	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	1	2	
48	Óleo	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	0	2	2	2	
49	Óleo de coco	2	0	1	2	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	
50	Já comi	40	27	33	37	30	32	23	46	30	36	18	41	26	12	25	23	22	
51	Não comi, mas conheço	3	9	13	10	18	3	12	1	16	6	25	1	15	8	9	15	19	
52	Não conheço	5	12	2	1	0	13	13	1	2	6	5	6	7	28	14	10	7	

**Anexo 3 – Documento de recolha de dados do 1.º CEB**

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Lê, com atenção, a ementa semanal de uma escola. Desenha o que acontece ao teu corpo se comeres sempre alimentos saudáveis.



Explica o que desenhaste:

---

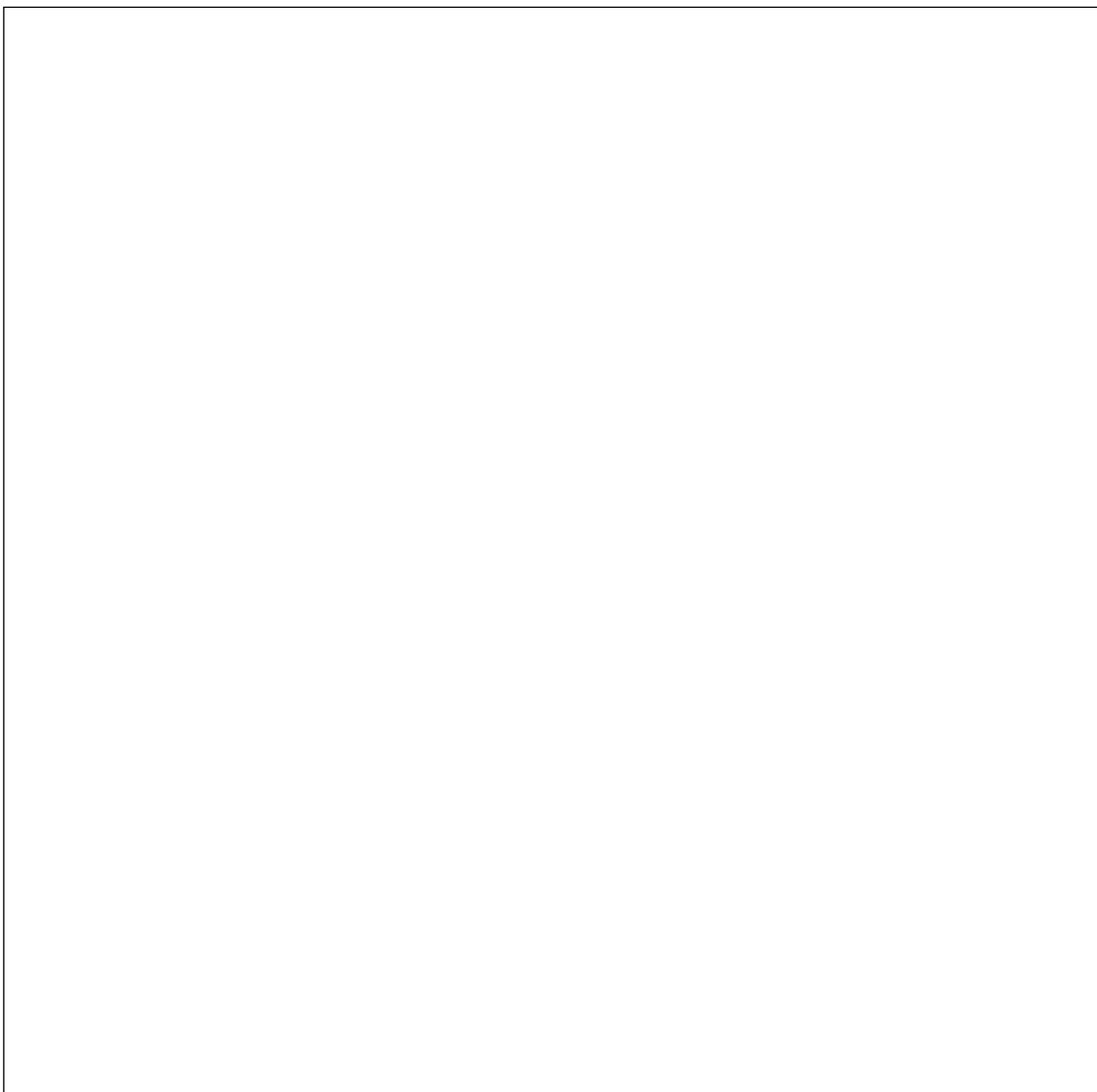
---

---

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Lê, com atenção, a ementa semanal de uma escola. Desenha o que acontece ao teu corpo se comeres só fast-food.



Explica o que desenhaste:

---

---

---