



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rute Carina Ferreira Marques

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA

Diversificação alimentar em contexto pré-escolar: a aceitação da sopa de hortícolas

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Raquel Leitão

Março de 2013

Agradecimientos

Os agradecimentos vão para todas as pessoas que participaram, colaboraram e apoiaram a realização do presente trabalho.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha orientadora, Doutora Raquel Leitão, pelo apoio na orientação deste trabalho, bem como, pelo elevado sentido de rigor, competência e exigência sempre presentes nas valiosas sugestões.

Agradeço também à Doutora Lina Fonseca, por todo o apoio prestado ao longo deste ciclo, bem como todo o interesse e empenho neste trabalho.

À instituição onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, por me ter aceite.

Ao grupo de crianças participantes no estudo, sem os quais não teria sido possível a realização do presente estudo.

Aos pais das crianças por terem fornecido a informação essencial e estarem sempre disponíveis para tudo o que fosse necessário.

À minha amiga e companheira de estágio, Lúcia Matos, pela partilha de tantas coisas e pelo apoio proporcionado ao longo deste período.

Por fim, e não menos importante, agradeço à minha família pelo apoio prestado, sobretudo à minha mãe que me reconfortou nos momentos menos bons, ao meu pai, às minhas irmãs pela preocupação, aos meus cunhados, e sobretudo aos meus meninos especiais que estão sempre no meu coração, os meus sobrinhos. Um obrigado muito especial ao meu namorado Ricardo, por toda a paciência que teve comigo, todo o apoio que me dedicou e por me ter incentivado e não me deixar desistir nunca.

Resumo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível observar que a diversificação dos alimentos proporcionada pelo jardim de infância, um dos locais de estágio, e a sua aceitação por parte das crianças, constituíam aspetos importantes da sua rotina diária. Daqui surgiu o interesse pela investigação deste tema, uma vez que durante a infância, o crescimento, bem como o desenvolvimento, a saúde, e o bem-estar, são fortemente influenciados por fatores alimentares e nutricionais. Assim, o presente estudo teve como objetivo principal avaliar a aceitação de sopa de hortícolas com pedaços em crianças de um jardim de infância, e como objetivos específicos: (1) analisar o padrão de consumo de sopa de hortícolas pelas crianças no contexto familiar; (2) comparar a aceitação da sopa de hortícolas ralada com a da sopa com pedaços, no jardim de infância; (3) Determinar o tempo despendido pelas crianças com a ingestão de sopa de hortícolas no jardim de infância. Este estudo, de delineamento observacional, transversal e descritivo, foi desenvolvido com uma amostra de conveniência, formada por 21 crianças em idade pré-escolar (4-5 anos).

Com base nos dados recolhidos no jardim de infância, verificou-se que todas as crianças aceitavam muito bem a sopa de hortícolas ralada, e que houve uma boa aceitação da sopa de hortícolas com pedaços pela maioria das crianças (81%). Ainda assim, verificaram-se sinais de alguma reserva na aceitação da sopa de hortícolas com pedaços em 14,3%, das crianças, sendo que uma criança (4,7%) manifestou rejeição alimentar. Através dos questionários aplicados aos pais foi possível constatar que a introdução da sopa de hortícolas com pedaços no jardim de infância constituiu uma "novidade" para 8 das 21 crianças participantes deste estudo (38,1%). Assim sendo, é plausível que a boa aceitação observada na generalidade das crianças esteja relacionada com o facto das restantes 13 crianças (61,9%) já consumirem esta preparação culinária em contexto familiar. O tempo despendido com a ingestão de sopa de hortícolas com pedaços foi superior ao da sopa ralada, mas apenas com uma diferença de três minutos.

A realização deste estudo ajudou-me a perceber a importância do papel da educação pré-escolar na educação alimentar e no desenvolvimento de hábitos

alimentares saudáveis. Assim, no meu futuro profissional poderei estar mais atenta a estes aspetos, bem como incentivar as crianças a alimentarem-se melhor.

Palavras-Chave: diversificação alimentar, sopa de hortícolas, jardim de infância, educação pré-escolar.

Abstract

Within the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, it was observed that the diversification of food provided by the kindergarten, one of the internship's local, and its acceptance by children, was an important aspect of their daily routine. Hence, the interest in this research topic emerged, since childhood, growth and development, health, and welfare are strongly influenced by food and nutrition. Thus, the present study aimed to assess the acceptability of vegetable soup in children from a kindergarten. The specific objectives were: (1) to analyze the children's vegetable soup consumption pattern in the family context, (2) to compare the acceptance of minced vegetable soup with chunky vegetable soup in kindergarten, (3) to determine the time spent by children with the intake of vegetable soup in kindergarten. This study, with an observational, cross-sectional and descriptive design, was developed in a convenience sample comprising 21 children at preschool age (4-5 years).

Based on data collected in kindergarten, it was found that all children accepted very well the minced vegetable soup, and that most children (81%) showed a good acceptance of chunky vegetable soup. Still, there were signs of some reservation in the acceptance of chunky vegetable soup in 14.3% of children, and one child (4.7%) expressed food rejection. Through questionnaires applied to parents we were able to conclude that the introduction of chunky vegetable soup in kindergarten was a "novelty" for 8 of the 21 children participating in this study (38.1%). Therefore, it is plausible that the good acceptance observed in most children is related to the fact that the remaining 13 children (61.9%) already consume this culinary preparation in the family context. The time spent on the ingestion of chunky vegetable soup was higher than the mince soup, but with a difference of only three minutes.

This study helped me to understand the importance of the role of preschool education in nutrition education and the development of healthy eating habits. So, in my professional future I can pay more attention to these aspects as well as encouraging children to eat better.

Keywords: food diversification, vegetable soup, kindergarten, preschool education.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	VII
Índice	IX
Índice de Figuras	XII
Índice de Tabelas	XIII
Índice de Gráficos	XIV
Lista de Abreviaturas	XV
Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	1
1.1. Caracterização do meio (histórico e geográfico)	2
1.2. Contextualização Institucional	3
1.2.1. Tipo de Instituição	3
1.3. Organização do Ambiente Educativo	4
1.3.1. Caracterização do Espaço Físico	4
1.3.2. Organização do Grupo pelo Espaço	6
1.3.3. Organização do Grupo pelo Tempo	6
1.4. Organização do espaço da sala de atividades	7
1.5. Constituição e Caracterização do Grupo	9
Parte II – Planificação orientada para o trabalho de investigação	13
2.1. Introdução	14
2.2. Planificações	15
Parte III – Trabalho de investigação	23
3.1. Orientação para o problema	24
3.2. Objetivos do Estudo	25
3.3. Revisão Literária	26
3.3.1. Alimentação e Nutrição Humana	26
3.3.2. Alimentação em Crianças do Pré-escolar	30
3.3.3. As Crianças e os Produtos Hortícolas	35
3.4. Metodologia	38

3.4.1. Delineamento do Estudo	38
3.4.2. Amostra	38
3.4.3. Recolha de Dados	39
3.4.4. Análise Estatística	40
3.4.5. Fases do Estudo	40
3.5. Resultados e Discussão	41
3.6. Conclusão	58
Parte IV – Reflexão global da Prática de Ensino Supervisionada	61
Bibliografia	70

Índice de Figuras

Figura 1 – Roda dos Alimentos	28
-------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Rotina dos 5 anos	6
Tabela 2 – Horário das atividades extracurriculares	7
Tabela 3 – Descrição das Áreas Básicas de Atividade	8
Tabela 4 – Profissão dos pais e freguesia onde reside	9
Tabela 5 – Calendarização das etapas de estudo	40
Tabela 6 – Tipo de sopa que cada criança come em casa	41
Tabela 7 – Hora de conclusão da ingestão de sopa ralada	43
Tabela 8 – Aceitação das crianças relativamente à sopa com pedaços	46
Tabela 9 – Hora de conclusão da ingestão de sopa com pedaços	50
Tabela 10 – Comparação entre o tempo despendido na ingestão de sopa ralada e sopa com pedaços	52

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade e sexo das crianças	38
Gráfico 2 – Tipo de sopa que habitualmente as crianças consomem em casa	42
Gráfico 3 – Tipo de sopa que comem em casa, segundo o sexo	42
Gráfico 4 – Tempo despendido na ingestão de sopa ralada	44
Gráfico 5 – Tempo despendido na ingestão de sopa ralada, segundo o sexo	45
Gráfico 6 – Aceitação da sopa com pedaços	47
Gráfico 7 – Aceitação da sopa com pedaços, segundo o sexo	47
Gráfico 8 – Aceitação da sopa com pedaços, segundo a sopa ingerida em casa	48
Gráfico 9 – Aceitação da sopa com pedaços segundo a sopa ingerida em casa, segundo o sexo	49
Gráfico 10 – Tempo dispendido na ingestão de sopa com pedaços	50
Gráfico 11 – Tempo dispendido na ingestão de sopa com pedaços, segundo o sexo	51

Lista de abreviaturas

ABA	Áreas Básicas de Atividade
AEC	Atividade Extra Curricular
CEFAC	Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica
DEB	Departamento da Educação Básica
EUFI	The European Food Information Council
FCNAUP	Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
PES	Prática de Ensino Supervisionada

***Parte I – Enquadramento da Prática de Ensino
Supervisionada***

A minha Prática de Ensino Supervisionado em contexto Pré-escolar foi desenvolvida num Jardim de Infância da rede privada num total de 192 horas entre os meses de outubro de 2011 e janeiro de 2012. O trabalho de investigação foi realizado na instituição onde decorreu o estágio.

1.1. Caracterização do meio (histórico e geográfico)

A Instituição localiza-se na freguesia de Santa Maria Maior, na cidade minhota de Viana do Castelo. Esta cidade litoral, localizada na Foz do Rio Lima, a 65km a norte do Porto e a 50km da fronteira de Valença, é Sede de um concelho com 40 freguesias e 84 mil habitantes. Viana do Castelo é capital de um distrito com cerca de 270 mil habitantes, sendo que a população da cidade ronda os 35 mil cidadãos ([www.infopedia.pt/\\$viana-do-castelo](http://www.infopedia.pt/$viana-do-castelo)).

Cidade marinheira, tem um excelente porto de mar, uma pequena marina e é um centro pesqueiro de algum significado, cujas safras passam por uma lota moderna há pouco construída. A dinâmica da cidade está muito ligada às suas potencialidades turísticas, ao seu rico património monumental e histórico, e à diversidade e riqueza da sua cultura popular e recursos naturais. Com condições excelentes para a prática de todos os desportos aquáticos, Viana do Castelo está a equipar-se para se valorizar ainda mais como pólo de desportos náuticos.

Entre os eventos culturais de raiz popular Vianense, os que apresentam maior projeção regional e nacional são as típicas romarias, sendo que a “Nossa Senhora D’Agonia” é considerada a maior e mais vistosa de Portugal. O Cortejo Etnográfico e a Festa do Traje designados por “Mordomia”, e que a integram, constituem uma das mais genuínas e ricas manifestações etno-folclóricas do país.

1.2. Contextualização institucional

O Jardim de Infância onde desenvolvi a minha prática de ensino supervisionada integra-se em contexto urbano nos arredores da parte central da cidade de Viana do Castelo. A população que o frequenta é proveniente de diferentes pontos da cidade.

A instituição situa-se a nordeste da cidade de Viana do Castelo, na freguesia de Santa Maria Maior.

Esta Instituição, além de possuir o Jardim-de-Infância, também contém um lar de idosos, um lar de acolhimento de crianças e jovens, o centro infantil do qual faz parte o jardim de infância, a creche e os tempos livres, um complexo desportivo e um centro de estética.

O objetivo desta instituição é conceder bens e desenvolver serviços e outras iniciativas de promoção do desenvolvimento integral, do bem-estar e da qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidade, nomeadamente nos seguintes domínios: apoio à infância e juventude, incluindo crianças e jovens em perigo, proteção social dos cidadãos na doença, velhice e invalidez e em todas as outras situações de falta, ou de diminuição de meios de subsistência.

1.2.1. Tipo de instituição

O Centro Infantil é uma Instituição Particular de Solidariedade Social. O jardim de infância iniciou atividade em 1981, visando o acolhimento de crianças durante o dia e compreendendo o fornecimento de refeições, a aprendizagem e o desenvolvimento de atividades que deem resposta às necessidades e interesses das crianças tais como convívio, jogos, música, pintura, modelagem, colagem, desenho, entre outras. Proporciona também atividades extras como, ginástica, ballet, praia, passeios, piscina, aprendizagem de línguas, informática e hip hop.

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

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

1.3. Organização do Ambiente Educativo

1.3.1. Caracterização do espaço físico

O Centro Infantil da Instituição possui nove salas de Educação de Infância repartidas em duas valências – creche e jardim de infância. A creche desta instituição é constituída por sete salas, sendo que três delas estão destinadas a crianças entre os 3 meses a 1 ano de idade, duas outras salas estão reservadas a crianças de 1 ano aos 2 anos e as duas salas restantes são para as crianças dos 2 anos aos 3 anos. O jardim de infância é composto por seis salas, sendo que duas dessas salas são destinadas a crianças de 3 anos, outras duas a crianças de 4 anos e as restantes destinadas a crianças de 5 anos.

Na parte moderna da instituição, para além de se encontrar a creche e o infantário, também se encontra a secretaria, a sala de receção das crianças, o refeitório, o parque infantil das cerejas, o centro de estética e o complexo desportivo. Na parte mais antiga encontra-se a sala amarela (designada por sala do desporto), a sala da televisão, o auditório, a biblioteca/ludoteca e o parque infantil dos claustros.

Quase todas as salas apresentam boa luminosidade devido à existência de janelas de grande dimensão, permitindo que as crianças tenham uma visão do exterior. Em contrapartida, como há muitas janelas, o espaço para afixar os trabalhos realizados pelas crianças é limitado. As salas possuem boas condições de segurança, um bom nível acústico e boa ventilação.

O refeitório é um espaço amplo com mesas e cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças. É o espaço onde também são servidas as refeições aos idosos e aos jovens e crianças do centro de acolhimento. As suas paredes nuas permitem diversas utilidades,

como por exemplo, a colocação de imagens decorativas da época que alegram o momento das refeições.

A biblioteca encontra-se apetrechada por um conjunto diversificado de livros, e material almofadado, como sofás, puffs e similares.

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

Existe ainda uma sala de atividades e lazer designada “sala da televisão”. Aqui está disponível uma televisão, um vídeo, um DVD e um armário com material didático. Esta sala é mais utilizada no período de componente não letiva, tanto pelas auxiliares como pelas crianças. É neste espaço que as crianças vêm televisão após a hora do almoço até retornarem às respetivas salas. É uma sala de pequenas dimensões não correspondendo às necessidades do grupo de crianças da instituição.

Esta instituição possui três casas de banho, sendo que duas estão destinadas às crianças do jardim de infância e a restante às crianças da creche. Todas as casas de banho têm luz natural e possuem material adequado aos utilizadores. Também em todas as casas de banho das crianças existe uma casa de banho fechada, destinada às educadoras e às auxiliares.

As paredes desta instituição possuem vários placares com desenhos e, nos corredores perto das salas, encontram-se os vestuários com cabides para colocar casacos, mochilas e outros objetos das crianças. Cada cabide tem o nome e a fotografia da criança a que pertence.

As crianças desta instituição usam bata com o padrão adotado pelo estabelecimento, sendo que devem também ter uma muda de roupa na sua mochila.

O espaço exterior é constituído por parques infantis com escorregas, baloiços de pequenas dimensões e com piso usual nos parques infantis. No entanto, o espaço disponível para outras atividades ao ar livre é reduzido.

1.3.2. Organização do grupo pelo espaço

Cada sala do centro infantil tem uma educadora de Infância responsável por um grupo de número variável de crianças. Esta coordena as atividades pedagógicas, apoiada por uma auxiliar da ação educativa (duas na sala da educadora coordenadora).

Na instituição podemos encontrar um universo de 218 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos. A creche é constituída por 101 crianças e o jardim de infância por 117 crianças. No jardim de infância o número máximo de crianças por sala é de 25.

1.3.3. Organização dos grupos pelo tempo

Nesta instituição existem períodos definidos para a realização de rotinas e outras atividades, tais como o acolhimento, a alimentação e higiene.

Por rotina entende-se hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, prática constante. A rotina é um elemento importante tanto na creche como no jardim de infância, uma vez que proporciona à criança sentimentos de estabilidade e segurança (Nogueira, 2010, p.9). Também proporciona à criança uma maior facilidade de organização espaço-temporal. Em seguida apresenta-se a tabela com as rotinas verificadas na sala dos 5 anos onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. Refira-se que as rotinas da creche e do jardim de infância variam conforme a idade das crianças.

Tabela 1 – Rotinas das Crianças da Sala dos 5 anos

08.30h	Acolhimento das crianças
09.00h	Atividades orientadas
11.30h	Arrumar a sala /regresso ao grande grupo
12.00h	Almoço
13.00h	Recreio/ Atividades extracurriculares
14.00h	Regresso à sala: rotinas (marcar presença, o estado do tempo, ...)
14.30h	Motivação/Trabalho individualizado/Trabalho nas áreas básicas de atividade
15.30h	Arrumar a sala e regresso ao grande grupo
16.00h	Lanche/Atividades extracurriculares
16.30h	Regresso à sala para atividades livres

Tanto na creche como no jardim de infância existe o período de acolhimento, sendo este feito na sala da receção pela educadora.

O jardim de infância proporciona ainda atividades extracurriculares ao longo da semana como, natação, informática, inglês, ballet, *hip hop*, música e desporto. Todas as atividades mencionadas anteriormente carecem de inscrição prévia e são pagas à parte, o que leva a que nem todas as crianças as frequentem.

Estas atividades extracurriculares ao longo do dia e da semana perturbam, de algum modo, o funcionamento das atividades letivas programadas, pois há movimentos de entrada e saída de crianças.

Tabela 2 – *Horário das atividades extracurriculares*

Dia da Semana	Atividades extracurriculares	Horário
Terça-Feira	Natação	9h45m até às 10h45m
	Música	11h até às 11h45m
	Informática	12h45 até às 13h30
Quarta-Feira	Ballet	13h até às 13h45m
	Desporto	14h45m até às 15h30m
Quinta-Feira	Inglês	12h45m até às 13h30m
Sexta-Feira	Hip Hop	13h15m até às 14h

1.4. Organização do espaço da sala de atividades

A sala de atividades onde me inseri para a prática de ensino supervisionada foi a sala das crianças dos cinco anos de idade. Apesar de ser uma sala de pequena dimensão, apresenta boa exposição solar e luminosidade adequada.

A sala estava dividida por áreas básicas de atividade (ABA), tais como, a área das construções, a área dos jogos calmos, a área da leitura, a área da cozinha e a área do quatinho. As áreas básicas de atividade situam-se à volta do perímetro da sala, havendo no centro da sala uma zona com mesas e cadeiras para a realização dos trabalhos. Também existe a parte da “manta vermelha” onde se encontra um tapete vermelho no

chão entre a área da leitura e a área dos jogos calmos. Esta destina-se às atividades em grande grupo como o acolhimento, a leitura de histórias, entre outras.

Tabela 3 – Descrição das Áreas Básicas de Atividade

Área Básica de Atividade	Objetos/Materiais
Área das Construções	Uma caixa de ferramentas, carros e motos, baldes de legos, uma caixa com peças de plástico para construções e uma pista de plástico.
Área dos Jogos Calmos	Uma estante com jogos: puzzles, dominó, jogos de sequências, etc.
Área da Leitura	Vários livros de histórias infantis e de caráter informativo.
Área da Cozinha	Armários de madeira, um fogão de madeira, um lava-loiça de madeira, loiça de plástico (pratos, talheres, chávenas, cesto, bule, etc.), fruta de plástico, mesa e quatro bancos de madeira, uma toalha de mesa de tecido.
Área do Quartinho	Armário de madeira, cama de madeira, nenucos, barbies, roupa e sapatos para os bonecos, cavalos de plástico, carruagem em plástico, colares, pulseiras, lençóis para a cama em tecido.

É habitual a existência de áreas básicas de atividade nos jardins de infância, como a área da casinha, da biblioteca, dos jogos, das construções e da expressão plástica (que incluía desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem). A sala onde estive possuía uma área de expressão plástica, contudo não tinha material disponível para as crianças realizarem qualquer tipo de atividade.

As ABA encontravam-se delimitadas com um número de crianças pré-definido pela educadora. Cada criança continha um boneco com a sua fotografia que colava no cartão exposto na ABA que ia utilizar. Quando o cartão estivesse completo com o número de crianças permitido, não podia ir mais ninguém para esse local brincar.

A sala possuía duas mesas redondas com seis cadeiras cada, e cinco mesas com a forma de um trapézio isósceles com duas cadeiras cada, considerado suficiente para o número de crianças. Possuía também duas prateleiras com os portefólios das crianças. Havia um armário grande com lápis, canetas, tesouras, pincéis, tintas, colas, afias, uma caixa com os trabalhos em atraso e um saco com os nomes das crianças. Ao lado encontravam-se caixas com três gavetas cada. Cada gaveta continha o nome de uma

criança para que esta colocasse lá os trabalhos diários. A sala tinha aquecimento central, possuía dois radiadores e um ar condicionado, sendo assim a temperatura da sala agradável.

1.5. Constituição e caracterização do grupo

A sala onde estagiei era considerada a sala dos 5 anos, contudo existiam três crianças apenas com quatro anos. O grupo era constituído por vinte e uma crianças, das quais onze meninos e dez meninas, não havendo nenhum caso com necessidades educativas especiais.

Esta sala continha quatro elementos de famílias monoparentais, sendo filhos de pais divorciados. As restantes dezassete crianças viviam com ambos os pais, sendo a maioria filho único. Estas informações foram recolhidas através de perguntas feitas às crianças, à educadora, à auxiliar de ação educativa, bem como retiradas do dossier de cada criança.

Este grupo residia todo no conselho de Viana do Castelo, à exceção de uma das crianças que quando estava com um dos pais se encontrava em Vila do Conde, conselho do Porto, como mostra a tabela (Tabela 4).

Tabela 4 – Profissão dos pais e freguesia de residência

Profissão da Mãe	Profissão do Pai	Freguesia onde reside
Inspetora do Trabalho	Comerciante	Fragoso
Estudante	Pintor Civil	Meadela
Operadora Especializada	Oficial da Marinha Mercante	Santa Maria Maior
Professora de Expressão Musical (nas AEC)	Militar da Armada	Santa Maria Maior
Assistente de Dentista	Sargento da Marinha Portuguesa	
Comerciante	Polícia na G.N.R.	Meadela
Educadora de Infância	Comerciante	Meadela
	Metalúrgico	Afife

Operadora Especializada	Soldador	Santa Maria Maior
Técnica de Turismo	Serralheiro Mecânico	Santa Maria Maior
Comercial	Engenheiro	Cabedelo
Técnica de Turismo	Comercial	Meadela
Estudante	Cozinheiro	Monsserate
Inspetora do Trabalho	Comerciante	Fragoso
Secretária	Técnico de Informática	Meadela
Assistente Social/Chefe de Divisão	Arquiteto	Meadela
Gerente de Loja	Operador Fabril	Meadela
Operadora Especializada	Chefe de Turno – Energia Eólica	Meadela
Funcionária Pública	Mecânico	Meadela
Empregada Doméstica	Profissional Hoteleiro	Meadela
Solicitadora	Reformado	Darque
Desempregada	Comercial	Meadela/ Vila do Conde

Apesar da diferença de personalidades das crianças revelada através de maior reserva e timidez de algumas e de grande extroversão por parte de outras, o grupo apresentava-se muito dinâmico, curioso e interessado em saber mais e sobretudo em perceber o “porquê” das coisas.

Neste grupo havia algumas crianças que causavam alguma instabilidade, por serem um pouco irrequietas e por vezes não respeitarem algumas das regras da sala. Outras, por serem mais ativas não conseguiam permanecer muito tempo na “manta”, como por exemplo, nas atividades de rotina e exploração dos temas.

No grupo existia uma criança tailandesa que percebia ordens e linguagem simples, mas tinha alguma dificuldade em se expressar e comunicar. Revelava também dificuldade em adquirir novos conhecimentos devido à barreira da linguagem.

Contudo, era sempre necessário explorar todas as áreas e domínios, aconselhados pelas Orientações Curriculares. Desta forma, este grupo estava num estágio bastante desenvolvido, pois as crianças de quatro anos seguiam quase sempre as mesmas aprendizagens das de cinco anos. Na área de formação pessoal e social todas sabiam os

seus nomes completos e escreviam-no diariamente nos trabalhos. Estas crianças apresentam um bom relacionamento entre si, sendo que os conflitos que por vezes surgem são os normais nestas idades. Brincam em grupo, respeitam-se e há muita cooperação entre eles. Na área de expressão e comunicação, no que diz respeito ao domínio das expressões, as crianças por vezes demonstravam algumas dificuldades, principalmente na expressão plástica, quando se sugeria para mexer em massa ou plasticina e na expressão motora, em que as crianças não sabiam lançar e agarrar uma bola. Relativamente ao desenho todas as crianças desenhavam a figura humana com os membros no local certo. Ainda assim, por vezes o desenho apresentava-se pobre em conteúdo. A nível da motricidade fina, no geral, as crianças estavam bem desenvolvidas, apesar de algumas mostrarem dificuldade a nível do recorte. No domínio da linguagem e abordagem à escrita, na generalidade o grupo estava bem desenvolvido, havendo apenas alguns elementos com dificuldade na articulação de palavras e, por isso, com necessidade de estimulação. No que diz respeito à escrita, a maioria das crianças apenas escrevia através da cópia dos cartões fornecidos pela educadora. Contudo havia já alguns elementos a escreverem sem serem necessários os cartões. A maioria das crianças conseguia identificar sem dificuldades as vogais todas e algumas das consoantes. No domínio da matemática todas as crianças já faziam a contagem dos números até vinte. No entanto, as crianças de quatro anos, só reconheciam os números até dois e as crianças de cinco anos só identificavam os números até nove. As crianças de cinco anos identificavam muito bem os meses do ano, bem como os dias da semana. Na área do conhecimento do mundo conheciam bem a instituição e a maioria das suas funções. Estas mostravam-se sempre prontas a aprender mais sobre o meio físico e social, tendo algumas dificuldades em perceber alguns fenómenos naturais.

Como anteriormente referido, este era um grupo muito ativo e dinâmico. As crianças gostavam de brincar e explorar as diferentes ABA interagindo durante a exploração das mesmas. Era visível o gosto que manifestavam em imaginar situações, atribuindo funções diferentes aos objetos com que brincavam.

Relativamente à relação adulto/criança, era evidente o carinho, a afetividade e confiança manifestadas. Era um grupo que gostava e procurava carinho nos adultos. Esta

relação era importante uma vez que o adulto deveria transmitir à criança confiança e estabilidade para que esta se sentisse bem, fomentando assim um bom desenvolvimento.

***Parte II – Planificação Orientada para o
Trabalho de Investigação***

2.1. Introdução

A presente parte do relatório final de prática de ensino supervisionada, parte II, consiste na apresentação das planificações administradas para realização do trabalho de investigação. A escolha do tema teve origem nas observações decorridas nas primeiras semanas do estágio. O educador deve ser bastante observador, uma vez que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). A observação ajuda a compreender o contexto educativo e as crianças que nele se deslocam, bem como as suas interações.

Desta forma, no papel de estagiária e de futura profissional de educação, foi possível constatar que algumas crianças demonstravam problemas na aceitação de alguns alimentos. Ora revelando alguma resistência na aceitação e ingestão de alimentos considerados fundamentais a uma alimentação saudável, ora rejeitando-os veementemente. Este aspeto foi crucial para despertar o meu interesse por este tema, uma vez que durante a infância, o crescimento, bem como o desenvolvimento e a saúde, são fortemente influenciados fatores alimentares e nutricionais.

Assim, no dia 12 de dezembro de 2011 foi planificada uma atividade que consistia na confeção de bolachas “natalícias” com as crianças. Todas elas tiveram a oportunidade de tocar, cheirar e provar os ingredientes da receita, explorando-os em função do interesse manifestado. Como motivação, e dado que nem todas as crianças aceitaram provar os ingredientes, foi proposto que no final da confecção das bolachas todas as crianças as provariam.

Na sequência da atividade anterior, no dia 23 de janeiro de 2012 foi planeada outra atividade, que teve como objetivo a identificação de alguns alimentos apenas através do sabor e do cheiro. Assim, de olhos vendados, as crianças foram desafiadas a descobrir não só qual o alimento que tinham acabado de provar, mas também qual o sabor dominante a ele associado: doce, salgado, ácido ou amargo. Esta atividade foi bastante mais aceite pelas crianças, tendo todas elas, provado de bom grado os alimentos apresentados. Em seguida, apresentam-se as planificações que incluem as atividades descritas e que estão relacionadas com o tema do trabalho de investigação desenvolvido.

2.2. Planificações

Mestranda: Rute Marques		
Idade: 4/5 Anos	Número de Crianças: 21	Período: Das 8.30h até às 12.30h e das 14h até às 16h
Dia da semana: De 12 de dezembro a 14 de dezembro		

Segunda-Feira, 12 de dezembro					
	Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Manhã	Área de Formação Pessoal e Social	Proporcionar momentos de conversa entre o grande grupo	Atividade Orientada n.º 1: Realizam-se os preparativos para a audição da história “A Dieta” ¹ . Depois de a ouvirem atentamente, as crianças são estimuladas a responder às seguintes questões:	Recursos Humanos: Crianças Estagiária	Respeitam os colegas
	Área de Expressão e Comunicação	Conhecer a capacidade da criança em escutar e respeitar os outros	Como se chamava o duende-médico? Quanto pesava o Pai Natal? O que é que o Dr. Xarope mandou fazer o Pai Natal?	Recursos Materiais: Livro “Histórias de Natal”	Recontam a história sem dificuldades
	Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	Recontar demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente	Qual era a dieta? E ao domingo? A dieta era igual? Quantos quilos perdeu o Pai Natal? As renas reconheceram-no assim tão magrinho? Que teve que fazer o Pai Natal para as renas levantassem voo no dia 24 de Dezembro?	Copos de plástico Cartolina branca Cartolina dourada Fita de embrulho dourada	

¹ *Histórias de Natal*. Editora Civilização

	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Lavar as mãos antes da confeção da massa	De seguida, será pedido a cada criança, uma de cada vez, que conte uma parte da história.	Laranja Limão Noz moscada Gengibre Cravinho da Índia Canela Ovo Manteiga Açúcar Farinha Frutos secos	Manuseiam adequadamente a massa Realizam a sua bolacha
	Domínio da matemática	Familiarizar com o código da escrita	Atividade Orientada n.º 2 (relacionada com o relatório final): As crianças irão confeccionar bolachas “natalícias” com a ajuda da estagiária. Inicialmente prepara-se a massa com as crianças.		
	Área de Conhecimento do Mundo	Realizar medições com colheres	Bate-se muito bem o ovo e reserva-se. Em seguida, bate-se 12 colheres de manteiga e o açúcar até obter um creme esponjoso e esbranquiçado. Aos poucos, adiciona-se o ovo, sem parar de bater, até obter um preparado homogéneo. Junta-se as raspas de laranja, de limão, as especiarias e as frutas secas e bate-se mais um pouco.		
		Ajudar na realização da massa	Acrescenta-se a farinha, mexendo delicadamente até obter uma massa gomosa.		
		Desenvolver a motricidade	Faz-se com ela uma bola e embrulha-se em película aderente. Coloca-se no frigorífico por 30 minutos.		
		Manusear corretamente os utensílios dispensados	Depois cada criança irá dar forma à sua bolacha. Vão ao forno até estarem cozidas. No final realizam a ficha com a receita, segundo as indicações dadas.		

		Reconhecer uma figura natalícia Explorar diversos materiais Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão tridimensional	Atividade Orientada n.º 3: Com recurso a copos de plástico, as crianças irão construir um anjinho para pendurarem na sua árvore de natal. Terão a ajuda da estagiária, que já terá adiantado os procedimentos mais difíceis. Assim, os copos disponibilizados já se encontrarão cortados ao meio e com uma aba na vertical destinada a suportar a auréola. Será pedido às crianças para pintarem a parte debaixo do copo com tinta acrílica cor da pele e a auréola com tinta acrílica dourada. Depois de seco, irão fixar com fita-cola a aba da auréola à parte inferior do copo. De seguida irão virar um copo branco para baixo e colar a cabeça do anjo (a base cor da pele). Depois de recortarem os moldes que lhes foram fornecidos (braços, asas, livro), montam o anjo colando as distintas partes nos locais indicados. Para finalizar, introduzem-se as fitas encaracoladas na cabeça sem as colar e desenham-se os olhos e a boca no anjinho.		Manuseiam corretamente a lâmpada Pintam sem dificuldades
--	--	--	--	--	--

Tarde	Área de Formação Pessoal e Social	Proporcionar um momento de interação entre as crianças do grupo	Rotinas: Depois das crianças terem chegado da hora do almoço realizam-se as rotinas. Registam o mês, o dia, o dia da semana, a estação do ano, o estado do tempo e as horas.	<i>Recursos Humanos:</i> Crianças Estagiária <i>Recursos Materiais:</i> História “The Doorbell Rang” Bolachas Guardanapos	Reconhecem e identificam os dias da semana, o mês e os numerais na data Identificam os diferentes estados do tempo Ouvem atentamente a história narrada Descrevem momentos importantes que aconteceram na história Dividem corretamente as bolachas pelas crianças presentes
	Área de Expressão e Comunicação	Explorar os fatores meteorológicos verificando a variância ao longo do mês	Atividade Orientada n.º 4: Finalização da atividade orientada número três.		
	Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	Promover a aquisição de novo vocabulário	Atividade Orientada n.º 5: Será contada uma história intitulada “The Doorbell Rang” traduzida para português. Estimuladas pela estagiária, as crianças ouvem e dramatizam a história.		
	Domínio da matemática	Desenvolver a compreensão da história	Após a leitura/dramatização da história serão colocadas as seguintes questões: Quantas bolachas fez a mãe?		
		Desenvolver o raciocínio lógico	Quem é que faz umas bolachas parecidas com aquelas? O que acontecia quando tocava a campainha? O que acontecia às bolachas?		
		Realizar a divisão no sentido de repartir	Por fim quem tocou à campainha? Antes da avó chegar quantos meninos estavam na mesa? E quantas bolachas tinha cada um?		

Mestranda: Rute Marques

Idade: 4/5 Anos

Número de Crianças: 21

Período: Das 8.30h até às 12.30h e das 14h até às 16h

Dia da semana: De 23 de janeiro a 25 de janeiro

Quarta-Feira, 23 de janeiro

	Quarta-Feira, 23 de janeiro				
	Áreas/Domínios	Competências/Objetivos específicos	Desenvolvimento das atividades	Recursos/Espaços Físicos	Avaliação
Manhã	Área de Formação Pessoal e Social	Promover a capacidade da criança em escutar e respeitar os outros	Atividade Orientada n.º 1: Continuação da audição da história “Os 5 Sentidos”.	<i>Recursos Humanos:</i> Crianças Estagiária	Respeitam os colegas Reconhecem e identificam o sentido do paladar
	Área de Expressão e Comunicação	Reconhecer e identificar o sentido do paladar			
	Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	Desenvolver o paladar Introduzir as noções de doce, salgado, amargo e ácido	Atividade Orientada n.º 2 (relacionada com o relatório final): Organizam-se crianças a pares e tapa-se os olhos de apenas um elemento do par, enquanto o outro lhe deve dar um pedacinho de cada alimento, tal como, mel, passas, sumo de uva, pickles, limões, sal, queijo, a provar. Cada criança deve tentar identificar os diferentes sabores e descobrir qual é o alimento em causa. Posteriormente, os papéis devem ser invertidos para que todas as crianças possam experimentar tais sensações.	<i>Recursos Materiais:</i> Vendas Copos de vidro Amostras de sabores Lupa	Identificam os alimentos apresentados Reconhecem os sabores, doce, salgado, amargo e ácido

	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Reconhecer a língua como o órgão que permite saborear os alimentos	Atividade Orientada n.º 4: As crianças, organizadas aos pares, observam atentamente uma lupa, ouvindo as explicações relativas à sua função. Depois, à vez e com a ajuda da educadora, orientam a lupa para a língua dos seus colegas, observando as papilas gustativas ampliadas. Será explicado que as estruturas observadas são as papilas gustativas, e que a sua presença permite-nos reconhecer os diferentes sabores dos alimentos.		Identificam as papilas gustativas na língua
	Área de Conhecimento do Mundo	Identificar os diferentes sabores (doce, amargo, ácido, salgado)			Manuseiam corretamente o material
		Atribuir uma cor referente a cada sabor	Atividade Orientada n.º 5: Cada criança senta-se no seu lugar e recebe uma ficha na qual terá que pintar a boca e a zona da língua associada a cada um dos sabores dos alimentos (doce, salgado, amargo e ácido). Cada criança escolherá uma cor correspondente a algo que provou anteriormente relativamente ao doce, salgado, ácido e amargo.		Pintam o desenho sem sair do risco
		Pintar o desenho segundo as cores escolhidas			Pintam segundo as cores indicadas

Tarde	Área de Formação Pessoal e Social	Proporcionar momentos de interação entre as crianças do grupo	Rotinas: Depois das crianças terem chegado da hora do almoço realizam-se as rotinas. Marcam as presenças e registam o mês, o dia, o dia da semana, a estação do ano, o estado do tempo e as horas.	<i>Recursos Humanos:</i> Crianças Estagiária	Reconhecem e identificam os dias da semana, o mês e os numerais na data
	Área de Expressão e Comunicação	Explorar os fatores meteorológicos verificando a variância ao longo do ano		<i>Recursos Materiais:</i> Caixa de sapatos Rolhas de cortiça Lixa	
	Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	Promover a capacidade da criança em escutar e respeitar os outros	Atividade Orientada n.º 6: Prepara-se para a finalização da audição da história “Os 5 Sentidos”.	Lã Algodão Pauzinhos	Respeitam os colegas Reconhecem e identificam o sentido do tato
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	Reconhecer e identificar o sentido do tato Desenvolver a sensibilidade tátil Reconhecer várias texturas	Atividade Orientada n.º 7: Coloca-se à disposição das crianças uma caixa com os respetivos materiais. Uma a uma, as crianças põem a mão no buraco e tentam adivinhar, pela textura, de que se objeto se trata.	Grão Feijão Vários tipos de papéis Vendas	Identificam diferentes texturas

	Área de Conhecimento do Mundo	Identificar as diferentes texturas Respeitar as ordens dadas pelo maquinista Deslocar-se cuidadosamente pelo espaço Desenvolver a confiança no outro	Atividade Orientada n.º 8: As crianças terão à disposição uma folha onde deverão colar materiais de diferentes texturas que se encontram dispersos numa das mesas. No final deverão colocar essa folha na sua caixinha das texturas. Atividade Orientada n.º 9: “Vamos jogar ao comboio cego”. Vendam-se todos os jogadores, exceto um. Faz-se uma fila e cada criança põe as suas mãos nos ombros da criança da frente. Todas têm os olhos tapados, com exceção da última criança, que vê e faz de maquinista. Esta última bate devagar no ombro do colega da frente que vai passando a pancadinha até chegar ao jogador da frente. De acordo com o lado em que a pancadinha irá ser dada (ombro direito, ombro esquerdo ou no meio das costas), a fila deve dirigir-se para essa direção durante três a cinco passos. Esta atividade será iniciada a pares, e depois a trios, até se conseguir fazer a fila e as crianças obedecerem às ordens do maquinista.		Colam objetos de diferentes texturas nos respetivos locais Conseguem deslocar-se no espaço de olhos vendados Obedecem às ordens do colega Conseguem confiar no colega
--	-------------------------------------	--	---	--	---

Parte III – Trabalho de Investigação

3.1. Orientação para o problema

A alimentação tem um papel fulcral na nossa vida. Para além de ser essencial à sobrevivência, a alimentação constitui um dos fatores do ambiente que mais afetam a saúde.

Hoje em dia já não basta ter acesso aos alimentos. É necessário "saber comer", saber escolher os alimentos em quantidades adequadas às necessidades diárias, ao longo de diferentes fases da vida.

É na infância que a grande maioria das crianças tem um primeiro contacto com a alimentação fora do seio familiar. Não só os pais se preocupam com a qualidade das refeições que são disponibilizadas, como também educadores e auxiliares da ação educativa tentam promover hábitos e práticas alimentares para uma vida saudável.

Dadas as repercussões diretas, a curto e longo prazo, que a alimentação tem sobre o estado nutricional, reconhece-se inequivocamente a importância acrescida que esta tem durante o período de crescimento. Assim, é necessário que a alimentação das crianças em idade pré-escolar seja completa, variada e equilibrada, de forma a assegurar um aporte adequado dos vários macro e micronutrientes.

Ainda que sendo necessários em quantidades menores do que os macronutrientes, as vitaminas, os minerais e as fibras alimentares são fundamentais para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças. Os hortofrutícolas fornecem combinações dos referidos nutrientes que favorecem o desenvolvimento de um estado nutricional ótimo, promovendo a saúde e o bem-estar das crianças.

A sopa, enquanto preparação culinária que integra hortaliças, legumes e leguminosas, destaca-se pela sua versatilidade e pela sua riqueza nutricional. Além das vantagens nutricionais, a sopa tem também o papel estratégico de desviar da refeição a ingestão de outros alimentos, alguns dos quais desadequados do ponto de vista da nutrição e da saúde.

Segundo Leitão (2010), "Moreira e Padrão (2006) verificaram que o consumo de vegetais e, especificamente, o consumo de sopa, diminuiu significativamente o risco de obesidade".

Após se ter verificado todas as vantagens desta preparação culinária, considerou-se pertinente realizar um estudo sobre aspectos relacionados com o consumo de sopa num grupo de crianças do pré-escolar. Tendo em conta os recursos proporcionados no contexto de estágio e certas limitações, como o tempo restrito para a realização deste trabalho, definiram-se os objetivos que a seguir se apresentam.

3.2. Objetivos do Estudo

Objetivo principal:

- ✎ Avaliar a aceitação de sopa de hortícolas com pedaços por parte das crianças de um jardim de infância.

Objetivos específicos:

- ✎ Analisar o padrão de consumo de sopa de hortícolas pelas crianças no contexto familiar;
- ✎ Comparar a aceitação da sopa de hortícolas ralada com a da sopa com pedaços, no jardim de infância;
- ✎ Determinar o tempo despendido pelas crianças com a ingestão de sopa de hortícolas no jardim de infância.

3.3. Revisão da Literatura

3.3.1. Alimentação e Nutrição Humana

Os alimentos convidam ao consumo por uma variedade de razões, incluindo forma, textura e sabor, assim, como uma grande quantidade de fatores psicossociais. Entretanto, uma vez dentro do trato alimentar, sua atratividade relativa não é mais uma controvérsia, pois os processos de digestão os reduzem aos mesmos denominadores comuns, tornando-os disponíveis em tamanho e forma capazes de absorção e transporte para as células, individualmente. (Mahan e Escott-Stump, 2003, p.1)

Assim, a alimentação é o processo pelo qual os organismos obtêm os nutrientes para as suas funções vitais, como o crescimento, movimento e reprodução. Para além da satisfação das necessidades nutricionais, é importante ter em conta que a alimentação constitui também um elemento de identidade cultural e socialização.

Os alimentos são constituídos por vários nutrimentos com propriedades químicas e funções distintas: hidratos de carbono, proteínas, gorduras, vitaminas, sais minerais, fibras alimentares e água. Estes sete grupos de nutrimentos executam no organismo humano três funções principais, a função energética, a função plástica ou reparadora e a função reguladora.

A função energética é vista como uma das principais funções dos alimentos. Esta função consiste no fornecimento de energia ao organismo, para o seu bom funcionamento. A energia no organismo é necessária para manter constante a temperatura corporal e para permitir o trabalho muscular, entre muitas outras funções.

A função plástica ou construtora contribui para o crescimento e renovação celular. Assim, Nunes e Breda (2003, p. 18), “os nutrimentos plásticos ou construtores são principalmente as proteínas, que fazem parte da constituição de todos os tecidos, contribuindo para a sua reconstituição ou crescimento e para a formação dos que estão sujeitos a uma renovação constante”.

A função reguladora é aquela que está associada aos nutrientes que promovem e facilitam quase todas as reações bioquímicas no organismo humano. Sem a sua ação, a vida não seria possível, nem os outros nutrientes corretamente aproveitados.

Com isto, e como refere Taddei et al (2006, p. 5) “a alimentação é o pilar fundamental da saúde e da manutenção da vida”, pois, “somos o que comemos e da escolha acertada das centenas de alimentos que nos oferecem as prateleiras dos supermercados depende, em grande parte, a nossa vitalidade, a nossa energia e até a nossa boa disposição”.

Assim, Peres (1995, p. 11) defende que “a alimentação saudável é uma forma racional de comer que assegura variedade, equilíbrio e quantidade justa de alimentos escolhidos pela sua qualidade nutricional e higiénica, submetidos a benéficas manipulações culinárias”. Com isto, a alimentação será completa se os indivíduos utilizarem diariamente alimentos de todos os grupos da roda dos alimentos, ou seja, quando a alimentação fornecer “todos os tipos de nutrientes, quer os utilizados para fins estruturais, em especial das proteínas, quer para fins energéticos, como os hidratos de carbono e as gorduras, e com funções reguladores, principalmente os minerais e as vitaminas” (Marfil, 2005, p. 130). A alimentação será equilibrada se se respeitarem diariamente as proporções relativas entre os grupos de alimentos, de modo a evitar carências e excessos; e só será uma alimentação rica quando ao longo do dia, da semana, e do mês as pessoas variarem mais os alimentos, que ingerem, dentro de cada grupo. Conforme Peres (1992, p. 229) refere, “variar de alimentos e balancear as proporções em que se usam, propicia uma alimentação saudável, ou seja, aquela que possibilita ao organismo recolher os nutrientes em quantidades suficientes e proporcionadas”.

Saliente-se ainda que a escolha criteriosa de alimentos e respetivas combinações, a culinária saudável e o consumo ajustado às necessidades biológicas individuais, são condições fundamentais para uma alimentação saudável (Almeida e Afonso, 1997).

A roda dos alimentos

A Roda dos Alimentos foi gerada no âmbito da campanha de educação alimentar “Saber Comer é Saber Viver” em 1977, tendo como objetivo melhorar os hábitos

alimentares em Portugal. “Apesar de ter sido concebida a pensar na alimentação dos portugueses, foi adoptada em muitos outros países” (Taddei et al., 2006, p. 130). Nessa altura a roda era formada por cinco grupos (leite e derivados; carne, peixe, ovos e marisco; gorduras; cereais e leguminosas; fruta e legumes) adaptando os alimentos em cada um, de acordo com as proporções que na época se considerava a ideal. A classificação da roda dos alimentos é feita por grupos, uma vez que assim facilita o conhecimento do valor nutritivo dos diferentes alimentos, onde cada grupo inclui alimentos com constituição relativamente semelhante e que fornecem determinado tipo de nutrientes, com funções equivalentes em termos nutricionais.

No entanto, esta sofreu algumas alterações a nível estrutural, passando a ser composta por 7 grupos mais a representação da água no centro. Esta alteração foi feita através de uma parceria entre a FCNAUP, o Instituto do Consumidor e o Ministério da Saúde, com base na evolução da Nutrição como ciência, nos resultados das balanças alimentares e nas preocupações levantadas pelas novas tendências de consumo alimentar em Portugal.



Figura 1. Roda dos Alimentos

Porções Diárias Recomendadas de cada Grupo:

- ☞ Cereais e derivados, tubérculos – 28%
(4 a 11 porções)

Para as crianças com idade entre os 3 e os 6 anos, aconselha-se o consumo diário de 100 a 150g de pão escuro ou de mistura.

🍴 Hortícolas – 23%

(3 a 5 porções)

Os alimentos deste grupo devem ser consumidos diariamente, em maior proporção que os restantes alimentos. Estes devem ser ingeridos nas principais refeições diárias, como o almoço e o jantar, através de hortícolas crus ou cozinhados.

🍴 Fruta – 20%

(3 a 5 porções)

A fruta deve ser consumida diariamente, pelas crianças, sendo necessário a ingestão de pelo menos uma peça de fruta média (mais ou menos 160g).

🍴 Lacticínios – 18%

(2 a 3 porções)

A dose recomendada para uma criança em idade do pré-escolar, é de aproximadamente de meio litro por dia.

🍴 Carne, pescado e ovos – 5%

(1,5 a 4,5 porções)

As crianças devem ingerir entre 50 a 60g de carne e 70 a 80g de peixe por dia. Estas quantidades podem ser reduzidas à introdução do ovo na alimentação, já que cada ovo corresponde a cerca de 35g de carne ou a 40g de peixe.

🍴 Leguminosas – 4%

(1 a 2 porções)

Este grupo de alimentos deve ser apresentado às crianças uma vez por dia, de forma crua ou cozinhada.

🍴 Gorduras e óleos – 2%

(1 a 3 porções)

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

Outros produtos:

Bebidas

A água é a melhor bebida para satisfazer a sede. Desta forma e por ser imprescindível à vida deve ser ingerida diariamente em quantidades que devem variar entre 1,5 e 3 litros. Os sumos de fruta naturais e infusões de ervas são bebidas às quais também se pode recorrer para matar a sede, mas sem açúcar. A ingestão de café, chá e “colas” é desaconselhada às crianças e as bebidas alcoólicas são totalmente desaconselhadas às crianças, jovens, grávidas e lactantes.

Açúcar e produtos açucarados

Os refrigerantes, produtos de pastelaria e de confeitaria, bem como as compotas, são alimentos muito ricos em açúcar, pelo que se devem comer raramente.

Sal e produtos salgados

Os produtos de salsicharia e de charcutaria, os alimentos enlatados, as batatas fritas de pacote, os aperitivos salgados, entre outros, são alimentos ricos em sal, pelo que devem ser ingeridos com moderação (menos de 5g por dia).

(Carroll & Brown 2003)

3.3.2. Alimentação em Crianças do Pré-escolar

A nutrição é importante ao longo de toda a vida, e muito particularmente em determinados períodos, como a infância, a adolescência, a gravidez ou a terceira idade. A criança, uma vez que se encontra em fase de crescimento, é mais sensível às consequências de maus hábitos alimentares que podem levar a malnutrição por carência, excesso ou desequilíbrio nutricional. Desta forma, a criança deve manter uma alimentação saudável, pois em fase de crescimento, os nutrientes são muito importantes. O aporte alimentar ideal para cada criança irá depender das suas necessidades energéticas e daquilo que perde ou elimina por diversos mecanismos (Peres, 1995).

Comer bem, corretamente, racionalmente, é comer o suficiente (nem de mais, nem de menos), de modo que as crianças se desenvolvam física e intelectualmente e cresçam sem engordarem, que os adultos mantenham o peso

ideal e que, uns e outros sintam bem-estar, boa capacidade para trabalhar e para demais formas da vida de relação, resistência às doenças, e pujança física, intelectual e afetiva durante o maior número possível de anos. Para isso é necessário dispor de alimentos em quantidade com tal variedade que pelo seu consumo sempre diferente o organismo receba equilibradamente todos os princípios nutritivos de que precisa (Peres, 1979, p. 19).

Com isto, se a alimentação da criança não for adequada quer em quantidade, quer em qualidade, o seu crescimento pode ser afetado, podendo surgir várias situações de doença ou de perturbação global no seu desenvolvimento. Para que as crianças tenham um ótimo crescimento e desenvolvimento, estas devem adquirir uma alimentação completa (Peres, 1995).

A importância do desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis durante a infância e a adolescência é inquestionável. A alimentação completa, variada e equilibrada nos mais novos traduz-se desde cedo na diminuição do risco de vários problemas imediatos, como a anemia ferripriva, obesidade, distúrbios do comportamento alimentar e cáries dentárias, podendo prevenir complicações de saúde a longo prazo, como doenças cardiovasculares, hipertensão, cancro e osteoporose (Williams et al., 1995). Para além disso, os hábitos alimentares adquiridos nesta fase tendem a persistir para a idade adulta (Kelder et al., 1994) (Leitão, 2010, p. 36).

Durante o período pré-escolar (período compreendido entre o primeiro ano de vida e o começo da escolaridade obrigatória aos 5 ou 6 anos) verifica-se um crescimento acentuado, embora de ritmo mais ou menos constante, sendo a qualidade da alimentação determinante para a maturação orgânica e a saúde física e psicossocial de uma criança. Este período é especialmente importante, pois muitos dos maus comportamentos relacionados com a alimentação adquirem-se nestas idades, como o caso do excesso de ingestão de doces e gorduras, acompanhado por um défice de

ingestão de hortaliças e frutos. Trata-se, portanto, de um período ótimo para o início de uma educação alimentar.

Para cada alimento novo que se introduza na sua dieta, a criança irá necessitar de um tempo para se adaptar à sua nova textura, ao odor e ao sabor. Perante uma oferta de alimentos o mais variada possível, a criança poderá apreciar e comparar sabores, descobrindo as comidas que prefere. É aconselhável que prove o maior número possível de alimentos, ainda que, como é natural, não goste de todos. Obrigar uma criança a comer um alimento que não gosta não irá contribuir para que chegue a apreciá-lo. Além do mais, se uma criança se sente pressionada com frequência para comer um alimento do qual não gosta, pode chegar a detestar o momento das refeições e a perder o apetite (Gispert, 2005, p. 27).

Também é neste período do pré-escolar que as crianças começam a desenvolver mais a mastigação dos alimentos. A mastigação traz grandes benefícios, pois a trituração dos alimentos, feita pelos dentes, reduz os alimentos em pedaços menores, o que aumenta a capacidade de ação das enzimas. Qualquer que seja o alimento, a mastigação auxilia o processo digestivo, evitando problemas que causam mal-estar, como a azia, a má digestão, sonolência após a refeição, entre outros.

Contudo, a mastigação não traz apenas benefícios para a digestão pois desenvolve também a musculatura orofacial, ou seja, a boca e o rosto. A mastigação estará totalmente desenvolvida por volta dos 4 a 5 anos de idade, sendo este tempo suficiente para treinar e amadurecer o aparelho mastigatório, pois conforme a primeira dentição se completa, o ciclo da mastigação torna-se estável (Valsecchi, 1999).

O padrão de mastigação maduro se deve ao amadurecimento de todos os componentes do sistema estomatognático, como também o crescimento e desenvolvimento da cavidade oral, estabelecimento do plano oclusal, maturação dos músculos da face, reflexos coordenados e mecanismos de retroalimentação

proprioceptivos a partir da região perioral, peridontal e articulação (Valsecchi, 1999, p. 7-8).

A recusa persistente de alimentos por parte da criança pode traduzir-se em monotonia da dieta que aumenta o risco de desequilíbrios nutricionais e carências preocupantes de alguns nutrientes. Por esta razão, é muito importante garantir que a alimentação seja completa, equilibrada e diversificada (Gispert, 2006).

Nesta idade as crianças apresentam, geralmente, melhor aceitação de pequenas quantidades de alimento, sendo que, em função do apetite que apresentam, a solicitação de mais comida deverá partir delas próprias.

“Muitas crianças pequenas são especialmente sensíveis à palatabilidade da comida, detetando prontamente sabores estranhos...” (Krause e Mahan, 1991, p. 297). Para além do sabor, é importante reconhecer o papel de outros estímulos com influência na aceitação e ingestão alimentar por parte de crianças pequenas, como por exemplo o odor ou a temperatura. Em relação a este último fator, está descrito que, geralmente, as temperaturas extremas são menos aceites, devendo mesmo ser evitadas, sendo que a maioria das crianças preferem a comida morna (Krause e Mahan, 1991).

Em gerações passadas, as práticas de alimentação das crianças em idade pré-escolar estavam circunscritas à família e ao seu lar. Contudo, hoje em dia, devido ao modo de vida das famílias, as crianças passam grande parte do tempo em creches e jardins-de-infância, realizando assim várias das refeições nestas instituições. É frequente o consumo de dois lanches e uma refeição principal nestes locais. Assim, para muitas crianças, mais de metade dos nutrientes necessários são fornecidos fora do contexto familiar. Será importante considerar que para certas crianças isto poderá representar uma exposição a uma maior variedade de alimentos (Krause e Mahan, 1991).

Desta forma, torna-se inequívoca a responsabilidade que as creches e os jardins de infância têm em proporcionarem alimentos e preparações culinárias com boa qualidade nutricional, tendo em conta a adequação às necessidades das crianças. De importância paralela, salienta-se a necessidade destas refeições serem preparadas com

os devidos cuidados de manipulação e higiene, bem como de terem características organoléticas que estimulem o apetite e a sua aceitação.

Estes locais são ambientes ideais para programas de educação nutricional, tanto na perspectiva da alimentação proporcionada, como na perspectiva didática e pedagógica relacionada com as várias atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas.

Experimentar novos alimentos, participar no preparo de alimentos simples e plantar um jardim são exemplos de actividades que desenvolvem e aumentam os hábitos e as atitudes alimentares positivas. Para serem eficazes, os esforços de educação nutricional necessitam da cooperação do pessoal do serviço alimentar, professores e nutricionistas (Krause e Mahan, 1991, p. 298).

No contexto de educação pré-escolar a hora da refeição da criança é tão importante como o local físico, bem como a atmosfera emocional. O local físico deve ser construído com vista à promoção do bem-estar das crianças. Desta forma, é necessário assegurar vários aspetos relacionados com a cantina e o seu equipamento. Entre esses múltiplos aspetos podem referir-se os seguintes exemplos: o mobiliário deve ser ergonómico; os copos, pratos e tigelas devem ser de plástico resistente; e os talheres devem ser grossos e de cabo curto, permitindo uma preensão mais fácil e menos cansativa. Relativamente à sopa, para crianças pequenas é melhor uma tigela rasa do que um prato, uma vez que facilita a forma como se come e como se enche a colher.

Estas características físicas, conjuntamente com os aspectos psicossociais relacionados com as refeições devem ser tomados em atenção, uma vez que é nesta idade que as crianças começam a desenvolver relações com os alimentos, e a perceber, através do apetite e da fome, as necessidades do seu corpo (Ferreira, 1994)

Uma nutrição adequada em cada etapa da vida da criança é imprescindível para manter um bom estado de saúde, que lhe permitirá alcançar a maturação e o crescimento correctos e evitar certas doenças nas quais a alimentação

desempenha um papel determinante. Além do mais, as consequências de uma boa alimentação durante a infância e a adolescência poderão ser sentidas em certos aspectos da sua saúde na etapa adulta, já que muitas doenças que afligem os adultos se devem a erros de alimentação na infância (Gispert, 2005, p. 23).

3.3.3. As Crianças e os Produtos Hortícolas

Os produtos hortícolas constituem um dos grupos com maior expressão na “Roda dos Alimentos”, visível pela área de superfície que ocupam neste instrumento de educação alimentar. Daqui se percebe facilmente que são alimentos sem os quais a alimentação não poderá ser designada por “Saudável”. Os hortícolas referenciam o, “que, botanicamente, são folhas, flores, raízes ou tubérculos” (Ferreira, 1994, p. 843).

Os produtos hortícolas compreendem todos os produtos de folhas e inflorescências (couve, nabiça, brócolos, grelos), raízes e bolbos (cenoura, beterraba, nabo, cebola, alho) e frutos hortícolas (abóbora, pepino, tomate, pimento) (Taddei et al, 2008).

A importância da integração na dieta dos produtos hortícolas, muitas vezes referidos por “verduras”, reside na sua composição nutricional e nos efeitos fisiológicos dos seus componentes. “...fornecem-nos uma vasta gama de nutrientes: hidratos de carbono, proteínas, minerais e muitas outras substâncias, como carotenóides, glicósidos, sulfuretos, flavonóides, saponinas, etc., com saudáveis efeitos protectores contra muitas doenças” (Taddei et al, 2008, p. 9). Da análise da composição química dos hortícolas verifica-se que cerca de 80% do seu peso corresponde a água, 1-10% a hidratos de carbono, 1-4% a proteínas, sendo a proporção de gordura muito reduzida. O seu valor energético situa-se nas 10 a 50Kcal por 100g. Relevante é ainda o seu conteúdo em cálcio e ferro, mas o estatuto de alimento indispensável é devido, em particular, à presença de caroteno e vitamina C (Ferreira, 1994), e ainda fibras alimentares (Tabela de Composição de Alimentos, 2007).

Todas as verduras, sem excepção, contêm inúmeras propriedades nutritivas e medicinais. Se também tivermos em consideração as suas poucas

calorias e a sua abundância em fibra, podemos perceber como são importantes para completar e equilibrar de uma forma saudável uma dieta que na vida moderna inclui demasiados produtos manufacturados (Taddei et al, 2008, p. 9).

Uma vez que as preferências e hábitos alimentares se desenvolvem precocemente, é importante reconhecer a idade pré-escolar como uma idade alvo para se promover o aumento do consumo de hortaliças e fruta (EUFIC, 2012).

A “sopa de hortícolas” constitui uma preparação culinária que se destaca pela excelência das suas características nutricionais e organoléticas, baixo custo económico, facilidade de confeção e ainda pelos seus benefícios para a saúde.

O termo *sopa*, que surgiu na Idade Média, deriva de dois termos sânscritos “su” (bem) e “pô” (nutrir), originando a contracção “suppa” que significa “*algo bom e nutritivo*” (Rodet & Rodet, 2008, volume 1, p. 25).

Segundo Almeida e Afonso (1997, p. 252), “a sopa é um excelente começo para a refeição, pois os seus aromas, sabores e nutrientes reguladores preparam os sentidos, estimulam a produção dos sucos digestivos e contribuem para a sensação de prazer, bem-estar e plenitude”. Assim, a sopa é imprescindível na alimentação saudável, pois para além do seu modo de confeção prático e barato, são uma excelente fonte de vitaminas, minerais, fibras, proteínas vegetais e água.

Para tanto basta que sejam preparadas com uma base de leguminosas (feijão, favas, lentilhas, ervilhas, grão de bico, ...) a que se juntam produtos hortícolas variados a gosto (cebola, alho, nabo, alho francês, cenoura, batata, abóbora, ...) e ainda hortaliças de folha (couves galega, lombarda, ..., agriões, espinafres, nabiças, ...). Para melhorar o gosto, pode-se juntar uma pequena quantidade de azeite (mas é facultativo). Tanto sabor também dispensa grandes quantidades de sal (Almeida & Afonso, 1997).

A sopa deve ser rica em folhas e legumes em pedaços pequenos (cenoura, couve-flor, espinafres, feijão) sem ser sempre passada, pois é dessa forma que se obtém mais

benefícios. Apesar da sopa ser encarada por algumas crianças como uma barreira a ultrapassar para chegar ao prato principal, a influência alimentar parental sob as preferências alimentares dos filhos, faz com que as crianças acabem por aprender a gostar de sopa. O papel do jardim de infância na promoção do consumo de sopa por parte das crianças é também muito relevante, pois, pelo facto de estar sempre presente a iniciar a refeição, contribui para a sua familiarização. Note-se que as crianças tendem a consumir e preferir os alimentos aos quais estão rotineiramente expostas.

A sopa mantém livres os instrumentos de uma orquestra que toca harmonicamente, não abafa sons nem os confunde, não suscita sons espúrios nem monotoniza a sonoridade, ao contrário do que acontece em cozinhados que requerem temperaturas elevadas de confecção, por exemplo, fritos, que tendem a cheirar e saber sempre ao mesmo. Sabemos também que as moléculas químicas reagem mais ao ponto e com maior acuidade com os seus sensores orgânicos quando dissolvidas. Daí que o caldo, porque solução, estimula em simultâneo numerosos sensores gustativos, e que pelos vapores libertados sob tensão elevada durante a fervura, já antes começara a estimular grande número de sensores olfactivos (Peres, 1997, p.7-8).

3.4. Metodologia

3.4.1. Delineamento do estudo

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido com uma amostra de conveniência, composta por crianças em idade pré-escolar (4-5 anos). Para a recolha de dados utilizaram-se diversos meios (observações diretas e indiretas, questionários, registos, entre outros). O modelo da pesquisa tem um delineamento observacional, transversal e descritivo (Sampieri, Collado & Lucio, 2006). Tendo em conta os objetivos formulados, utilizaram-se processos de medida e análise estatística de dados que configuram uma metodologia predominantemente de tipo quantitativo (Fernandes, 1991).

3.4.2. Amostra

A amostra do presente estudo integrou 21 crianças na faixa etária dos 4/5 anos de idade a frequentar um jardim-de-infância localizado na freguesia de Santa Maria Maior do distrito de Viana do Castelo.

O grupo de 21 crianças era composto por 10 meninas e 11 meninos (Gráfico 1). São crianças com 4 e 5 anos de idade, feitos no ano de 2011, havendo 2 meninos e 1 menina com 4 anos e 9 meninos e 9 meninas com 5 anos.

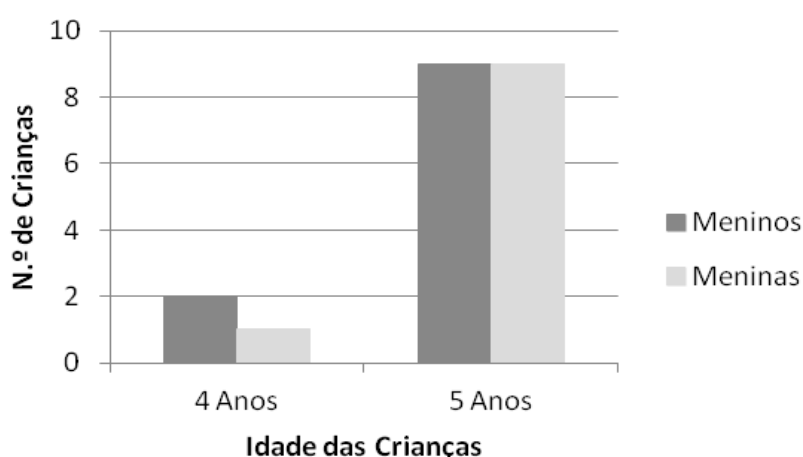


Gráfico 1 – Idade e sexo das crianças

Esta investigação englobou, além das 21 crianças, os respetivos pais ou encarregados de educação e a responsável pela cozinha da instituição.

Com a exceção de uma criança, o grupo não aparenta sinais de carência económica familiar.

As famílias destas crianças são quase todas constituídas por mãe, pai e irmãos (se os tiver), à exceção de quatro crianças que viviam em famílias monoparentais.

Na amostra que foi apresentada, quase todas as crianças pertenciam ao conselho de Viana do Castelo, sendo residentes nas freguesias ao redor da instituição, como, Santa Maria Maior (a freguesia da instituição), Meadela, Monserrate e Darque. Contudo, existem duas crianças, que vivem na freguesia de Fragoso, pertencendo ao distrito de Barcelos, conselho de Braga.

3.4.3. Recolha de Dados

Os dados apresentados foram todos recolhidos na instituição. Estes foram recolhidos através de: (1) um questionário sobre o tipo de sopa consumida pelas crianças em contexto familiar, apresentado aos pais, e (2) observação da rotina da hora do almoço e de características comportamentais das crianças relativas a esse momento no jardim de infância.

O questionário utilizado, muito simples e de reposta rápida, visou apenas a identificação do tipo de sopa que as crianças habitualmente consomem em casa.

Questionário

Papás e Mamas:

Gostaríamos de saber que tipo de sopa o seu filho come em casa:

Sopa Ralada: ☐

Sopa com Pedacos: ☐

Obrigada.

Assinale com um X o tipo de sopa que o seu filho come em casa.

Na hora do almoço no jardim de infância foram recolhidos, por observação direta, os seguintes dados: (1) horas a que a criança entrou na cantina; (2) horas a que acabou de comer a sopa; (3) tempo que demorou a comer a sopa com distintas preparações: totalmente ralada e com pedaços. A recolha destas informações decorreu nos dias 14 e 18 de setembro de 2011, sendo que a seleção destes dias foi aleatória. Desta forma conseguiu-se a avaliação completa do total das 21 crianças participantes no estudo.

3.4.4. Análise estatística

Para a realização da análise estatística e do tratamento dos dados recolhidos nesta investigação foi utilizado o programa informático *Microsoft Office Excel 2007*.

3.4.5. Fases do Estudo

A presente investigação desenvolveu-se entre o mês de setembro de 2011 e o mês de fevereiro de 2013. A seguinte tabela (Tabela 5) mostra as fases e procedimentos que foram desenvolvidos ao longo destes meses.

Tabela 5 – Calendarização das etapas do estudo

Mês	Fases e Procedimentos
Setembro 2011	Escolha do Tema da Investigação Entrega dos Inquéritos aos Encarregados de Educação Levantamento dos dados
Outubro de 2011	Caracterização da Instituição
Novembro de 2011	Análise dos dados recolhidos
Dezembro de 2011	Metodologia Revisão da Literatura
Janeiro de 2012	Análise de resultados e a sua discussão Revisão da Literatura
Fevereiro de 2012	Composição do trabalho escrito
Fevereiro de 2013	Revisão do Trabalho escrito

3.5. Resultados e Discussão

Da análise dos dados referidos pelos pais relativamente ao tipo de sopa que as crianças habitualmente consomem em casa (Tabela 6 e Gráfico 2), foi possível verificar que oito crianças comiam sopa ralada em casa, das quais cinco meninos e três meninas, e treze crianças já comiam em casa sopa com pedaços, sendo que destas seis são do sexo masculino e sete do sexo feminino.

Tabela 6 – *Tipo de sopa que cada criança come em casa*

N.º da Criança	Tipo de Sopa
1	Sopa Ralada
2	Sopa com Pedaços
3	Sopa com Pedaços
4	Sopa com Pedaços
5	Sopa com Pedaços
6	Sopa Ralada
7	Sopa com Pedaços
8	Sopa com Pedaços
9	Sopa com Pedaços
10	Sopa com Pedaços
11	Sopa com Pedaços
12	Sopa com Pedaços
13	Sopa Ralada
14	Sopa com Pedaços
15	Sopa com Pedaços
16	Sopa Ralada
17	Sopa Ralada
18	Sopa com Pedaços
19	Sopa Ralada
20	Sopa Ralada
21	Sopa Ralada

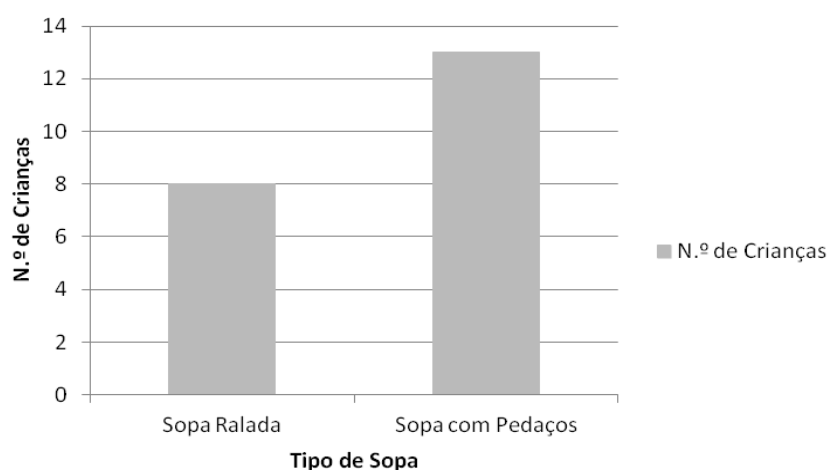


Gráfico 2 – *Tipo de sopa que habitualmente as crianças consomem em casa*

Ainda que o tamanho reduzido da amostra não permita a análise de diferenças entre sexos com significado estatístico, verifica-se que o nº de meninos que comem sopa ralada é superior ao das meninas, e que o inverso ocorre em relação à sopa com pedaços (Gráfico 3). Também é de realçar que na amostra observada existem mais crianças a comer sopa com pedaços em casa (61,9%) do que sopa ralada (38,1%).

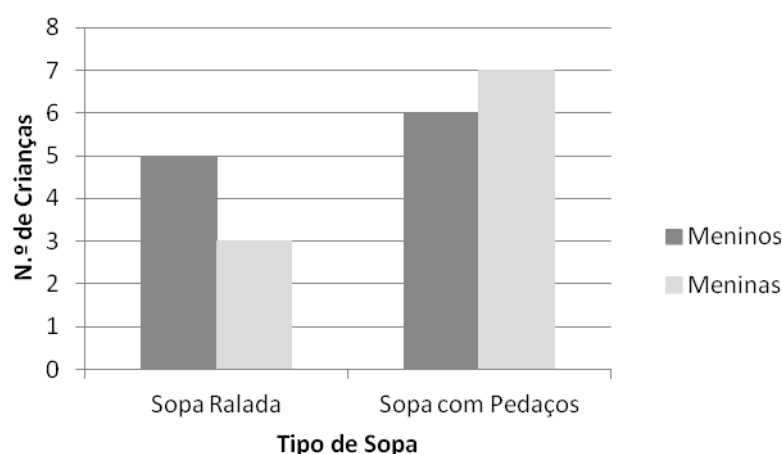


Gráfico 3 – *Tipo de sopa que comem em casa, segundo o sexo*

Importa também referir que mais de metade das crianças já comia sopa com pedaços antes de esta ser introduzida na ementa do jardim de infância.

Para se poder realizar uma análise mais pormenorizada, procedeu-se à observação direta das crianças no momento da refeição no jardim de infância, em particular para a ingestão da sopa.

Inicialmente foram recolhidos dados relativos ao comportamento das crianças aquando da ingestão de sopa ralada, sendo que este era o tipo de sopa a que estavam habituados nas refeições do jardim de infância.

Na sexta-feira, dia 14 de setembro de 2011, em que a ementa da instituição era sopa de legumes, arroz de cenoura com douradinhos e salada de alface e tomate, e para sobremesa, laranja, foi feita a primeira observação da ingestão de sopa ralada. Depois da recolha da informação detalhada da ementa, por solicitação à responsável pela cozinha da instituição, foi possível saber que a referida sopa de hortícolas foi confeccionada com os seguintes ingredientes: batata, cenoura, brócolos, couve-flor, feijão-verde, nabo, alface, abóbora e couve penca.

As crianças entraram na cantina do jardim de infância às onze horas e cinquenta e nove minutos, sentaram-se e começaram a comer sozinhas a sopa que já se encontrava nos respetivos pratos. Neste preciso momento procedeu-se de imediato à contabilização do tempo que cada criança demorou a comer a sua sopa (Tabela 7 e Gráfico 4). Da análise global dos dados sobressai alguma variabilidade destes valores, que de alguma forma já era esperada, pois é típico das crianças desta idade apresentarem ritmos distintos no padrão de ingestão alimentar.

Tabela 7 – Hora de conclusão da ingestão de sopa ralada

N.º da Criança	Hora de conclusão da ingestão de sopa ralada
9; 18; 19	12:01H
2	12:02H
8; 9	12:03H
5; 15	12:04H
11; 16	12:05H
3; 6; 4; 14; 17	12:06H
20	12:07H
1; 13	12:08H

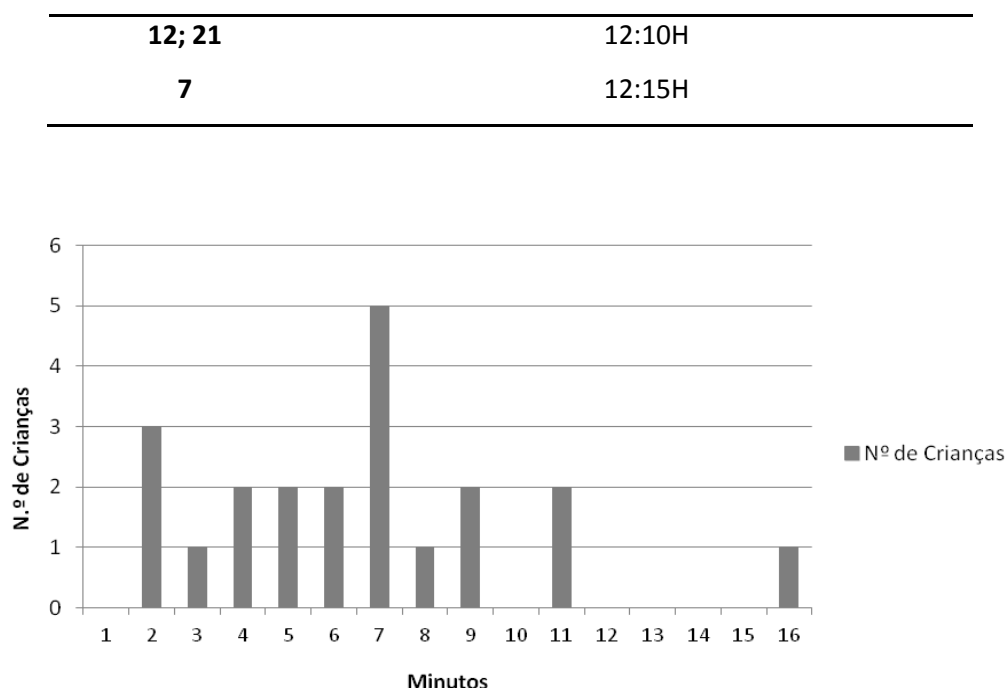


Gráfico 4 – *Tempo despendido na ingestão de sopa ralada*

Vistos com mais detalhe, os resultados da análise mostraram que durante os primeiros minutos, ou seja, até ao meio-dia e cinco minutos, as crianças iam acabando de comer a sopa aos poucos, uma ou duas crianças de cada vez. Ao meio-dia e seis minutos, ou seja sete minutos depois de terem começado a comer a sopa, acabaram de comer cinco crianças ao mesmo tempo, sendo talvez esse o tempo “razoável” para a ingestão da preparação culinária em causa. Depois disso, verificou-se que a maioria das crianças acabou de ingerir a sopa até ao meio-dia e dez minutos. Uma das crianças acaba por demorar mais tempo, pois só acabou de comer a sopa ao meio-dia e quinze, ou seja dezasseis minutos após o início, e cinco minutos após todos os colegas terem acabado de comer.

Com base na observação dos dados apresentados no Gráfico 5, verifica-se que as meninas foram, em média, mais rápidas do que os meninos a comer a sopa ralada. A duração média para a ingestão da sopa por parte das meninas foi de 5 minutos (valor mínimo e máximo de, respetivamente, 2 e 9 minutos) sendo que o valor de duração média relativo aos rapazes foi de 8 minutos (valor mínimo e máximo de, respetivamente, 2 e 16 minutos). Refira-se novamente que o tamanho reduzido desta amostra não

permite uma comparação entre sexos com validade estatística pelo que a interpretação destas diferenças deve ser cautelosa.

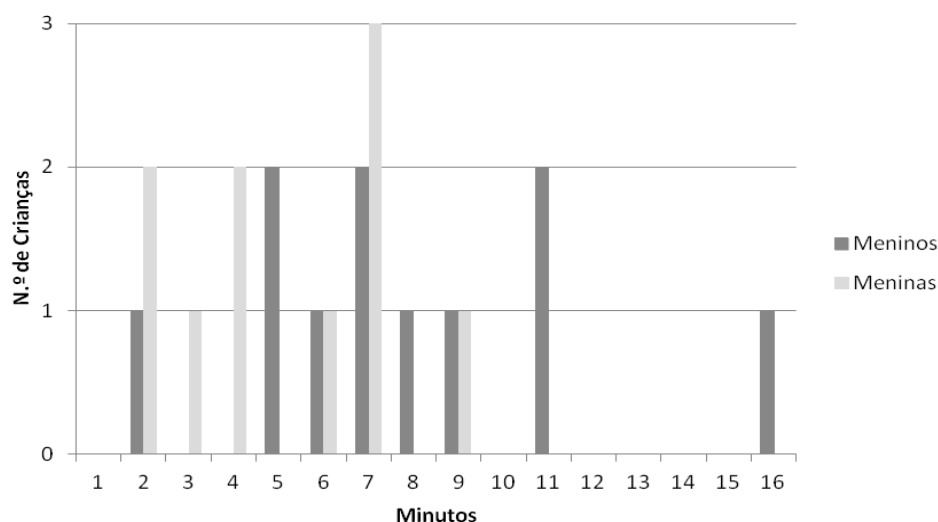


Gráfico 5 – *Tempo despendido na ingestão de sopa ralada, segundo o sexo*

Após a recolha destes dados, procedeu-se à segunda fase da observação das crianças aquando da exposição, pela primeira vez no jardim de infância, à sopa de hortícolas com pedaços.

As crianças participantes no estudo entraram na cantina ao meio-dia e dois minutos, sentando-se nos respetivos lugares. Enquanto algumas delas olharam para a sopa e começaram logo a comer, outras ficaram apenas a observar o prato. Numas crianças era possível observar uma expressão de rejeição da “nova” sopa, sendo que noutras o início da ingestão ocorreu com alguma reserva, com preferência pela componente ralada da sopa. Verificou-se ainda que as crianças demoraram mais tempo a comer a sopa com pedaços e algumas delas nem a terminaram.

Ainda assim, tendo em conta o resultado final pode considerar-se que houve uma boa aceitação da sopa com pedaços (Tabela 8 e Gráfico 6): dezoito crianças aceitaram bem esta nova oferta alimentar no jardim, duas mostraram reserva nessa aceitação e apenas uma criança não a aceitou.

Tabela 8 – Aceitação das crianças relativamente à sopa com pedaços

N.º da Criança	Nº da Criança
1	Não Aceitou a Sopa
2	Aceitou a Sopa
3	Aceitou a Sopa
4	Aceitou a Sopa
5	Aceitou a Sopa
6	Teve Dificuldades na Aceitação da Sopa
7	Aceitou a Sopa
8	Teve Dificuldades na Aceitação da Sopa
9	Aceitou a Sopa
10	Aceitou a Sopa
11	Aceitou a Sopa
12	Teve Dificuldades na Aceitação da Sopa
13	Aceitou a Sopa
14	Aceitou a Sopa
15	Aceitou a Sopa
16	Aceitou a Sopa
17	Aceitou a Sopa
18	Aceitou a Sopa
19	Aceitou a Sopa
20	Aceitou a Sopa
21	Aceitou a Sopa



Gráfico 6 – Aceitação da sopa com pedaços

A análise da aceitação da sopa com pedaços segundo o sexo mostrou (Gráfico 7) que o número de meninas e meninos que aceitaram bem a nova sopa foi praticamente o mesmo, 9 e 8, respetivamente. Em relação à dificuldade na aceitação desta preparação também a diferença entre sexos é de apenas uma criança.

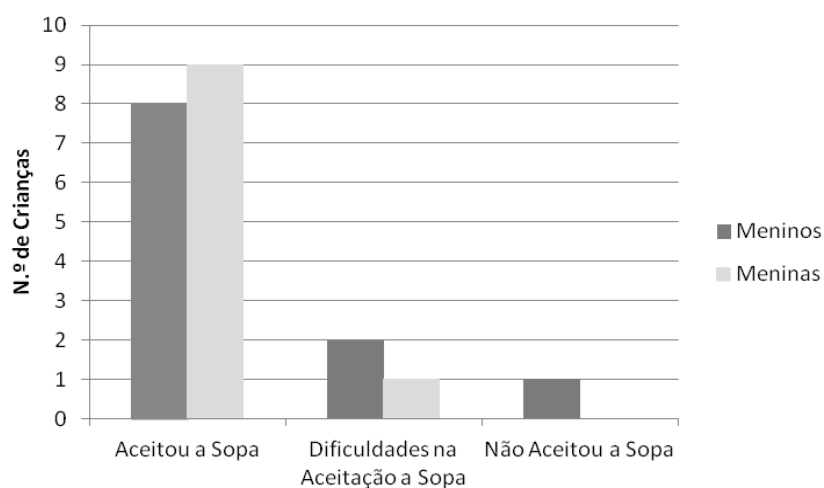


Gráfico 7 – Aceitação da sopa com pedaços, segundo o sexo

Para se compreender melhor o padrão de aceitação da sopa com pedaços na instituição, cruzaram-se os dados apresentados com os dados dos inquéritos aos pais que continham informação relativa ao tipo de sopa consumida em ambiente familiar (Gráfico 8).

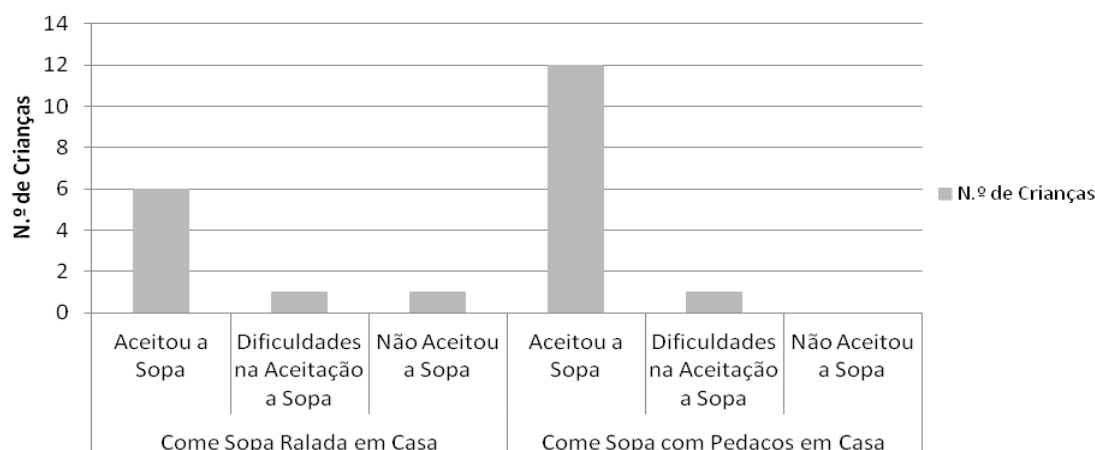


Gráfico 8 – Aceitação da sopa com pedaços, segundo a sopa ingerida em casa

Assim, tal como seria de esperar, verifica-se que para as crianças que já comiam a sopa com pedaços em casa, parece ter sido mais fácil a sua aceitação no jardim de infância. Efetivamente, das treze crianças que, segundo os pais, já comiam sopa com pedaços em casa, apenas uma criança mostrou dificuldades na sua aceitação no jardim de infância.

Contudo, é de referir que de oito crianças habituadas apenas a comer sopa ralada em casa, seis delas aceitaram muito bem a sopa com pedaços, sendo que apenas uma teve dificuldade em aceitar e outra não a aceitou.

Esta criança que não aceitou a sopa é um caso especial, pois recusa-se a comer qualquer tipo de hortalça. No dia em que a sopa com pedaços foi introduzida, esta mal se sentou na cadeira começou logo a chorar, pois parece ter “pavor” a vegetais. Conseguiu-se que esta ingerisse metade da quantidade da sopa fornecida, tendo sido deixados no prato quase todos os pedaços inteiros de hortalça. Apesar disso já foi uma grande vitória nesse dia, pois isto significa que ingeriu alguns dos referidos alimentos “por ralar”.

Um aspecto curioso que podemos verificar, é o equilíbrio entre sexos no que diz respeito ao cruzamento dos dados em ambiente familiar e no contexto de jardim de infância (Gráfico 9). Das oito crianças que comiam sopa ralada em casa, três meninas e três meninos aceitaram a sopa, um menino teve dificuldades em comer a sopa e outro menino rejeitou esta preparação. Das treze crianças que já comiam sopa com pedaços em casa, seis meninas e seis meninos aceitaram-na e apenas uma menina teve dificuldades em fazê-lo.

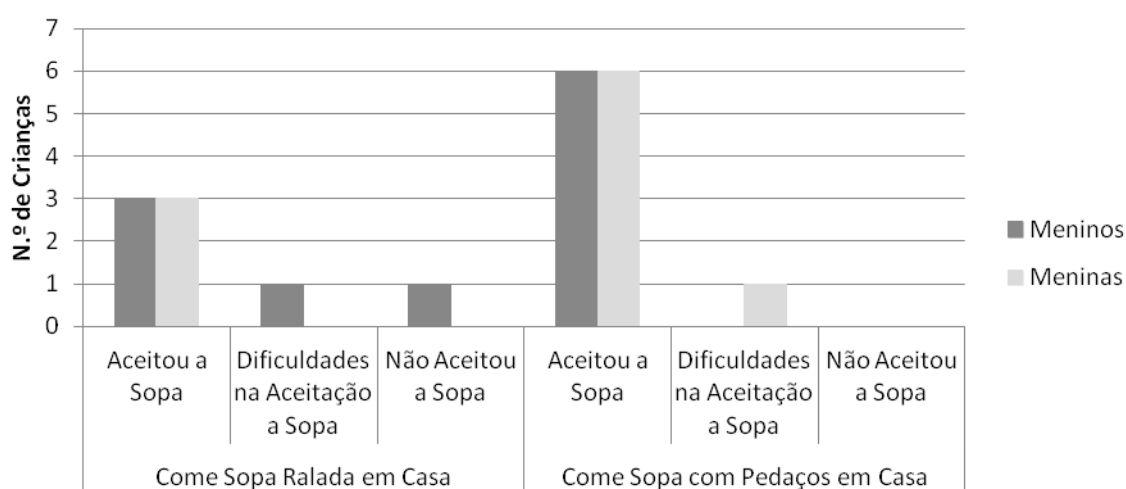


Gráfico 9 – Aceitação da sopa com pedaços, segundo a sopa ingerida em casa, segundo o sexo

As crianças entraram na cantina ao meio-dia e dois minutos e a última criança acabou de comer a sopa ao meio-dia e vinte minutos (Tabela 9 e Gráfico 10).

Como se pode constatar as crianças finalizam a ingestão da sopa com pedaços de um modo bastante uniforme,

Duas das crianças não ingeriram todos os pedaços de legumes que se encontravam nos seus pratos. A criança que tem dificuldades em comer os vegetais, apenas comeu metade da sopa de hortícolas.

Assim, pode-se concluir que a maioria das crianças aceitou a sopa sem dificuldades, havendo apenas duas crianças que tiveram dificuldades na sua aceitação e apenas uma que não aceitou.

Tabela 9 – Hora de conclusão da ingestão de sopa com pedaços

N.º da Criança	Hora em que Acabaram de Comer a Sopa
9; 19	12:04H
2; 16	12:05H
15	12:06H
3; 5	12:07H
10; 11	12:09H
8	12:10H
4; 18	12:11H
17; 20	12:13H
6; 21	12:15H
12	12:16H
1; 14	12:17H
7	12:18H
13	12:20H

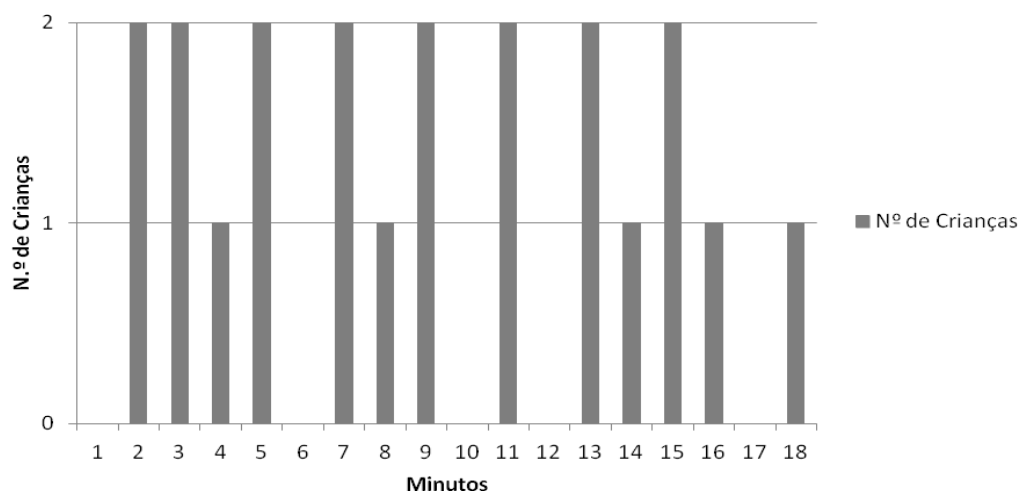


Gráfico 10 – Tempo dispendido na ingestão de sopa com pedaços

Na ingestão da sopa com pedaços podemos verificar (Gráfico 11) que as crianças ingeriram a sopa num intervalo de tempo entre os dois e os dezoito minutos.

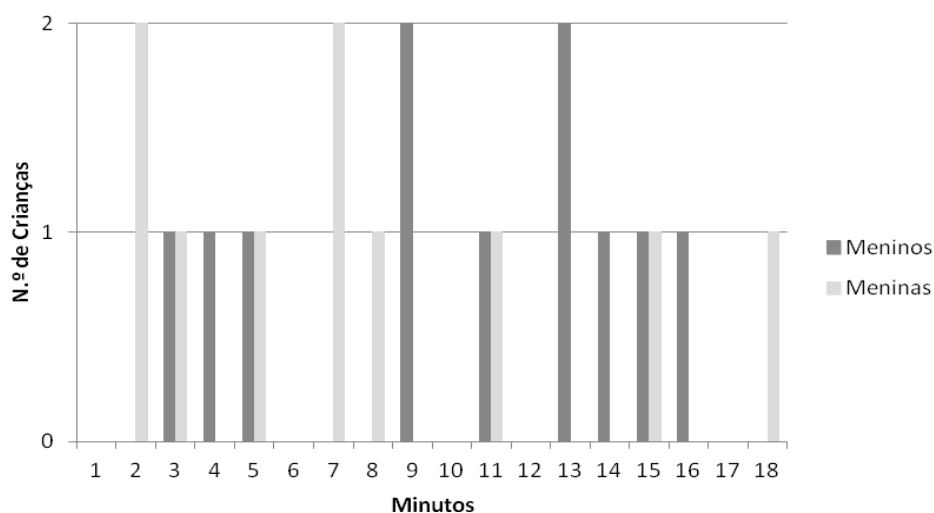


Gráfico 11 – *Tempo dispendido na ingestão de sopa com pedaços, segundo o sexo*

Nas meninas, a média do tempo gasto na ingestão de sopa com pedaços foi de oito minutos, ou seja mais três minutos do tempo gasto aquando da ingestão da sopa ralada. O valor médio observado nos meninos foi de 10 minutos, mais dois minutos que o tempo médio dispendido na ingestão da sopa ralada.

Após a análise dos dados é possível verificar que, em média, as crianças demoraram mais tempo a comer a sopa com pedaços do que a sopa ralada. É plausível que isto possa dever-se ao facto da sopa ralada ser menos exigente do ponto de vista da mastigação do que a sopa com pedaços. Para além disso, deve considerar-se ainda que a diferença de tempo no consumo entre os dois tipos de sopa possa ser devido ao facto de que para algumas crianças este foi o primeiro contacto com a sopa de pedaços. Assim, é natural que estas tenham demorado, em média, mais tempo no consumo desta sopa “nova”, ou seja, a sopa com pedaços de vegetais inteiros.

Com base no cruzamento dos dados apresentados anteriormente foi possível verificar que algumas das crianças despenderam o mesmo tempo na ingestão dos dois tipos de sopa, sendo que noutras ocorreram diferenças nesta duração (Tabela 10).

Tabela 10 – Comparação entre o tempo despendido na ingestão de sopa ralada e sopa com pedaços

N.º da Criança	Tempo dispendido na ingestão de sopa		
	Sopa Ralada	Sopa com Pedaços	Diferença
1	9 min.	15 min.	+6 min.
2	3 min.	3 min.	0 min.
3	7 min.	5 min.	-2 min.
4	7 min.	9 min.	+2 min.
5	5 min.	5 min.	0 min.
6	7 min.	13 min.	+6 min.
7	16 min.	16 min.	0 min.
8	4 min.	8 min.	+ 4 min.
9	2 min.	2 min.	0 min.
10	4 min.	7 min.	+3 min.
11	6 min.	7 min.	+1 min.
12	11 min.	14 min.	+3 min.
13	9 min.	18 min.	+9 min.
14	7 min.	15 min.	+8 min.
15	5 min.	4 min.	-1 min.
16	6 min.	3 min.	-3 min.
17	7 min.	11 min.	+4 min.
18	2 min.	9 min.	+7 min.
19	2 min.	2 min.	0 min.
20	8 min.	11 min.	+3 min.
21	11 min.	13 min.	+2 min.

Pode constatar-se que três crianças, dois meninos e uma menina, demoraram menos tempo a comer a sopa com pedaços do que a sopa ralada. Porém um desses meninos e a menina já comiam sopa com pedaços em casa. O restante menino, não estando ainda habituado a comer sopa com pedaços em contexto familiar conseguiu ingerir esta nova preparação culinária mais rapidamente do que a sopa ralada.

Cinco das crianças da amostra gastaram o mesmo tempo na ingestão dos dois tipos de sopa. Quase todas estas crianças comiam sopa com pedaços em casa, à excepção de uma das meninas que estava apenas familiarizada com a sopa ralada. As restantes treze crianças demoraram mais tempo a comer a sopa com pedaços do que a sopa ralada, o que seria de esperar.

No entanto importa referir que, sete destas crianças já comiam sopa com pedaços em casa.

A partir da análise quantitativa efetuada, conjuntamente com alguns aspectos qualitativos que a observação do momento da refeição permitiu constatar, foi possível concluir que, no geral, as crianças que já comiam sopa com pedaços em casa tiveram mais facilidade na sua ingestão no jardim de infância. Apesar de algumas crianças terem dificuldades na aceitação da sopa com pedaços, verificou-se que se esforçaram em ingerir a nova preparação culinária. Também foi interessante ver que as crianças mostravam interesse em identificar os hortícolas de que gostavam mais e menos, verbalizando-o.

Para além das características físicas do local que acolhe as crianças do pré-escolar, também a atmosfera emocional proporcionada no jardim de infância, incluindo a da hora da refeição é crucial para o bem-estar das crianças.

Segundo Mahan & Escott-Stump (2003, p. 238) “o estabelecimento físico das refeições de uma criança é tão importante quanto a atmosfera emocional. As crianças não devem ser forçadas a comer com os pés balançando e os braços alcançando a mesa na altura do peito. Ao invés disto, mesas e cadeiras robustas de tamanho infantil são ideais; se as crianças se alimentam em uma mesa padrão com a família, uma cadeira alta, “cadeirão” ou outra modificação similar devem ser utilizados para deixá-las confortáveis. Tigelas, pratos e xícaras devem ser inquebráveis e pesados o suficiente para resistir a escorregões. Para cada criança muito pequena, uma tigela rasa é frequentemente melhor do que um prato, para

facilitar o levantamento com a colher. Colheres e garfos grossos, de cabo curto, permitem preensão mais fácil, menos fatigante”.

Na cantina do jardim de infância onde decorreu o presente estudo, existe margem para melhorar o ambiente físico proporcionado às crianças para as suas refeições. As mesas eram demasiado altas e as cadeiras não cumpriam as características ergonómicas adequadas às crianças. Como consequência, era impossível que chegassem com os pés ao chão. Em relação a uma das crianças de quatro anos notava-se claramente que a dificuldade em comer se justificava pelo facto da mesa lhe dar pelo peito, o que lhe impedia a movimentação necessária para a ingestão dos alimentos.

Relativamente aos utensílios, loiças e outros materiais usados na cantina, foi possível observar que, no geral, se mostraram adequados à utilização por parte das crianças. No que diz respeito ao ambiente emocional à hora de almoço, a maior parte das vezes era uma hora tranquila, apesar das crianças terem que comer apenas em meia hora, por ser esse o tempo estipulado pela instituição.

Uma vez que o estabelecimento dos hábitos alimentares tem início na infância, é preciso compreender os factores que os influenciam, para que seja possível propor processos educativos efetivos de mudança do padrão alimentar da criança (Ramos e Stein, 2000). Ora o contexto da educação pré-escolar tem um papel importante neste âmbito, uma vez que pode contribuir positivamente para essa mudança. Assim, e naturalmente, no jardim de infância em questão, decorreu a transição da sopa de hortícolas ralada, para sopa de hortícola com pedaços.

Pois, como refere a nutricionista Cristina Lopes (2003), “as crianças devem ser estimuladas a mastigar correctamente os alimentos desde o nascimento dos primeiros dentes. Para tanto, os alimentos das crianças pequenas devem ser apenas cozidas e amassados, evitando-se as sopinhas batidas em liquidificador ou as comidas industrializadas que são completamente trituradas, não existindo pedaços para a criança mastigar. É importante acompanhar o desenvolvimento da criança, evoluindo a consistência dos alimentos de acordo com a sua capacidade de mastigação.”

Contudo, as crianças com cinco anos de idade “preferem os legumes crus aos legumes cozidos”, segundo Lambert-Lagacé (2000, p. 144).

Após se ter introduzido a sopa com pedaços, foi possível ver algum desagrado por parte das crianças, principalmente das crianças que tiveram dificuldades na aceitação desta sopa. Contudo, é importante referir que mais de metade da amostra não apresentou qualquer dificuldade na ingestão da “nova” preparação culinária, a sopa com pedaços. Para além disso, até mesmo as crianças que tiveram dificuldades na aceitação da sopa com pedaços, acabaram por comer a sopa integralmente. Também se deve destacar o facto da criança que manifestou mais dificuldade na aceitação sopa, ter, ainda assim, conseguido ingerir uma pequena porção de hortícolas inteiros e metade da parte da sopa ralada.

Isto pode dever-se ao facto da alimentação decorrer de forma coletiva, num grupo alargado de crianças. Segundo Mahan & Escott-Stump (2003, p. 339), “as crianças que se alimentam com outras em um ambiente apropriado comem melhor e experimentam maior variedade de alimentos do que quando se alimentam sozinhas”.

Desta forma, as diferenças de comportamento alimentar de uma criança entre os dois contextos, o familiar e o do jardim de infância, podem ser explicadas, pelo menos parcialmente, por este fator. Na interpretação destas observações deve ter-se ainda em conta que as crianças podem usar a alimentação como forma de chamar a atenção dos adultos e de certo modo ganhar o seu afecto (Abreu, 2009). Em contexto familiar, este comportamento pode indicar dificuldades na relação entre os pais e a criança, sendo que há evidências da relação inversa entre um ambiente familiar disfuncional e a ingestão alimentar das crianças (Leung, 2012; Satter, 1995). Para além da abordagem psicossocial deste problema, importa referir que a recusa de alimentos pode estar na base do desenvolvimento de deficiências nutricionais, que por sua vez está relacionada com maior risco de várias patologias, transmissíveis e não transmissíveis (Dovey et al., 2009). No entanto, a redução do apetite entre os 2 e os cinco anos de idade é considerada fisiológica, sendo que este ajuste ocorre devido a uma diminuição na velocidade do crescimento (Leung, 2012).

Na cantina da instituição, perante o comportamento de recusa dos alimentos, as crianças são incentivadas a comer, nem que sejam apenas pequenas porções, sendo que

esta estratégia parece ser adequada, pelo efeito positivo observado. É possível que isto se deva ao facto do estímulo ser providenciado às crianças, em grupo. Também o facto de se ter tentado que a refeição constituísse um momento de descoberta de novos sabores e texturas e de aprendizagem de comportamentos sociais poderá ter influenciado positivamente a atitude das crianças mediante a presença de alimentos, a que não estão familiarizadas. As crianças estão aptas para experimentarem novos sabores e texturas, contudo têm que ser estimuladas para isso. A introdução de mudanças nos hábitos alimentares das crianças deve ser feita gradualmente. De facto, segundo Abreu (2009, p. 207-208), “as crianças precisam de tempo para se adaptar a novos sabores, portanto, uma recusa inicial não significa que ao fim de algumas insistências não venha a gostar”. As observações deste estudo mostram concordância com esta descrição. Exemplo disso era a criança que começava logo a chorar mal visualizava os vegetais. Após algum tempo de integração acabou por deixar de chorar, e melhor ainda, passou a aceitar estes alimentos fundamentais para uma alimentação saudável. Uma das estratégias que poderá ter contribuído para este progresso foi a de colocar pequenas quantidades de hortícolas no prato e proceder-se, gradualmente, ao seu aumento. O impacto positivo desta medida de estímulo à aceitação e ingestão dos alimentos por parte das crianças está descrito na literatura desde há longa data (Birch, 1984).

Interessante foi ver como algumas crianças reagem à presença de hortícolas que não gostavam. Começaram a adotar estratégias para os comer sem os “sentir”. No caso de surgirem favas, leguminosas que as crianças mostraram não apreciar, começavam a parti-las, ou até mesmo a esmagá-las com a colher. Quando se tratava de salada crua, que incluía alimentos como o tomate, o pepino, a cenoura e ou a alface, as crianças identificavam os menos preferidos, partindo-os e misturando-os com a comida. Efetivamente, a preparação e apresentação dos alimentos tem influência sobre a sua aceitação por parte das crianças.

Tal como refere (Lambert-Lagacé, 2000, p. 145), é “importante saber preparar os “bons” alimentos, para que conservem todo o seu valor nutritivo, a sua cor, o seu sabor e a sua textura característica; um legume

mole e descorado, um bocado de carne seco e encarquilhado, ficam no prato da criança, enquanto um legume firme e colorido e uma carne tenra e sumarenta são rapidamente devorados”.

Ainda de acordo com o referido autor, as crianças com cinco anos de idade preferem os hortícolas crus. Este aspecto merece ser considerado na preparação das refeições das crianças, e assim, para além da sopa, a inclusão de vegetais crus nas suas refeições deve também constituir uma rotina diária de bons hábitos alimentares, que terá repercussões positivas ao nível do estado nutricional, crescimento, desenvolvimento, saúde e bem-estar da criança.

3.6. Conclusão

O presente trabalho de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. De delineamento observacional, transversal e descritivo, o estudo teve como objetivo principal avaliar a aceitação de sopa de hortícolas com pedaços numa amostra de conveniência constituída por 21 crianças dos 4 aos 5 anos de idade, a frequentar um jardim de infância. Os objetivos específicos formulados foram: (1) analisar o padrão de consumo de sopa de hortícolas pelas crianças no contexto familiar; (2) avaliar a aceitação da sopa de hortícolas com pedaços no jardim de infância, em comparação com a sopa ralada; (3) Determinar o tempo despendido pelas crianças com a ingestão de sopa de hortícolas no jardim de infância.

O interesse e a motivação para o desenvolvimento deste estudo tiveram origem na constatação, proporcionada pela PES, de que a hora da refeição constituía um momento especialmente importante na rotina diária das crianças, bem como no reconhecimento de que o crescimento, o desenvolvimento, a saúde e o bem-estar das crianças é fortemente influenciado por fatores alimentares e nutricionais.

Os resultados obtidos através da primeira observação das crianças no momento da refeição no jardim de infância permitiram concluir que todas elas ingeriram a sopa de hortícolas ralada sem problemas, e que houve uma boa aceitação da sopa de hortícolas com pedaços pela maioria das crianças (81%) aquando do segundo momento de observação. Ainda assim, verificaram-se sinais de alguma reserva na aceitação da sopa de hortícolas com pedaços em 14,3%, das crianças, sendo que uma criança (4,7%) manifestou rejeição alimentar. Com base na análise dos questionários aplicados aos pais foi possível constatar que a introdução da sopa de hortícolas com pedaços no jardim de infância constituiu uma "novidade" para 8 das 21 crianças participantes deste estudo (38,1%). Assim sendo, é plausível que a boa aceitação observada na generalidade das crianças esteja relacionada com o facto das restantes 13 crianças (61,9%) já consumirem esta preparação culinária em contexto familiar. Da comparação entre o tempo despendido com a ingestão dos dois tipos de preparação culinária da sopa de hortícolas,

ralada e com pedaços, verificou-se que para este último, a duração da ingestão foi mais demorada, tal como se esperava, mas apenas com uma diferença de três minutos.

Apesar de ser ter procedido à análise dos dados separadamente por sexo, o tamanho reduzido desta amostra não permite que esta comparação tenha validade estatística, o que limita a interpretação das diferenças observadas, tal como referido anteriormente. Para além do grupo de crianças estudado ser muito pequeno, importa referir outras limitações importantes que este estudo apresenta. A ausência de dados relativos ao padrão alimentar das crianças e dos pais, que seria crucial para uma avaliação da diversificação alimentar no contexto familiar, bem como a ausência de dados sobre o estado nutricional das crianças. Através da revisão da literatura foi possível identificar estudos que apresentavam algumas semelhanças com a presente investigação mas, no entanto, tinham um carácter mais vasto e não focalizado em específico no consumo da sopa de hortícolas e na sua aceitação por parte das crianças. Este facto, em associação com a reduzida dimensão da presente amostra, limitou a comparação de dados e interpretação dos resultados. Outra das limitações do estudo relaciona-se com aspetos socioculturais, visto que as respostas dos pais podem ter sido dadas em função do que é mais aceitável socialmente, e não do que realmente acontece. Se tivesse sido possível realizar um estudo com um delineamento longitudinal, seria muito interessante monitorizar a evolução da aceitação da diversificação alimentar durante um período de tempo alargado e até desenvolver e testar intervenções de incentivo ao consumo de alimentos essenciais a uma alimentação saudável.

Uma vez que as preferências e hábitos alimentares se desenvolvem precocemente, é importante reconhecer a idade pré-escolar como uma idade alvo para se promover o aumento do consumo de hortaliças e fruta (EUFIC, 2012). A “sopa de hortícolas” constitui uma preparação culinária típica da gastronomia portuguesa que se destaca pela excelência das suas características organolépticas, baixo custo económico e facilidade de confeção. A nível nutricional, destaca-se pelo valor reduzido de densidade energética, pelo elevado teor em fibras alimentares, vitaminas e sais minerais, e ainda pela elevada capacidade saciante. Assim, e tendo em conta os benefícios da sopa de

hortícolas para a saúde descritos na literatura científica, é muito importante promover o seu consumo desde cedo e ao longo da vida.

A realização deste estudo permitiu-me tomar consciência da responsabilidade inequívoca que as creches e os jardins de infância têm em proporcionarem alimentos e preparações culinárias com boa qualidade nutricional. Estes locais são ambientes ideais para a implementação de programas de educação alimentar, tanto na perspetiva dos alimentos fornecidos, como na perspetiva didática e pedagógica relacionada com as várias atividades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas.

Parte IV – Reflexão Global da Prática de Ensino
Supervisionada

O século XX trouxe enormes mudanças à sociedade e, consequentemente, à escola. A escola abriu as suas portas a todos os cidadãos o que contribuiu para a criação de um ambiente heterogéneo onde convivem alunos diversos, do ponto de vista social, cultural e económico e, mais recentemente, até etário. Assim, tornou-se necessário, formar mais professores para responder às novas necessidades da escola que se tornava obrigatória para toda a comunidade. Estes professores deviam ser preparados científica mas também pedagogicamente para responder aos desafios de um público multifacetado e com experiências de vida diversas. Neste contexto, a meados do século passado, a formação inicial dos professores passou a incluir o estágio pedagógico (Henriqueta Costa, 2009).

A Prática de Ensino Supervisionado (PES) é uma componente curricular que dá a oportunidade de nós, futuros professores, exercermos, com supervisão pedagógica, o que será um dia a nossa atividade profissional. Pois segundo Alarcão et al (1997), “a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que a formação inicial não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de que integrar uma componente prática e reflexiva”.

Esta prática foi realizada durante dois semestres o que contribuiu para o meu desenvolvimento não só profissional bem como pessoal, na minha formação como futura educadora/professora. Nesta prática, não foram só importante as aprendizagens científico-pedagógicas, que já possuía algumas, mas também as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entre ajuda, que se devem estabelecer com o par pedagógico bem como, com todos aqueles que trabalham para o mesmo fim que nós, ou seja, o nosso desenvolvimento e o desenvolvimento das nossas crianças/alunos.

Assim, posso referir que a formação inicial é um dos principais períodos do desenvolvimento pessoal e profissional do educador/docente.

Com isto, todo o trabalho que foi desenvolvido ao longo destes semestres, foi uma mais-valia, pois reside no facto de me ter proporcionado um leque alargado de experiências e desafios, que contribuíram positivamente e de uma forma verificável para o desenvolvimento das minhas competências pedagógicas.

Um momento fundamental nesta longa escalada foi, sem dúvida, o facto de perceber a importância do planeamento e da reflexão, para a eficácia da minha intervenção. Ao dedicar mais tempo ao planeamento e à reflexão da metodologia de ensino, pude melhorar a qualidade das aulas, e, conseqüentemente, a eficácia do ensino-aprendizagem das crianças/alunos. É, nesse contexto, que Mizukami et al (2002) situa o conceito de reflexão sobre a ação “como um caminho para o aprimoramento da prática e a formação dos professores, por ajudar a refazer o caminho trilhado possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a actuação, quando necessário”.

Também aprendi que o educador deve considerar determinados valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes conseqüentes. Assim, e segundo o Programa Nacional do Ensino Básico (1997, p. 23), o professor deve:

(...) respeitar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, valorizar as experiências escolares e não escolares anteriores, ter consideração pelos interesses e necessidades individuais, estimular as interações e trocas de experiências e saberes, permitir aos alunos a escolha de actividades, promover a iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola, valorizar as aquisições e as produções dos alunos, e acima de tudo criar um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral.

No primeiro semestre, a PES esteve interligada ao 1º ciclo do ensino básico. Um aspeto fulcral que me marcou bastante neste ciclo, foi o facto de estar a trabalhar com crianças do 1º ano, sendo estas relativamente pequenas, tendo assim, desenvolvido a minha evolução na gestão da relação com os alunos. Assim, consegui aperceber-me das minhas responsabilidades enquanto educadora, podendo assim, desenvolver a minha

identidade enquanto professora. Pois ser professor é ser profissional, ou seja, o meu dever primário enquanto professora não é ser “amiga” dos alunos, mas sim, garantir a sua aprendizagem, através de um processo de ensino eficaz.

Para esta eficácia da minha parte, é relevante salientar a importância da professora cooperante e dos professores coordenadores, nesta prática. Relativamente à professora cooperante, foi uma pessoa impecável que me ajudou sempre que precisei, estendeu-me a mão nos momentos mais difíceis e ajudou em tudo o que pode. Assim, esta foi uma peça fundamental para o percurso deste caminho, pois sempre chamou a atenção para o que estava a ser mal lecionado bem como deu os parabéns pelo bom trabalho que foi realizado com os alunos.

Outra peça fundamental foi o apoio fornecido pelos professores coordenadores, pois apesar de muitos deles estarem cheios de trabalho para fazer, disponibilizavam-se quase sempre a ajudar-nos e muitas das vezes a levantar-nos a moral. Estes, durante o período de estágio foram a peça fulcral no meio deste imenso puzzle, pois foram eles que nos ajudaram a concretizar as aulas e a resolver os problemas dos nossos alunos, por isso o facto de a reflexão ser um dado muito importante. Foi através da reflexão feita com estes que detetamos alguns problemas de certos alunos da nossa turma, em termos de aprendizagem, tendo arranjado estratégias em conjunto para uma melhor eficácia no ensino destas crianças. Pois, de acordo com Glickman, Gordon & Ross-Gordon (1998):

A supervisão de professores inclui, entre outras formas, a supervisão clínica. Esta é uma intervenção deliberada e sistemática no processo instrucional, criando uma tensão produtiva entre intenção e realidade e visando melhorar o ensino. A estrutura da supervisão clínica tem cinco etapas, o encontro prévio com o professor, a observação da aula, a análise e interpretação da observação, a reflexão com o professor e a crítica dos quatro passos anteriores.

Um ponto negativo desta prática foi não termos ninguém para nos orientar na parte da Expressão Plástica. Esta expressão é um elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, sendo as formas do

saber que articulam imaginação, razão e emoção. Esta atravessa a vida das pessoas, trazendo assim, novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. Segundo o Programa Nacional do Ensino Básico (1997, p. 89), “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade”.

Com isto, Alberto B. Sousa (2003) defende que, “a criança enquanto se exprime através da expressão plástica torna-se um espírito livre criando e exprimindo os seus sentimentos e emoções”. Estas “exibem uma relação tão fluida e construtiva com o mundo das ideias, dos sentimentos e dos símbolos que podem bem ser descritas”, e segundo Gardner (1982), “como estando a desabrochar para uma “idade de ouro da criatividade”. Apesar disto, os adultos quando observam o resultado da criação da criança, apenas apreciam a obra e não o seu conteúdo emocional e sentimental que esteve presente durante o acto da sua criação”.

Assim, possibilitar que as crianças possam demonstrar a sua satisfação, através das experiências que vão realizando, é mais relevante do que as análises feitas através de moldes fixos. Contudo, e apesar de a sala de aula ser um lugar de várias vivências, no que toca a actividades de expressão plástica, as crianças devem ter outro tipo de contactos, como, a natureza, visitar exposições e artesanos locais, conhecer a região, sendo estas ocasiões para as crianças vivenciarem novas experiências.

Desta forma, o 1º ciclo exige da nossa parte uma boa preparação e um bom desempenho, visto que é neste período de tempo que se formalizam e solidificam as aprendizagens da língua, da matemática, do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Pois é no 1º ciclo que se constroem as bases essenciais para uma vida na sociedade, a compreensão de tudo o que nos rodeia, bem como, a entrada na comunidade do saber.

No segundo semestre o contexto educativo de PES mudou, tendo-nos feito retroceder e encaminhando-nos em direção ao pré-escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 1997, p. 15)

Neste contexto educativo, desenvolvi a minha prática com crianças dos 4/5 anos de idade. Assim, a diferença entre idades das crianças com que estive no 1º ciclo e as que estive no jardim de infância não foi muito grande, visto que no 1º ciclo estive com o primeiro ano, crianças com 6/7 anos e no pré-escolar estive com crianças dos 4/5 anos de idade.

Contudo o contexto no pré-escolar é completamente diferente, uma vez que não é tão exigente nem tão formal. Pois o pré-escolar a partir dos 4 anos é um período preparatório para a escola. Esta fase preparatória dará à criança o suporte necessário para que esta prossiga sem apresentar grandes problemas.

“As atividades estruturadas visavam, sobretudo, à preparação para a alfabetização e para a aprendizagem dos números, concebidos mais como códigos do que como sistemas de representação. A ênfase era dada ao exercício da coordenação motora fina (desenhos dirigidos; pintura, recorte e colagem; cópia). Além disso, estes conhecimentos foram ensinados como uma técnica, através da qual se pretendia o domínio progressivo e cumulativo da mecânica neles, envolvida: o desenho das letras e dos números; a associação som/grafia; a adição de letras para formar sílabas e destas para formar palavras, etc.” (Alves et al, 1997, p. 5).

Desta forma, foi um pouco difícil a adaptação neste contexto, visto que era necessário desenvolver atividades de preparação para o 1º ciclo do ensino básico,

contudo não podiam ser tarefas escolarizadas. Assim, foi bastante complicado passar de um nível superior, sendo este o 1º ciclo, para um nível mais baixo, o pré-escolar.

Inicialmente, houve alguns problemas de integração na instituição, contudo com alguma ajuda entre o par pedagógico e a educadora cooperante consegui criar laços afetivos com as crianças e integrar-me no meio educativo.

Os educadores cooperantes têm uma grande importância no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Desta forma, é necessário que as escolas de formação apoiem e orientem os educadores cooperantes com formação científica específica em supervisão, visto estes serem elementos fundamentais no processo de formação dos estagiários. (Zeichner, 1993)

Assim, tanto o supervisor como o futuro educador são pessoas adultas e ambos se encontram num processo de desenvolvimento pessoal e profissional. A função do professor supervisor é ajudar e auxiliar o professor estagiário a desenvolver-se e a aprender, de forma a este compreender como se ensina e se desenvolve cada criança. Contudo, neste contexto não senti o mesmo que no contexto anterior. Pois como já referi, no contexto anterior a professora cooperante sabia como chamar à atenção de forma a não levarmos a mal, contudo a educadora cooperante do segundo contexto, nem sempre dizia as coisas da melhor forma.

Desta forma, fico triste, uma vez que não posso dizer que aprendi bastante no pré-escolar e o que aprendi foi com as crianças.

A prática da educação de crianças é construída com base num conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que engloba o conhecimento prático que os educadores vão desenvolvendo a partir do trabalho directo em modelos para a infância. Este conhecimento, (...), raramente é adquirido por vias formais – é comunicado através da demonstração e da descrição verbal através de encontros e da imitação à medida que educadores inexperientes, vão trabalhando ao lado de

educadores mais experientes, alguns dos quais funcionam como seus mentores.
(Spodek, 1993, p. 1)

Apesar disto, aprendi as diferenças entre o pré-escolar e o 1º ciclo. No pré-escolar temos que ser mais amigas, carinhosas, afáveis, e acima de tudo por vezes temos que agir como crianças. O pré-escolar ajudou-me a perceber que além de ser a iniciação da educação, é também o lugar onde se deve brincar.

Brincar aprendendo, pois por muito que se diga que a brincadeira não trás saber, isso é a mais pura das mentiras, pois brincar desenvolve tanto psicologicamente como fisicamente a criança. As brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança e também são uma fonte de expressão por parte destas.

Desta forma é muito gratificante para mim trabalhar com crianças, pois estas são elementos fundamentais nas nossas vidas, visto que é mágico conviver com estas. Quem educa verifica a oportunidade única que é partilhar com as crianças o nosso conhecimento/saber e aprender com elas a olhar o mundo de forma inocente e maravilhosa, como só elas o sabem fazer.

Com tudo isto que foi referido anteriormente, e segundo Sowder (2007), “o desenvolvimento profissional é considerado hoje em dia uma prioridade pela evidência de muitos estudos de investigação que o relacionam com a mudança de práticas e a melhoria do desempenho dos alunos”, ou seja o nosso desempenho.

Assim, ao longo de todo este processo procurei ver em cada erro uma nova lição, e em cada dificuldade, uma oportunidade para crescer como profissional. Considero assim que a PES foi um momento determinante na minha formação enquanto futura professora, complementando a formação teórico-prática adquirida durante os três anos da licenciatura e o primeiro semestre no mestrado. Estes conceitos, além de me terem ajudado a desenvolver instrumentos de intervenção para o processo de ensino-aprendizagem, beneficiaram-me da capacidade para identificar problemas, refletir sobre eles e procurar soluções através do recurso à investigação, as quais, acredito que me permitirão dar resposta aos desafios profissionais futuros.

A realização da investigação efectuada no âmbito de PES constituiu para o aprofundamento do meu saber, bem como será uma mais valia para a minha futura prática profissional. Esta fez-me compreender melhor como educar uma criança, bem como o seu desenvolvimento, saúde e bem-estar.

Desta forma, é-me possível confirmar a importância da ingestão da sopa de hortícolas na refeição. Apesar do trabalho de investigação ter tido várias limitações, anteriormente descritas, este serviu para aguçar a minha curiosidade, fazendo com que investigasse mais e aumentasse o meu conhecimento.

Assim, é bom sentir que o facto de estar mais familiarizada e sensibilizada para este tema, será decisivo para que futuramente possa de alguma forma contribuir para o desenvolvimento de bons hábitos alimentares das crianças.

Ao aperceber-me desta longa caminhada, tomo consciência de que este foi apenas o meu primeiro grande passo, na minha escalada ao nível superior da competência profissional do educador/professor.

Tudo o que desejo para o meu futuro profissional, é conseguir resistir aos tempos difíceis que se avizinham na minha colocação no mercado de trabalho, mantendo em mim a chama acesa da vocação que me motiva para ser educadora/professora.

Referências Bibliográficas

- Abreu, R. M. (2009). *O Grande Livro da Alimentação Infantil: do período pré-natal aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J. & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de Hoje*. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Almeida, M. D. V., & Afonso, C. I. P. N. (1997). *Princípios Básicos de Alimentação e Nutrição*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, J. M., Maués, A. S., Souza, C. T. R., Sant'Ana, I. M., Duarte, L. F. M., Santos, J. G. W., et al. (1997). *Concepções Subjacentes à Prática Pedagógica em uma Pré-Escola*. Acedido em 4 de março, 2012, em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n2/v6n2a12.pdf>.
- Birch, L.L., Marlin, D. W., Rotter, J. (1984) Eating as the “means” activity in a contingency: Effects on young children’s food preference. *Child Dev* 55(2):431-9.
- Carroll & Brown (2003). *Alimentação para um Corpo Saudável*. Lisboa: Selecções do Reader’s Digest, SA.
- Costa, Henriqueta (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Funchal: Universidade Aberta.
- Dovey, T. M., Farrow, C. V., Martin, C. I., Isherwood, E., & Halford, J. C. G. (2009). When Does Food Refusal Require Professional Intervention? *Curr Nutr Food Sci*, 5:160-171.
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- EUFIC (2012). *Fruit and vegetable consumption in Europe – do Europeans get enough?* Acedido em 14 de fevereiro, 2012, em <http://www.eufic.org>.
- Fernandes, D. (1991). *Notas Sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Acedido em 23 de fevereiro, 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.

- Ferreira, F. A. G. (1994). *Nutrição Humana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fricker, Dr. J., Dartois, A. M., & Fraysseix, M. (1998). *Guia da Alimentação da Criança: Da concepção à adolescência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garner, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Ed. Porto Alegre.
- Gispert, C. (2005). *ABC do Crescimento – Biblioteca Médico-Científica para a Família: Saúde Infanto-juvenil (Vol. 7)*. Matosinhos: QN – Edições e Conteúdos.
- Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Infopédia (2012). Viana do Castelo. Acedido em 18 de fevereiro, 2012, em [http://www.infopedia.pt/\\$viana-do-castelo](http://www.infopedia.pt/$viana-do-castelo).
- Ketele, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: Boeck.
- Krause, M. V., & Mahan, L. K. (1991). *Alimentos, Nutrição e Dietoterapia: Um livro-texto do cuidado nutricional*. São Paulo: ROCA.
- Lambert-Lagacé, L. (2000). *A Alimentação da Criança: até 6 anos*. Mem Martins: Saber Viver.
- Leitão, R. B. , (2010). *A obesidade da infância para a adolescência: um estudo longitudinal em meio escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Leung, A. K. C., Marchand, V. Sauve, R. S., Canadian Paediatric Society & Nutrition and Gastroenterology Committee (2012).The 'picky eater': The toddler or preschooler who does not eat. *Paediatr Child Health* 17(8): 455-57.
- Lopes, C. G. (2003). *A Importância da Mastigação*. Acedido em 28 de fevereiro, 2012, em <http://www.acesa.com/viver/arquivo/nutricao/2003/04/7-Cristina/>.

- Mahan, L. K., & Escott-Stump, S. (2003). Alimentos, Nutrição & Dietoterapia. São Paulo: Rocca.
- Marfil, R. (2005). Enciclopédia da Saúde: Aparelho Digestivo/Nutrição (Vol. 1). Setúbal: Marina Editores.
- ME: Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- ME: Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Mizukami, M. G., Reali, A. M., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, F. L., Tancredi, R. M. et al (2002). Escola e Aprendizagem da Docência: processos da Investigação e Formação. São Carlos: Edufscar.
- Nogueira, I. M. O. (2010). A Alimentação Infantil. Bragança: IPB.
- Nunes, E., & Breda, J. (2003). Manual para uma Alimentação Saudável em Jardins de Infância. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Peres, E. (1979). Alimentação e Saúde. Lisboa: Caminho.
- Peres, E. (1992). Alimentos & Alimentação. Porto: Lello e Irmão.
- Peres, E. (1995). Saber comer para melhor viver. Lisboa: Caminho.
- Peres, E. (1997). Elogio da Sopa. Porto: ISCNAUP.
- Pimentel, T, Palhares, P. & Vale, I. (2008). Um Programa de Formação Continua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: Que relações com o conhecimento Matemático e Didático? Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.

- Rodet, J. C., & Rodet, F. F. (2008). *Pequena Enciclopédia de Nutriterapia Familiar* (Vol. 1). Lisboa: Sinais de Fogo.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Satter E. (1995). Feeding dynamics: Helping children to eat well. *J Pediatr Health Care* 1995;9 (4):178-84.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sowder, J. (2007). *The mathematical education and development of teachers*. Reston: NCTM.
- Spodek, B. (1993). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taddei, D., Enríquez, T., Martínez, T., Nazra, J., Villaverde, J. R., Basulto, J., et al (2006). *O Grande Livro dos Alimentos* (Vol.1). Rio de Mouro: Circulo de Leitores.
- Taddei, D., Enríquez, T., Martínez, T., Nazra, J., Villaverde, J. R., Basulto, J., et al (2008). *O Grande Livro dos Alimentos* (Vol. 2). Rio de Mouro: Circulo de Leitores.
- Valsecchi, T. C. B. (1999). *A Importância da Mastigação na Prática Fonoaudiológica*. São Paulo: CEFAC.
- Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.